

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

TANIJA MARA DE SOUZA MARIA TEIXEIRA

PROFA: OLHARES DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

São Paulo  
2010

TANIJA MARA DE SOUZA MARIA TEIXEIRA

PROFA: OLHARES DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação, Arte e  
História da Cultura sob orientação da Prof<sup>a</sup>.  
Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Simões Puccinelli  
Tancredi.

São Paulo  
2010

L266p Teixeira, Tanija Mara de Souza Maria  
PROFA: olhares de professores alfabetizadores / Tanija  
Mara de Souza Maria Teixeira – São Paulo, 2010.  
92 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da  
da cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São  
Paulo, 2010.

Bibliografia: f. 77-81.

1. Formação e atuação de professores alfabetizadores.
2. PROFAL. 3. Políticas públicas educacionais. I. Título

CDD 370.71

TANIJA MARA DE SOUZA MARIA TEIXEIRA

PROFA: OLHARES DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em 22 de junho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profª Drª Hilda Maria Monteiro  
Secretaria Municipal de Educação de São Carlos

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu filho Diogo, razão de  
minha luta e incentivo  
na realização de nossos sonhos.

## **AGRADECIMENTO**

Antes de tudo, agradeço a Deus por todas as bênçãos que tem me dado.

Agradeço à Professora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, pela orientação, dedicação, comprometimento, e pelo encaminhamento seguro nos momentos de angústia. A ela devo, com certeza, a realização desse trabalho, e por ela tenho um carinho muito especial, que jamais sairá do meu coração e da minha mente.

Às professoras Hilda Maria Monteiro e Ingrid Hötte Ambrogi pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pelo incentivo e por compartilhar cada etapa desse processo criando um vínculo de amizade sincera.

Aos demais professores do programa pelas valiosas lições acadêmicas e de vida.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a compreensão acerca do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA, por parte de professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e a tradução dessa compreensão para as salas de aula. Busco conhecer o caminho de apropriação de saberes teóricos-práticos percorrido por professoras alfabetizadoras desde a participação em cursos de formação do PROFA até a possível implementação desses conhecimentos na alfabetização cotidiana, de modo a analisar como ocorre a implementação dessa proposta nos anos iniciais da escolarização. Sendo o PROFA uma política pública educacional de formação docente torna-se imperativo a abordagem desses temas no contexto em que se insere o trabalho. O referencial teórico abrange, com relação às políticas públicas, predominantemente, Dror e com relação à formação e atuação de professores, diversos autores. Os dados foram construídos a partir de narrativas escritas das professoras alfabetizadoras participantes, colhidas em questionário com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados foi pautada em categorias que relacionavam o PROFA – política pública de formação continuada de professores alfabetizadores – com a prática dos professores alfabetizadores. Com relação aos resultados, destacam-se análise do PROFA, enquanto política pública de formação e apontamentos acerca do uso do mesmo no cotidiano escolar.

**Palavras-Chaves: formação e atuação de professores alfabetizadores; PROFA; políticas públicas educacionais.**

## ABSTRACT

The present study has as objective to introduce the comprehension about of the Program of Formation of Alphabetizer Teachers – PROFA – through of alphabetizing teachers of the São Paulo’s State System of Teaching and the translation of this comprehension to the classroom. In this investigation I seek to show (and also to know) the way of appropriation of theoretical/practical knowledges passed by the alphabetizer teachers since the participation in the courses of formation of the PROFA until the possible implementation of these knowledges in the quotidian alphabetizing, with the intention of analysing how occurs the implementation of this proposal in the initial years of the escolarization. Being – the PROFA – an educational public political of teaching formation becomes imperative the approach of these themes in the context in that insert itself the labour. The theoretical referential includes, with relation to the public political, among Dror, and with relation to the formation and action of teachers, different author. The informations were built through of written narratives of the participant alphabetizing teachers, gathered in questionnaire with open and close questions. The analysis of the informations was ruled in categories that connected the PROFA – public political of continuous formation of alphabetizing teachers – with the practice of the alphabetizing teachers. With relation to the results detach themselves the analysis of the PROFA, while public political of formation and annotations about the use of the PROFA in the school daily.

**Key-words:** formation and action of alphabetizing teachers; PROFA; educational public politicals.



# SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. Formação de professores: alguns elementos fundamentais.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. Políticas públicas de educação no contexto brasileiro .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Conceito e análise de política pública.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. Políticas públicas de educação.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. O programa de professores alfabetizadores no contexto das políticas     públicas de formação docente.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1. Alfabetizar e letrar: objetivos das políticas de alfabetização.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. O PROFA.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4. Metodologia.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. Questão, objetivos, procedimentos, participantes.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2. O trabalho de campo.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3. Narrativas docentes e registros reflexivos.....</b>	<b>45</b>
<b>4.4. Análise dos dados.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>5. Apresentação e análise de dados.....</b>	<b>51</b>
<b>5.1. Narrativa da prática alfabetizadora.....</b>	<b>69</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>71</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>77</b>
<b>Apêndice I.....</b>	<b>82</b>
<b>Apêndice II.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice III.....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

É com muito prazer e dedicação que atuo na área da educação há 15 anos. Minha trajetória profissional proporcionou-me vivenciar experiências em diversas funções. Em 1993 iniciei minha carreira como recreacionista numa escola de Educação Infantil, quando ainda fazia curso de Habilitação Específica para o Magistério.

O Magistério foi uma escolha consciente e apaixonada que surpreendeu meus familiares, pois, até então, nenhum membro da família havia enveredado pela carreira docente. Encantei-me pela área educacional e continuei meus estudos no curso de licenciatura plena em Língua Portuguesa (Letras). Parecia que tudo acontecia precocemente ou, quem sabe, como uma prova da vida de que estava no caminho certo.

Aos dezoito anos, ainda no primeiro ano de faculdade, participei de um processo seletivo para professores junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e assumi turmas no Ensino Médio, lecionando Literatura e Língua Portuguesa. Dediquei-me ainda mais e, definitivamente, não saí da área.

No ano de 1998 prestei concurso público para a função de educadora (Educação Infantil) na Prefeitura Municipal de Itapeverica da Serra. Passei a trabalhar com esse segmento e, concomitantemente, com os alunos de Ensino Médio. Em 2000 passei em novo concurso e assumi a função de professora do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, na mesma rede de ensino.

Começava ali uma nova história, pois ao lecionar no Ciclo I (1º e 2º ano) como professora alfabetizadora descobri uma nova paixão. Como era intrigante o processo pelo qual passavam os alunos até apropriar-se da língua escrita! Hoje entendo que foi naquele momento que minha pesquisa começou.

Em 2002, assumi a coordenação pedagógica da escola em que trabalhava como professora e, mais ainda, pude pesquisar, planejar e desenvolver cursos, oficinas, encontros, simpósios e acompanhar o cotidiano pedagógico de meus pares. Nesse período cursei a faculdade de Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar. Tive ainda, dois anos depois, a oportunidade de assumir a direção dessa mesma unidade escolar, em caráter de substituição.

Em 2005, ainda na mesma rede de ensino, fui convidada a compor o quadro pedagógico do SEAP – Serviço de Estudo e Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação de Itapecerica da Serra. Na função de assistente técnico-pedagógica pude organizar diversos programas de formação de professores, principalmente relacionados à área de Língua Portuguesa e alfabetização, devido à minha formação acadêmica e experiência como alfabetizadora.

Tornei-me formadora de professores alfabetizadores do PROFA – Programa de Formação para Professores Alfabetizadores –, que se constitui num curso de formação com o intuito de aprofundar conteúdos e procedimentos didáticos, orientar e propiciar ao professor o desenvolvimento qualificado de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Esse curso é proposto pelo Ministério da Educação – MEC –, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação. Na ocasião o curso era oferecido pela Secretaria de Educação de Itapecerica da Serra. A essa altura já eu havia terminado o curso de Graduação em Pedagogia.

Como formadora de docentes, passei a observar os educadores e ouvir suas falas, e principalmente, conhecer melhor os professores alfabetizadores. Inquietei-me com algumas afirmativas dos professores no sentido de sentirem-se confusos quanto à escolha de alfabetizar numa proposta baseada no uso de textos que veiculam em nossa sociedade. Afirmavam ser utopia acreditar numa proposta que priorizasse esse trabalho visto que as salas eram numerosas e não conseguiam desenvolver tais situações de aprendizagem elencadas no Programa de Professores Alfabetizadores.

Comecei a refletir sobre o que facilitaria ou dificultaria a implementação dessa proposta e quais condições de trabalho poderiam favorecer sua utilização. Minha mente inquieta fazia-me um convite. Prestei concurso para a Secretaria do Estado de São Paulo na função de professora do ciclo I e assumi novamente uma turma de alfabetização. Procurava, com essa atitude, relacionar o trabalho que desenvolvia na sala de aula com o que propunha para as turmas de formação do PROFA. Permanecia como formadora num período e alfabetizadora no outro. Pude colocar em prática as propostas que sugeria nos cursos que ministrava.

Periodicamente, passei a prestar serviço de formação para alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, no Programa Paraná Alfabetizado, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e para o Instituto INBRAPE – Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sócio Econômicas –, instituição voltada para a

geração e disseminação do conhecimento e profissionalização das atividades do setor público em geral: empresas, órgãos não-governamentais, sindicatos, associações de classe, universidades corporativas, entre outros.

Sem dúvida, essas experiências contribuíram para que meu problema de pesquisa ficasse cada dia mais explícito. Entretanto, não conseguia verificar, sem dados e critérios de análises mais específicos, a razão pela qual as informações veiculadas nos cursos de formação, que aparentemente estavam claras para os formadores, não correspondiam às opiniões dos alfabetizadores dos grupos com que tinha contato. Como seriam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das salas de aulas por esses professores?

Passei a interessar-me então por estudos mais aprofundados dos temas citados, bem como sobre a relação entre teoria e prática docente. Procurei entender quais estudos e quais caminhos percorriam as professoras ao tentarem apropriar-se de determinado assunto – proposta de alfabetização, no caso, e mais, como esses novos conhecimentos inerentes à prática profissional da docência eram transpostos para sala de aula, passou a ser foco de minha atenção.

Questionei-me sobre quais eram as necessidades de formação dos professores e, em contrapartida, quais eram as ofertas de cursos por parte das instituições. Para entender melhor essa situação seria preciso conhecer mais amplamente, o processo de formação inicial e formação continuada. Nascia assim um grande desafio: estudar sobre a formação docente, a fim de responder às questões que vinha levantando.

Para definir um tema concluí que estudar sobre programas de formação é colocar no foco as políticas públicas educacionais, mas não basta a existência de uma política para que ocorram avanços nas ações relacionadas à formação docente. Por minha experiência na área de alfabetização, selecionei esse campo de estudo, que naturalmente está ligado às políticas educacionais, pois uma preocupação do sistema de educação de nosso país é a superação do analfabetismo.

Exemplo desse incentivo foi a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>1</sup> –, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, que objetivava o apoio financeiro à educação básica. Outro exemplo é o

---

<sup>1</sup> O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998.

“Programa Brasil Alfabetizado” que prioriza a alfabetização de jovens e adultos como fator de inclusão social e cidadania.

Portanto, por se tratar de uma política pública de formação docente relacionada à alfabetização, decidi investigar o PROFA. Tinha também, como curiosidade adicional, verificar se determinados temas desenvolvidos durante o curso se incorporavam ou não à prática docente, na verdade, ao discurso sobre a própria prática, uma vez que não pretendia observar o cotidiano, e por que esse fato ocorria.

Assim, embora a pesquisa verse sobre a tradução de uma política pública para o contexto das salas de aula e, portanto, sobre formação e atuação docente, outros temas relacionados aparecem e se fazem também objeto de estudo. Dado esse interesse, abordarei, no decorrer dessa pesquisa, as políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos professores, bem como a importância delas para que ocorram avanços quanto à profissionalização docente e o ensino nas escolas.

É a partir de narrativas escritas, realizadas por educadores que contam as experiências vivenciadas durante o curso no “Programa de Professores Alfabetizadores”, aliadas às citações sobre a experiência diária e opiniões pessoais sobre a formação e a alfabetização, que me proponho a analisar as visões dos alfabetizadores.

Uma das referências que indica a importância do tema alfabetização se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (1998). Em se tratando da aquisição da língua materna, os PCNLP (1998: p. 30) consideram que:

(...) A importância e o valor dos usos sociais da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Sendo assim, um dos caminhos para desenvolver um trabalho pautado nessas ideias, na compreensão ativa do mundo moderno e nas suas demandas poderia ser o uso de textos de diferentes naturezas, presentes nas diferentes esferas sociais desde o

processo inicial de alfabetização. A proposta do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” – PROFA – segue essa linha de pensamento.

Segundo o “Guia de Orientações Metodológicas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (2000), o PROFA surge no momento em que se valorizam as novas concepções de alfabetização que se baseiam nos estudos sócio-interacionistas. Esses estudos partem do pressuposto de que a aquisição da língua materna deve ser apreendida em situações reais de uso da linguagem. Conforme o “Guia de Orientações Metodológicas” (2000), Telma Weiz baseou-se em Emília Ferreiro para elaborar o “Programa de Professores Alfabetizadores”. Seus estudos seguiram, portanto, o contexto histórico da área de alfabetização no Brasil nesse período.

Minha investigação trata do caminho que o professor percorre até a apropriação dos conhecimentos sobre alfabetização, sua relação com a prática de alfabetizar, assim como do modo como ocorre a aplicação da proposta do PROFA no cotidiano da sala de aula. Procuo investigar se ao frequentar cursos de formação, nesse caso, o PROFA, o professor potencializa seus aprendizados e melhora a qualidade de suas aulas, visto que esse é o objetivo dessa política pública de alfabetização.

Além desse aspecto, de difundir as novas concepções de alfabetização e objetivar a alteração de práticas, segundo o “Guia de Orientações Metodológicas” (2000), essa política educacional procura melhorar os índices de analfabetismo, pois o PROFA assume a ideia de um processo de alfabetização, que não seja funcional, permitindo ao indivíduo não apenas a decodificação de letras, mas o processo que leve em conta o contexto social, ou seja, o uso de diferentes textos relacionados à sociedade, textos que circulam em nossa sociedade e fazem parte da realidade de quem se alfabetiza, quer seja um jornal, um panfleto, um cartaz, um logotipo etc.

Minha experiência como formadora permitiu perceber que o professor questiona a proposta de uso de textos desde o período inicial de alfabetização. Talvez, um dos motivos para isso, seja a concepção de educação que esse educador assume, bem como seus conhecimentos sobre como o sujeito aprende.

Por isso, é ouvindo as “vozes” dos próprios educadores, numa análise do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” – PROFA, que pretendo encontrar caminhos para responder minha questão de pesquisa que centra-se em entender o percurso que o professor alfabetizador faz da apropriação dos novos saberes divulgados no PROFA até o uso desses novos saberes na prática na sala de aula, bem

como as razões que levam os professores a assumirem (ou não) as concepções divulgadas e as implementarem.

Da proposição da legislação, da implementação da política pública de alfabetização, dos espaços de formação, das estratégias utilizadas nos cursos até a sala de aula há um longo caminho que a meu ver guarda peculiaridades que merecem atenção, visto a importância do papel do educador como sujeito do processo de formação continuada; portanto, quem melhor pode narrar seu conhecimento e sua prática é o próprio caminhante, aquele que o constrói.

Acredito que dessa pesquisa levantarei outras inquietações, pois, partindo do pressuposto de que o educador é ser reflexivo, esse, a princípio (re)criará sua leitura do curso de formação e poderá contar-nos sobre esse processo, aprendendo também com sua própria narrativa. Segundo Alarcão (2004), falar em professor reflexivo nos remete à ideia de que esse profissional reflita sobre suas ações, dentro e fora da sala de aula. Assim, ele não reproduzirá informações, mas as criará a partir de suas reflexões.

Para a coleta de dados inicial, solicitei produções de narrativas escritas de professoras que cursaram o PROFA e que estavam lecionando para turmas de alfabetização no momento da escrita das narrativas. Retomei o tema em conversa com essas participantes posteriormente, para aprofundar os conhecimentos construídos para análise dos dados, agrupei-os em categorias que respondessem aos questionamentos iniciais.

No capítulo 1 abordo o tema formação de professores e discorrerei sobre aprendizagem da docência. No capítulo 2 serão retomados alguns aspectos do contexto histórico das políticas públicas de educação e de alfabetização, pois é preciso apontar o contexto sócio cultural que a elas deu origem.

Apresentarei no capítulo 3 o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”. No capítulo 4 explicito o papel das narrativas dos professores para sua profissionalização e será também apresentado, o caminho metodológico da pesquisa. Explicitarei os dados, sua tabulação e categorização.

A análise, bem como os resultados obtidos de maneira a relacionar a teoria existente com os dados e com as reflexões pessoais, impreterivelmente, direcionando minha análise à compreensão das vozes dos educadores está apresentada no capítulo 5. Nessa sequência traçarei minhas considerações finais sobre o percurso e a conclusão da pesquisa.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

Tendo em vista que o PROFA é direcionado a professores em exercício, logo se coloca em pauta, para sua compreensão, as possibilidades formativas dos professores após o término da escolaridade no Ensino Superior – ou Médio – usualmente denominados de cursos de formação básica de professores.

Nesse sentido, segundo Libâneo (2004: p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla.

Essas denominações – formação inicial e continuada – ainda se encontram muito presentes na área educacional, embora estejam em construção a ideia de que esses não são momentos estanques do processo formativo uma vez que aprende-se a ser professor ao longo de toda a vida.

De fato, é muito complexo falar de formação de professores. Além do processo de estudos em busca do aperfeiçoamento, geralmente a questão da formação parece estar intimamente ligada ao sucesso da educação, como MELLO (2000) explana em seu artigo “Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical”. Para ela, a formação inicial é apenas uma etapa de um percurso mais amplo de desenvolvimento da profissão docente, entretanto fundamental para melhoria da educação básica.

A autora afirma que é muito importante para a educação de maneira geral, a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes (modelo



adotado em outros países) e a valorização da formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento da educação.

MELLO (2000), lembra ainda que o acesso à escola tem aumentado, principalmente devido às políticas públicas que definem como prioridade a matrícula na educação básica e afirma que estamos num contexto marcado por outros fatores, como a modernização econômica, o fortalecimento dos direitos da cidadania e pelo avanço das tecnologias da informação. O efeito disso, segundo ela, é o aumento das expectativas educacionais ao passo que também se ampliam o reconhecimento e importância da educação nesta sociedade do conhecimento.

Apoiando-me na idéia de Mello, considero que se o incentivo ao acesso à escola cresce, crescem também os desafios da profissão docente. Pelo fato de estarmos numa época em que a sociedade está repleta de informações e desenvolvimento tecnológico, mudanças acontecem rapidamente. A escola, parte dessa sociedade, deveria refletir essas mudanças.

Tópicos que merecem análise, nesse contexto, dizem respeito à relação entre a permanência na escola e a qualidade do ensino, a “nova” função da escola, bem como a relação desses fatores com a formação ou atuação de professores, uma vez que requer-se do professor o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno e, sua figura e papel representam “ponte” entre a sociedade e a escola.

Segundo Gatti (2008), a formação continuada tem ganhado força e esse fato pode ser explicado por um reflexo das exigências do mercado de trabalho, pois faz-se necessário atualização constante para a garantia de espaço nesse mercado, bem como o avanço nas tecnologias exigem maior empenho por parte dos profissionais

Se o professor deve saber construir novos saberes e reconstruir conhecimentos anteriores, é imprescindível entender como ele articula sua prática pedagógica com as informações/conhecimentos veiculados nos cursos de formação, como ele “transpõe” o que aprende para o seu dia-a-dia na escola e quais fontes servem à sua aprendizagem profissional. Como isso acontece e qual a relação entre a qualidade do ensino e formação docente também são pontos fundamentais para o estudo.

Na legislação educacional brasileira verificamos a preocupação com a formação continuada dos docentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, nº 5692/71, que em seu artigo 38 determina que “os sistemas de ensino estimularão,

mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”.

Posteriormente, de forma mais ampla, tratou-se da formação na Lei em vigor – LDB 9394/96, que no Título VI aborda o tema dos profissionais da educação, e cita, no artigo 61, que essa formação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

No artigo 67 a referida Lei afirma que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação. A relação que se estabelece com a formação docente acontece na medida em que essa valorização também aponta para a oferta de cursos de formação continuada e formação em serviço pelas redes de ensino. No capítulo II lê-se a respeito da garantia de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. No capítulo V encontram-se dispositivos sobre períodos reservados para estudo, planejamento e avaliação, inclusos na carga horária de trabalho.

Pode-se perceber, com relação às duas últimas Leis de Diretrizes e Bases, avanços de ordem documental, ou seja, as leis e diretrizes indicam conquistas brasileiras, dentre elas: o “Plano Decenal de Educação”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, para a Educação Superior, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Profissional e Tecnológica, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”.

Nota-se que realmente tem havido um grande avanço no que diz respeito a estabelecer metas e diretrizes para a Educação Nacional em todos os seus níveis e modalidades, entretanto não são elas, por si só, que garantirão a realização de mudanças significativas no campo educacional, nem contribuirão de forma imediata para a formação e atuação dos professores.

A escola também é local de suma importância, pois lá, o professor interage com seus pares, mas cabe ressaltar que as práticas ocorrem em espaços particulares, em que o professor se responsabiliza sozinho pela condução do processo educativo e por isso, a formação certamente também se dá no individual, havendo portanto, necessidade de contemplar esses dois momentos do aprender a ensinar.

O formador também tem papel importante na medida em que procurará fazer ou estimulará os professores na busca de avanços de conhecimentos, fazendo uso das experiências e aprendizados dos participantes relacionando os estudos ao currículo, à escola etc. Nesses diversos fatores do processo de formação, entretanto, a responsabilidade maior não deve ficar nas mãos dos professores, pois esses são o elo mais fraco dessa corrente política.

Até mesmo a idéia de formação inicial e formação continuada não são tidas como dois processos distintos, pois se relacionam. Como nos diz NÓVOA (1995), o conceito de formação contínua identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor. A formação inicial e a formação contínua tendem a ser dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento profissional.

No processo de formação docente, portanto, nos constituímos a partir de múltiplas referências, tais como nosso histórico pessoal, nossas vivências e experiências no exercício da profissão, bem como as relações que estabelecemos no ambiente que nos cerca. Desta forma, não nos formamos apenas nos espaços e tempos de formação que nos constituímos e avançamos em nossas reflexões, mas, que nossa formação acontece de forma integrada com o que vivenciamos.

Temos por experiência e como fatores que constroem nossa identidade pessoal e cultural o que assimilamos de nosso meio familiar e social, ou seja, em todos esses contextos vamos construindo o nosso conhecimento profissional docente, e não apenas nos cursos de formação inicial e continuada mais formais.

Mizukami (2004) afirma que há muitos pesquisadores estudando a base de conhecimento profissional para o ensino, que os focos de seus estudos variam, assim como as perspectivas teórico-metodológicas que adotam. Com relação ao foco das pesquisas, há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial.

Há outros que consideram o conhecimento do professor, focalizando os conteúdos de seus pensamentos – o conhecimento que o professor tem do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais etc. Estão englobados sob o rótulo de ‘pensamento do professor’ estudos que se voltam à compreensão de

processos como percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados etc.

Tais estudos não são conclusivos, mas têm contribuído para melhor compreendermos o que o professor pensa e como ele aprende a ser professor. Apesar da diversidade teórico-metodológica já citada, esses estudos evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores influenciam as práticas de sala de aula e as decisões que os professores tomam sobre questões curriculares.

Neste texto, Mizukami (2004) trata ainda de questões como o que necessitam os professores para ensinar seus alunos e como os professores aprendem. Suas ideias estão baseadas nas concepções de L. S. Schulman, que estuda os conhecimentos necessários ao professor para ensinar, ou seja, sua base de conhecimentos para o ensino.

Em se tratando do conhecimento dos professores, Reali et al. (2004 p. 74), com base em Shulman, afirmam que “o que um professor faz em sala de aula é determinado fundamentalmente por um conjunto de recursos intelectuais que ele traz para a situação, denominado *base de conhecimento*.”

Diferentes tipos de conhecimento, afirmam ainda, fundamentam a tomada de decisões dos professores, dentre os quais podemos destacar: o *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento incluindo como foi construído e estruturado o conhecimento de uma determinada disciplina); o *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento dos objetivos, metas e propósito educacionais, de ensino e aprendizagem, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de conhecimento curricular).

Além dos conhecimentos teóricos, importantes na formação, na atuação docente existe o momento da transposição<sup>2</sup> desses conhecimentos para o cotidiano das salas de aula. Esse processo me intriga, pois, envolve diversos aspectos em sua composição, visto a natureza da ação docente, a formação deve incluir componentes de reflexão, considerando situações didáticas reais.

Esse é um dos caminhos para que um profissional aprimore sua prática e desenvolva suas capacidades reflexivas, relacionando as vivências em sala de aula aos conhecimentos construídos nos momentos de formação. Desta forma, a partir dos autores citados, fica claro que o apoio da escola é de suma importância para que

---

<sup>2</sup> Aqui entendida como um processo decorrente da transformação do conhecimento teórico para sua aplicabilidade ou para seu ensino tendo em vista o conteúdo, os objetivos e o contexto do ensino.

efetivamente aconteçam situações de reflexão e partilha, e que a escola seja um espaço de formação valorizado.

Ao relacionar esses estudos mais gerais com um aspecto educacional mais específico – a alfabetização e a formação de professores voltada para esse fim – apóio-me em Emília Ferreiro (1992: p. 48) para reafirmar com ela: “...o ponto fundamental de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas”.

Ferreiro (1992: p. 49) continua, afirmando que:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem-sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse e o que não se disse, sobre o que se fez e o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais ao professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (p. 49)

Com relação ao professor alfabetizador, Ferreiro (1992) diz que ele está muito só: em vez de ser considerado como o professor mais importante de todo o ciclo I é considerado como aquele que realiza o trabalho menos técnico e que qualquer outro poderia fazer.

Segundo a autora, a esse profissional é atribuída sala superlotada, e dele espera-se atitude “muito maternal”, pois há mais mulheres que homens na profissão ainda que geralmente as turmas de alfabetização são atribuídas aos professores menos experientes. Para exemplificar o que diz Emília Ferreiro, cito o que acontece na atribuição de aulas da rede Estadual de São Paulo: essa é feita mediante pontuação de docentes por anos na profissão, segue-se uma tabela de pontuação para efetivos nas escolas.

Dentro desta perspectiva, na Unidade Escolar, os professores mais “antigos,” com mais tempo de serviço, escolhem aulas primeiro e os mais novos no exercício da profissão posteriormente. Na prática, geralmente as turmas de 3º e 4º anos são atribuídas/escolhidas por professores mais experientes pois eles acreditam serem menos trabalhosas. As turmas não atribuídas na escola vão para a diretoria de ensino (órgão responsável pela coordenação das escolas de determinada região) para novo

processo de atribuição aos professores não efetivos (OFA's), e seguindo nova tabela de pontuação as classes são atribuídas.

Ao analisarmos esses fatores, as aulas às turmas de 1° anos, principalmente, são atribuídas aos menos experientes e aos professores não efetivos, mesmo com aquele que estão iniciando na carreira docente. Desta forma, a formação docente para professores alfabetizadores será de suma importância visto essas peculiaridades, bem como às especificidades atribuídas a esse profissional.

Existem, sem dúvida, muitas outras questões envolvidas na compreensão dos saberes e dos fazeres dos professores e nas possibilidades/exigências de sua formação, passíveis de análise no que se refere aos professores alfabetizadores. Procurei, até o momento, percorrer esse caminho, que muito complexo se fez visto à quantidade de publicações existentes sobre o tema no Brasil e exterior, procurando sustentar a pesquisa cujo objetivo é o entendimento da implementação de uma política de formação continuada sobre alfabetização, o PROFA.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), melhor detalhado em capítulo específico, tem foco no trabalho docente em classes de alfabetização tendo em vista a concretização de uma proposta que faz parte do currículo de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Apresento, a seguir, algumas considerações sobre as políticas públicas educacionais a fim de favorecer a compreensão da formulação, implementação e avaliação do PROFA, como também aspectos mais específicos do próprio programa.

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesse capítulo discorro sobre as políticas públicas de educação no Brasil e em especial, abordarei o tema das políticas públicas de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores.

#### 2.1 – Conceito e análise de política pública

Baseei-me nas informações sobre política procurando relacionar esse tema à área da Educação. Minha pesquisa delineou-se em estudos e fontes da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, órgão internacional com caráter governamental que busca a integração e cooperação entre os países ibero-americanos na área da educação, ciência, tecnologia e cultura.

A sede desse órgão está localizada em Madrid, na Espanha, e possui algumas sedes regionais em outros países, dentre eles o Brasil. O governo desses países coopera financeiramente e o órgão conta com o apoio de outras instituições preocupadas com a qualidade da educação e desenvolvimento tecnológico científico e cultural desses países envolvidos.

Para o desenvolvimento deste capítulo recorri às informações do documento nomeado Metodologia e Análise de Políticas Públicas extraído de: Dagnino, et al (2002): Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação, e elaborado por essa instituição (OEI)<sup>3</sup> por relacionar o conceito de política pública aos estudos da área da educação.

---

<sup>3</sup> Utilizo nesse capítulo o estudo sobre Metodologia e Análise de Políticas Públicas, material organizado pela Organização dos Estudos Ibero-Americanos. Acesso no dia 20 de janeiro de 2009: [www.oei.es/index.php](http://www.oei.es/index.php).

Assim, esse documento apresenta que para Wildavsky (1979: p. 387) o termo “política” é usado para referir-se a um processo de tomada de decisões, mas, também, ao produto desse processo. Apresenta também que Jenkins (1978: p.15) entende política como um “conjunto de decisões inter-relacionadas, concernindo à seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de uma situação especificada”. Percebe-se que esses dois modos de definir política mais se completam do que se contradizem.

Tanto como tratar do conceito e falar de política envolvem uma série de fatores complexos, tais como setores envolvidos e recursos materiais e humanos, entre outros. É preciso entender como se dá o processo de idealização à implementação e avaliação de uma política pública e perceber seus elementos para entendimento mais específico do tema de que trata essa Dissertação de Mestrado. Na área da Educação é bastante usual a interação com o campo da Economia, pois há influência direta da alocação de recursos financeiros na qualidade/abrangência da educação oferecida à população.

Primeiramente, ao tratar do objetivo de uma política pública, esse deve estar ligado a uma situação que se deseja, ou seja, a um programa, a uma campanha etc. Ao relacionar essa informação ao campo da Educação, posso referir-me às ações que uma Secretaria de Educação – do governo federal, estadual ou municipal – desenvolve com vistas à melhoria na área Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, que tem como objetivo a superação do analfabetismo no Brasil.

Outro fator relevante é que toda política pública tem um propósito específico, para exemplificar, com intuito de relacionar o item com a área de interesse dessa Dissertação, cito a difusão da leitura, que conta com programas dos governos federal, estadual e municipal que têm o propósito específico de desenvolver o hábito da leitura com diferentes ações (exemplo: Programa Nacional do Livro Didático e aquisição de livros para as bibliotecas escolares).

Uma política pública também pode ocorrer em face de uma situação emergencial, por exemplo, a reserva de verba, num programa governamental, para construção de escolas numa região rural que necessita urgentemente dessa ação.

Se, ao analisar uma política, devemos observar vários aspectos, devemos também observar as pessoas envolvidas nesse processo bem como sua atuação/envolvimento (a ação e a não-ação), conhecer os resultados e as relações entre organizações e as pessoas envolvidas na implementação. Pois mesmo partindo de uma ação do governo é óbvia a relação com outras instituições e pessoas, em face à necessidade de articulações e inter-relações para que aconteça uma implantação mais eficaz.



Assim, o desenvolvimento de uma política pública pode influenciar a vida de todos os envolvidos por abarcar vários grupos sociais. Será, portanto importante para entender como se dá o processo de implementação de determinada política pública na área educacional, entender as causas e conseqüências que geram uma ação governamental.

Para maior conhecimento sobre o tema faz-se pertinente conhecer as etapas de elaboração de uma política pública, o que particularmente deixou-me surpresa, pois a princípio não imaginava o quão complexo e detalhado é o processo, que comporta três fases: formulação, implementação e avaliação.

Uma política pública é formulada por um grupo de pessoas que apresenta o mesmo interesse, um objetivo comum e decide coletivamente os rumos de tal ação bem como os fatores subjacentes ao fator principal. Por exemplo: se os governantes de um município elaboram um programa de formação para os professores de sua rede de educação, esse é o objetivo central e a construção de um centro de formação no município seria um aspecto secundário à ideia principal.

A próxima etapa é a de implementação quando se coloca em prática o que foi pensado na etapa anterior, ou seja, as ações são postas em prática. Finalmente, ocorre a avaliação da política, quando se pode aferir os resultados, entendidos como produtos e metas esperados, e outros às vezes não esperados. Essas informações são comparadas com o que foi planejado no momento de formulação. Essa etapa, nomeada de avaliação do produto final de determinada ação, pode apontar as direções das mudanças e as ações a serem implementadas num momento posterior.

Após a implementação das ações e da avaliação dos resultados alcançados ou não, num processo ideal, serão propostas novas ações que levarão à análise do que pode ser acrescentado. Penso, entretanto, que tão importante quanto à avaliação do produto, principalmente na área da Educação, é a avaliação do processo, ou seja, conhecer e analisar quais fatores foram determinantes, durante a aplicação da política, para seu sucesso ou fracasso.

Entre a elaboração, a implementação e a avaliação de uma política, há certamente um longo caminho a percorrer e esse processo deveria ser bem pensado, organizado sistematicamente. Em casos em que há alterações nas políticas que estão ainda em processo de implementação, ou já foram implantadas, segundo propostas anteriores, a avaliação precisa considerar essas mudanças e voltar-se para os primeiros objetivos numa análise comparativa, bem como observar suas conseqüências, pois muitas vezes a avaliação ocorre e a política ainda está em desenvolvimento sob novas orientações.

Assim, do mesmo modo como na elaboração/implementação/avaliação da elaboração e da implementação de um planejamento didático por professores, a avaliação de uma política por eles implica sensibilização, durante as etapas do trabalho, com vistas a superar limitações e/ou problemas presentes em todo o processo de mudança.

Segundo Dagnino et al (2002), a implementação de uma política foi malsucedida quando foi colocada em prática de forma apropriada, mas falhou em produzir os resultados esperados. Aqui abro um parêntese para relacionar o PROFA com a afirmativa do autor, colocando uma questão: será possível, ao analisar os dados obtidos nessa pesquisa, verificar aspectos relacionados ao sucesso ou não desse programa de formação docente? Alguns aspectos serão retomados na conclusão final dessa Dissertação.

Para relacionar a análise de política pública às etapas descritas bem como correlacioná-la ao PROFA, a seguir, cito algumas das etapas descritas por Dror (1983) que me pareceram mais passíveis de encadeamento com o estudo que propõe essa Dissertação. O autor, dentre outras etapas, cita alguns fatores que permitem visualizar o processo de formulação/implementação/avaliação do PROFA, enquanto política pública de formação docente.

Quanto à análise, o autor cita a questão de valores sociais, o que me parece pertinente ao pensarmos a imperiosidade do trabalho com o professor alfabetizador, visto aos índices de analfabetismo no País e a meta de superação desses índices. A formação para professores alfabetizadores será, portanto, de suma importância. Após, o que o autor chama de processamento de problema acontece o desenvolvimento de recurso, o que acontece no PROFA, os recursos são destinados para formação e compra de materiais.

O quesito determinação de estratégias é definido por meio de parcerias do MEC com Estados e Municípios, organização dos outros etc. Outro item é a execução da política que pode ser visualizada durante o processo de implementação do PROFA. Até o último passo, de avaliação e revisão da política, pode-se comparar ao PROFA, quando visualizamos os redirecionamentos na formação, organização das turmas, aumento da variedade de matérias de apoio etc.

Analisando resumidamente o que cita o autor, a proposta de Dror (1983), pode ser útil para análises de políticas públicas no campo da Educação, pois esse modelo

poderia basear as etapas de formulação, implementação e avaliação das políticas, ressaltando as necessidades e dificuldades para que todos os passos propostos possam ser concretizados.

## **2.2. Políticas públicas de educação**

Está na Constituição Federal Brasileira (1988), que a educação é um direito universal da população e é dever do Estado a implementação de políticas públicas educacionais a fim de que se garanta a qualidade social, bem como o acesso e permanência de todos na escola. Cabe também ao Estado a construção de espaços de participação popular que permitam aos cidadãos a atuação efetiva na definição, gestão, execução e avaliação dessas políticas públicas educacionais.

Segundo a UNESCO<sup>4</sup>, instituição não-governamental que zela pelo diálogo baseado no respeito de valores entre as nações e culturas com base no respeito mútuo, a criação de políticas e programas educacionais é complexa por natureza, requer-se capacidade para planejar, desenvolver e gerenciar programas educacionais.

No entanto, nem todos os países possuem capacidades financeiras e técnicas iguais a fim de que contribuam para fornecer melhorias educacionais. Essa instituição – a UNESCO – se propõe a ajudar os Estados-Membros, entre eles o Brasil, se tornou membro em 1946 para desenvolver-se quanto ao planejamento, gestão e financiamento educacional.

Como não poderia deixar de ser, as políticas educacionais brasileiras refletem o contexto dos acontecimentos sociais, culturais e históricos do País e do mundo globalizado. Exemplo disso é a problemática da qualidade em Educação, tão discutida pelos autores da área, que está relacionada com a apropriação de conhecimentos que permitam a participação da população na vida social, cultural e econômica.

Em linha direta, esse direito se vincula à alfabetização, agora compreendida em um conceito que transcende o simples “ler, escrever e contar”. É preciso, para compreender as políticas educacionais, traçar um breve panorama sobre o contexto em que foram estabelecidas a fim de esclarecer questões subjacentes para que se efetive uma análise mais objetiva.

---

<sup>4</sup> Informações obtidas no site da instituição em acesso no dia 20 de janeiro de 2009: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br).

A construção de minha linha de pensamento guiou-se por percorrer o caminho das políticas educacionais relacionados à alfabetização e formação de professores, não apenas por ser foco desse projeto, mas ainda por ser dada grande importância ao aprendizado da leitura e escrita nos documentos e políticas oficiais, por parte do Ministério da Educação, bem como a questão da formação de professores aparecer de maneira vital para o sucesso escolar.

Costumo dizer que em educação tudo acontece devagar, pois como processo, não poderia ser diferente, para que diferenças reais e significativas ocorram, vários fatores se agregam e formam esse contexto de mudança. Para que ocorressem mudanças na concepção de educação como forma de liberdade, na medida em que poderia fornecer ao sujeito subsídios para sua atuação, conhecimento e crescimento, muito foi feito.

Muito do que acontece hoje, inclusive o avanço na formação docente foi fruto de alguns acontecimentos no contexto histórico e social do país. Cito por exemplo, uma situação dentre tantos acontecimentos que impulsionaram mudanças educacionais nesse período. Durante os anos 60, o educador Paulo Freire, inspirado nas criações teóricas da época, num movimento de superação liderou alguns movimentos de cultura popular, dentre eles, Movimento de Cultura Popular (MCP) e uma outra campanha intitulada “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” até ser exilado do País quando do início da Ditadura Militar. As políticas educacionais desse período tiveram grande influência das manifestações e movimentos populares liderados por ele.

É importante lembrar que nem sempre a alfabetização foi considerada importante tanto no contexto mundial como no Brasil. Será que alfabetizar-se foi sempre considerado um direito? Com certeza não, no que diz respeito a algumas das conquistas educacionais estão a importância dada atualmente à alfabetização, muitos acontecimentos históricos e sociais também foram responsáveis por mudanças significativas nesse campo.

Não detalharei os primórdios da educação no mundo, entretanto posso afirmar que antes de centralizar uma análise mais específica nos últimos vinte anos é preciso escrever principalmente sobre um período marcante para transformações decisivas na área da educação: o chamado Regime Militar ou Ditadura Militar. Nesse período, entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil foi governado por militares. Não havia democracia e sim perseguição política. Não havia liberdade de expressão quer fosse por meio de

organizações não-governamentais bem como por parte da imprensa e nas diferentes formas de expressão artística e culturais. Nesse período, alguns movimentos de educação e cultura popular desapareceram e alguns líderes desses movimentos foram exilados do País.

Entretanto, um fato, a meu ver, significativo para mudanças educacionais é que partir de 1982, Paulo Freire, já citado nessa Dissertação de Mestrado, voltando do exílio, filia-se a um partido político (Partido dos Trabalhadores) e posteriormente foi indicado Secretário de Educação para São Paulo. Essa participação política representou sem dúvida grande avanço na política pública face ao envolvimento desse educador em questões educacionais com vistas à valorização do desenvolvimento social das pessoas menos favorecidas.

Na década de 1980 muitas discussões ocorreram em favor da educação. O contexto social, nesse período, foi marcado por várias manifestações e greves. O fator mais importante para a década foi o acontecimento da primeira eleição direta para Presidente, após 20 anos.

Já na década de 1990, na área educacional, o governo federal, dentre os fatos mais relevantes para o campo educacional, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – em 1996.

A Constituição Federal de 1988, anterior a LDB de 1996, forneceram subsídio legal aos municípios para o estabelecimento de seus próprios sistemas de ensino, garantindo-lhes maior autonomia na formulação de políticas educacionais.

No ano de 2001, entrou em vigor a Lei nº 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, que garantiu entre outras medidas que os Estados e Municípios elaborassem seus planos regionais baseando-se nas diretrizes do plano nacional. Estabeleceu ainda, diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo o País, dentre elas, o incentivo para conclusão da Educação Básica. Em abril de 2007, o MEC<sup>5</sup> aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dentre outros fatores sugere articulações de ações concretas em prol da qualidade da educação. Sua prioridade é a Educação Básica de qualidade.

---

<sup>5</sup> Informação obtida em acesso ao site da instituição em 20 de março de 2009. Em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Algumas situações, consideradas como “boas práticas”, foram selecionadas e estão no documento, dentre elas: alfabetizar as crianças, até no máximo, oito anos de idade, a criação de projetos de recuperação da aprendizagem para alunos com dificuldades, ampliação da jornada escolar, a implementação de programas de formação etc. Escolhi, para citar, tópicos que se relacionam com esse projeto. Noto que há sempre tópicos que estabelecem relação entre formação, atuação docente e alfabetização, e além, com o sucesso escolar.

Segundo informações contidas no site oficial do Ministério da Educação, em acesso no dia 20 de março de 2009, se as iniciativas do MEC não chegarem à sala de aula para beneficiar a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira, qualidade essa que diz respeito aos índices de acesso e permanência na escola bem como a qualidade do ensino que se processa, como prevê a totalidade de documentos oficiais já citados nesse projeto.

A alfabetização de jovens e adultos também faz parte das políticas educacionais e tem grande importância face às amplas discussões sociais na formação de cidadãos críticos e participativos perante a sociedade. Da importância que a alfabetização tem para o jovem e o adulto criou-se o Programa Brasil Alfabetizado. Devo citar que outros programas, dentre eles o Mobral, estiveram presente em anos anteriores e mereceram a atenção do Ministério da Educação em busca da melhoria da qualidade e de resultados significativos, pois ainda no começo da década, segundo portal da UNESCO, em acesso no dia 27 de junho de 2009:

O número de pessoas que têm acesso à Educação aumenta sem cessar, mas no mundo ainda há 75 milhões de crianças fora da escola e quase 774 milhões de jovens e adultos analfabetos. No mundo ainda há muitas crianças que nunca foram à escola: em 1999 havia 103 milhões de crianças fora da escola e hoje são 75 milhões (dados de 2006). São 773.954 milhões de jovens e adultos analfabetos, dos quais 64% são mulheres (dados de 2006). Diante dessas cifras que assustam surge um projeto ambicioso: oferecer a Educação para Todos (EPT) daqui até 2015.

Como foi descrito, existem muitas políticas educacionais que buscam sistematizar as ações educacionais. Cito aqui, alguns dos referenciais propostos, principalmente pelo MEC, mas não acredito que a formalização de documentos como única forma de implementação de mudança na Educação seja eficaz para as melhorias

na área. Penso que as formas de articulação das metas estabelecidas, agregadas às ações seria um dos caminhos para que uma política educacional fosse responsável por mudanças efetivas.

Acredito ainda que a participação coletiva da sociedade em parceria com os profissionais da educação devem acontecer, pois nesse caso, as situações reais e necessidades inerentes a cada grupo serão contempladas e adequadas a cada realidade, tornando possível um dos aspectos das metas: o respeito às diferenças. Assim, creio que uma política não será um plano apenas, mas um momento de mudanças reais.

Perceba o leitor que um longo caminho foi percorrido até a contemporaneidade, e ainda há muito a caminhar. Tudo o que foi relatado até aqui com relação aos movimentos sociais, as mudanças e transformações ocorridas no Brasil, foram responsáveis pelo gradativo processo de mudança bem como foram propostas diferentes políticas de educação de acordo com o momento histórico vivido. E foi também em consonância com os anseios da população e o contexto internacional que o MEC propôs diferentes políticas de educação.

No item a seguir apresento alguns aspectos da política foco desse trabalho, o PROFA.

### CAPÍTULO III

#### **O PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Como foi possível notar até esse momento, o tema alfabetização está diretamente ligado às principais questões de políticas públicas de educação. É fato que o Brasil ainda enfrenta, em pleno século XXI, altos índices de pessoas não-alfabetizadas o que nos remete a uma análise sobre como a educação, e em especial, o processo de alfabetização adotado no País.

Tenho uma inquietação com relação à qualidade da educação, tão preconizada e registrada pelas políticas de governo. Penso que ao realizar uma reflexão sobre a qualidade pretendida e propalada deve-se levar em conta que o acesso ao ensino fundamental já foi um problema e que necessitamos de anos de lutas e debates para que seja instituído como direito do cidadão e que efetivamente acontecesse de maneira mais ampla em nossa nação.

A seguir, foi a vez de a permanência ser objeto das políticas educacionais, o que revela a necessidade de proposição paulatina das mudanças necessárias. Nos últimos anos, em acordo com as políticas internacionais voltadas para a educação, a meta é alcançar a qualidade, a fim de que a população possa usufruir seus direitos, cumprir seus deveres e participar crítica e ativamente da vida social em ambientes democráticos. Ou seja, visa-se à equidade.

Um ponto fundamental – aqui me apego à experiência que me foi oportunizada adquirir no decorrer de minha trajetória profissional – é que a educação transforma-se e modifica-se de forma muito lenta e, para que possamos efetivamente afirmar algo ou observar mudanças efetivas é preciso tempo; por isso também é preciso muito zelo ao emitir opiniões que se baseiem no senso comum, sem ter como referência estudos mais específicos.



### **3.1. Alfabetizar e letrar: objetivos das políticas de alfabetização**

Já foi tido como verdade absoluta, em décadas anteriores, que os alunos não aprendiam por questões sociais e econômicas, hoje, as principais teorias de educação e de ensino e aprendizagem veem os mesmos como protagonistas do processo de aquisição da escrita. Antes da década de 1980, um conjunto de pré-requisitos era visto como necessário para uma alfabetização bem-sucedida. Os termos utilizados incluíam a maturidade de quem se alfabetizava e fatores de ordem motora e de percepção eram compreendidos como etapa anterior à aquisição da leitura e escrita.

Lembro-me que meus primeiros anos do Magistério (em meados de 1993), foram permeados pelo planejamento de atividades de prontidão, ou seja, atividades que buscavam desenvolver pré-requisitos para maturação da alfabetização. Elas incluíam coordenação motora escrita, percepção visual, trabalho com alinhavo, atividades de percepção auditiva, orientação espacial entre outras.

Para alfabetizar-se o indivíduo deveria memorizar letras, sílabas e palavras, pois para as teorias de aprendizagem da época o reconhecimento das unidades silábicas garantiriam a aquisição da escrita e da leitura pelas correspondências sonoras. A cartilha era o material escrito utilizado pelo aluno e a cada capítulo trabalhava-se com uma família silábica com lições organizadas do mais simples para o mais complexo, a cópia era valorizada como estratégia de ensino para alfabetização.

A essa forma de trabalho pedagógico chamamos hoje – equivocadamente – de método tradicional. A partir de 1980, a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos sobre a validade do método tradicional e muitos debates sobre o tema propunham novas concepções de alfabetização, baseadas em estudos que tinham como foco a necessidade de entender como funciona o sistema alfabético de escrita e como o indivíduo aprende.

Passou-se a acreditar que a aquisição da língua seria mais significativa a partir do uso em situações reais da mesma, alguns autores destacaram-se nesses estudos dentre eles, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, baseadas em estudos de Piaget entre outros. A partir de então passou-se a desvalorizar a leitura baseada apenas na

decodificação de letras e sim a alfabetização em que o leitor desse sentido ao lido bem como compreendesse efetivamente o que lia.

Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986), oportunizaram a elaboração de novas propostas de alfabetização, por meio de seus estudos foi possível ter contato com a ideia de evolução das hipóteses de leitura e escrita pelas quais passam as crianças ao alfabetizar-se.

No texto “Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias”, Lúcia Lins Browne Rego, descreve em documento oficial no site do Ministério da Educação, (acesso em janeiro de 2009) que a linguística, a sociolinguística e a psicolinguística enfatizaram as diferenças entre as modalidades língua/oral e língua/escrita e demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais.

Como resultados das pesquisas e das novas concepções de alfabetização, originaram-se novas maneiras de desenvolver a prática pedagógica de alfabetização. Dentre as principais mudanças em termos teóricos, muito recentemente, passou-se a falar sobre o letramento, ainda muito estudado, que significa usar práticas de leitura e escrita na sala de aula com base em textos que circulam em nossa sociedade (notícias, poemas, rótulos etc.), como já mencionados na introdução desse trabalho.

Segundo Magda Soares (2004), letrar é um processo superior ao de alfabetizar, na medida em que o contexto da leitura e escrita façam sentido para quem aprende. É preciso entender um processo mais amplo em que a alfabetização não se delimite à decodificação. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita).

O termo letramento, portanto, advém dessa concepção de alfabetização na qual o indivíduo interage com os diferentes textos que veiculam em nossa sociedade e tornem-se eficientes na compreensão e uso dos mesmos. Essa proposta se incorporou aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2001), documento do MEC, que deve subsidiar o planejamento dos professores alfabetizadores.

Procuo refletir sobre as diferentes pesquisas sobre como se dá o processo de alfabetização, pois hoje, nas redes públicas da cidade de São Paulo, maior capital brasileira, a política de alfabetização inicial está centrada nas propostas citadas. Essa proposta construtivista de alfabetização pode ser considerada favorável, ao contexto

atual, na medida em que pode propiciar a tão citada qualidade na educação, visto que as crianças se alfabetizam com as habilidades de reflexão e compreensão e permanecem com esses aprendizados ao longo de seus percursos de leitores e escritores.

Entretanto sei justamente pela trajetória de minha carreira que outros aspectos são inerentes a esse processo dentre eles a postura do professor frente às mudanças de ordem pedagógica. Sendo assim, nesse trabalho busco coletar narrativas de professores alfabetizadores em escolas da cidade de São Paulo, a fim de conhecer elementos que influenciam na transposição da política do PROFA para a sala de aula, o que poderá contribuir para mudanças nas práticas de alfabetização e nos apoios dados (ou a serem dados) aos professores para a implementação da proposta.

Além do que, o PROFA, apresentado no item a seguir, é uma política pública de formação docente e é, ainda, uma política pública com vistas ao sucesso da alfabetização.

### **3.2. O PROFA**

O Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA – é uma política de formação continuada para professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos que atuam na Alfabetização de Jovens e Adultos. Ele foi idealizado pela educadora Telma Weisz a pedido do Ministério da Educação por meio do Departamento de Política da Educação Fundamental no ano de 2001.

Os estudos para a implementação do Programa se iniciaram em 1998, seu processo de formulação contou com encontros, pesquisas, debates e formação de grupos de referência, em diferentes locais, com professores da Educação Básica, que faziam uso das propostas do programa com vistas à sua análise. O ponto fundamental dessa política é a articulação de conhecimentos teóricos relacionados à prática de professores alfabetizadores como forma de contribuição para sua formação e potencialização de seus saberes.

A partir de então foi editado o Guia de Orientações Metodológicas (2001)<sup>6</sup> com a finalidade de documentar os relatos e experiências obtidas durante esse processo

---

<sup>6</sup> Esse capítulo foi escrito com base nas informações expressas no “Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001”.

preliminar de estudos para implementação do programa. O objetivo central da edição desse guia, era a existência de material de apoio para o trabalho na etapa seguinte, a de organizar a formação de formadores de professores do MEC e os parceiros das Secretarias de Educação e Universidades, ou seja, era preciso formar profissionais que trabalhassem nessa concepção com os alfabetizadores.

Esse capítulo foi formatado a partir das informações contidas nesse guia, visto a riqueza de informações sobre o programa nele expressas, bem como com base no Guia de Apresentação do Programa. Por meio da leitura desse documento é possível entender detalhadamente como deve ser o trabalho para o desenvolvimento de práticas destinadas a ampliação de competências profissionais dos educadores.

Dá-se ênfase à importância do desenvolvimento da capacidade de fazer uso de múltiplos recursos, muitos dos quais já foram citados nessa Dissertação, ou seja, articular com os alfabetizadores, múltiplas etapas de seus processos formativos, sejam eles, vivências, experiências, bem como seus saberes teóricos, para tanto o formador de alfabetizadores também devem desenvolver-se.

O “Guia de Orientações Metodológicas Gerais” está dividido em três capítulos. O primeiro deles retoma uma série de questões tratadas nos Referenciais para a Formação de Professores (MEC/1998) e aborda alguns pressupostos para a formação de professores, bem como os objetivos gerais da formação, o conteúdo e a metodologia da formação.

O segundo capítulo trata especialmente das competências profissionais de formador e das condições para desenvolvê-las, ou seja, apresenta situações formativas para o desenvolvimento profissional desse formador que terá que ser o mediador desse processo de aprendizagem do professor alfabetizador. O terceiro capítulo aborda um conjunto de estratégias metodológicas de formação dos educadores.

Conforme indica o Referencial de Formação de Professores, fonte para a elaboração do capítulo de formação do Guia de Orientações Metodológicas Gerais (p. 25), os âmbitos de conhecimento profissional do professor são os seguintes:

Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e política da educação, cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

Destaco, aqui, a ausência do conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, sem os quais nada do que foi proposto em termos de conhecimento pode se concretizar, visto que há interdependência entre esse e os anteriores quando se considera a escola e seu papel.

O programa aborda, no que se refere ao tratamento de conteúdos, bem como a proposta metodológica para seu desenvolvimento, a partir de considerações sobre a construção de conhecimento por parte do grupo de estudo. Portanto, não tem foco na mera transmissão de informação mas na articulação de conhecimentos teóricos atrelados às experiências práticas bem como aos saberes já adquiridos pelo professor alfabetizador tornado-o ser ativo em seu processo de formação.

A metodologia dos encontros de formação com os alfabetizadores, dentre outras estratégias formativas, propõe a análise e tematização de atividades filmadas durante o processo de elaboração do material utilizado pelo programa, ou seja, foram gravadas situações reais de sala de aula com professoras envolvidas no processo de implantação do curso.

O material apresenta atividades, ou estudos de caso com vistas à reflexão por parte dos envolvidos no curso. A intenção é que o participante da discussão possa “experimentar” ou uma forma de vivenciar essas situações, podendo opinar e tomar decisões sobre o que se propõe, para tanto, precisam fazer uso de seus conhecimentos teóricos e construir novos conhecimentos a partir de então.

É ainda citação do documento:

(...) A reflexão sobre a prática é a "marca registrada" do programa de formação de professores alfabetizadores. Outro ponto fundamental é a problematização. A proposta é que o formador devolva para o grupo de alfabetizadores, questões e inquietações para que se chegue a uma resposta por construção e discussão coletiva. A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problema são opções metodológicas do curso (Guia de Orientações Metodológicas Gerais, p. 28).

A partir de então, ou seja, da publicação oficial do “Guia de Orientações Metodológicas Gerais” e divulgação dessa política de formação pelo governo federal, estabeleceram-se parcerias com redes estaduais e municipais, para o início dos encontros de formação, com os formadores e com as cursistas, como são chamadas as professoras alfabetizadoras no contexto dos encontros.

Na cidade de São Paulo, em que se centra essa pesquisa, essa proposta primeiramente, esteve na rede estadual e municipal com o nome: PROFA. Em 2003, mesmo com mudanças em nível nacional, nas escolas estaduais, apresentava o mesmo conteúdo, mas o curso passou a chamar-se “Letra e Vida.

Na Prefeitura de São Paulo, a mesma linha de trabalho, com algumas alterações no formato das publicações chama-se “Ler e Escrever”, nome adotado atualmente pela rede Estadual de ensino. Ou seja, embora a proposta seja praticamente a mesma, pois tem na base as ideias sócio-construtivistas de Ferreiro e Teberosky, cada governo quer deixar a sua marca na elaboração e implementação de uma proposta de formação de professores que visa a alfabetizar toda a população.

Não é de estranhar, portanto, que os professores “desconfiem” das políticas e apresentem resistências a elas. Pode parecer que cada proposta não vai durar mais do que um mandato, que é uma política de governo e não uma política de Estado.

O PROFA está baseado em autores já citados que tratam do tema alfabetização a partir da década de 1980, com base na nova concepção de alfabetização direcionada à interação, na construção de saberes, na reflexão para resolver problemas e avançar nos aprendizados. Bem como no trabalho com diferentes textos de uso real por parte do aluno, ou seja, textos que veiculam em nossa sociedade.

As teorias da psicogênese da língua escrita, pelo modelo do programa, dão suporte ao professor alfabetizador a fim de entender em qual etapa do processo de aquisição da língua está o aluno e, a partir daí elaborar situações de aprendizagem e intervenções adequadas para cada etapa, propondo desafios possíveis para cada aluno, o trabalho de alfabetização deve partir do que o aluno sabe sobre a escrita e não, dos conhecimentos que ainda não adquiriu.

Na prática pode-se levantar a hipótese de que os professores alfabetizadores devem usar com seus alunos metodologias de trabalho semelhantes àquelas que seus formadores utilizam com eles. Trabalha-se ainda, com muita ênfase, nos agrupamentos produtivos, que são grupos de alunos, organizados de forma intencional, agrupados de acordo com os conhecimentos já adquiridos sobre a escrita com o objetivo de que troquem informações com o colega, possibilitando ajuda mútua a fim de solucionar os desafios propostos, na resolução de conflitos e avançar na aprendizagem da escrita.

Durante o curso, o professor alfabetizador passa por vivência de situações de “simulação”, que o preparam para fazer a intervenção durante o processo de

aprendizagem de seus alunos e problematizar, ou seja, questioná-los, gerando conflito e gerando aprendizagem no confronto com seus saberes antes estabelecidos. Pois são propostas atividades para aplicação nas turmas em que trabalham e é solicitado que tragam as informações para discussão no grupo de formação.

A carga horária é de 180 horas, distribuídas em 75% para trabalhos coletivos, e o restante em horas de estudos individuais, realizam atividades para casa, chamadas de trabalho pessoal e também aplicam algumas situações de aprendizagem em suas turmas. Os encontros têm a duração de três horas presenciais e as atividades para cada unidade respeitam intencionalmente esse tempo de estudo. O curso divide-se em três módulos: I, II, e III.

Os módulos são subdivididos em unidades e algumas unidades apresentam-se em mais de uma parte de estudo. No módulo I, os textos e atividades abordam a fundamentação teórica do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita proposto e didática de alfabetização.

Os módulos II e III, apresentam conteúdos relacionados a propostas de situações de aprendizagem de alfabetização propriamente ditas (possíveis situações que ocorrem em classe durante a alfabetização), dentre eles, o trabalho com nomes próprios, planejamento, o trabalho com textos, revisão textual, reescrita de textos, projetos pedagógicos, ortografia, pontuação, entre outros.

Cada encontro inicia-se com uma leitura em voz alta realizada pelo formador ou coordenador do curso. Segue-se a mesma organização de pauta: leitura, vídeo, debates, estudos de caso, trabalhos em grupo etc. Cada unidade descreve seus objetivos e conteúdos a serem trabalhados. Para algumas unidades reserva-se mais de um encontro.

Existem atividades sistemáticas que estão presentes em todas as unidades, como por exemplo: a) leitura compartilhada de texto literário realizada pelo coordenador de grupo; b) trabalho pessoal que se constitui em tarefa a ser desenvolvida pelo professor cursista fora do local dos encontros; c) rede de ideias que é a socialização do trabalho pessoal no início dos encontros etc.

As demais atividades, segundo o Guia de Apresentação do Programa, variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

Para que os encontros aconteçam alguns profissionais são envolvidos, um coordenador geral é o profissional que acompanha o funcionamento dos encontros nas diretorias estaduais e secretarias municipais, ou seja, acompanham o trabalho dos coordenadores de grupos, realizam estudos com os coordenadores de grupos, avaliam e assessoram por meio de relatórios o desenvolvimento do programa. O coordenador de grupo é o formador que realiza os encontros com os professores cursistas.

Assim organizado e embasado teoricamente, nas modernas concepções de alfabetização desenvolve-se o curso, ainda hoje, nas redes públicas do Estado de São Paulo. Dá-se voz ao professor no sentido de solicitar dele reflexão quanto sua prática de alfabetização.

Dessa forma essa política pública de alfabetização pode propiciar a esses educadores a possibilidade de fazer uso de conhecimentos e reflexões feitas durante ao curso no cotidiano das escolas pelas quais passarem, a fim de que suas turmas de alfabetização tenham resultados significativos de aprendizagem e que os educadores utilizem algumas das práticas do curso em suas aulas, como por exemplo, leitura em voz alta, agrupamentos produtivos com os alunos, reescritas, revisões textuais etc.



## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é delinear e definir o percurso e a opção metodológica que subsidiou essa pesquisa, bem como descrever sobre os sujeitos envolvidos. Procuro apresentar a coleta de dados e sua análise. Abordo ainda o significado das narrativas (instrumento de pesquisa utilizado nesse projeto), como fonte para coleta de dados.

#### 4.1 Questão, objetivos, procedimentos, participantes

Para responder às inquietações sobre a formação docente e a relação estabelecida entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e a “transposição” desses elementos para o cotidiano dos alfabetizadores (problema), canalizadas para essa pesquisa, minha questão de pesquisa foi: Qual a contribuição do Programa de Professores Alfabetizadores, enquanto política pública de alfabetização, na visão de professores participantes do curso de formação docente, para a prática de alfabetização, bem como de que forma esse fato se dá?

Para tanto, tracei os seguintes objetivos:

- Conhecer/identificar e analisar as opiniões dos professores que participaram do PROFA sobre essa proposta formativa e sobre a sua contribuição para a melhoria da prática em sala de aula no que toca à alfabetização dos alunos;
- Analisar se os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação do Programa de Professores Alfabetizadores adentram efetivamente as salas de aula dos professores alfabetizadores após o término do curso, e os motivos pelos quais isso ocorre (ou não). Para responder a questão e alcançar os objetivos decidi ouvir os professores alfabetizadores, suas opiniões sobre a alfabetização

e o curso em si, e entendimentos do curso em si, bem como suas narrativas sobre situações de práticas de alfabetização em suas turmas.

Em busca desse conhecimento descrevo a seguir, os procedimentos e defino os participantes da mesma, pois para compreender as situações até aqui expostas, optei pela produção de dados num grupo de professores, de uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, que estavam atuando como alfabetizadores no momento de realização da pesquisa e que tinham cursado o Programa de Professores Alfabetizadores.

Tendo em vista meu objetivo de que os professores alfabetizadores rememorassem e reorganizassem os conhecimentos obtidos no curso PROFA, bem como relatassem o caminho percorrido, de forma muito pessoal, entre o momento de inscrição no curso e suas práticas cotidianas de alfabetização, tornou-se imperativo o trabalho com narrativas, pois por elas os educadores podem dar sentido às suas experiências, bem como revelar informações importantes para a pesquisa.

A abordagem foi qualitativa, por apresentar dados descritivos, próprios desse tipo de análise e no enfoque descritivo interpretativo, baseadas na análise das respostas tendo em vista o contexto de sua produção. Tenho clareza dos desafios propostos pela pesquisa qualitativa, visto sua natureza descritiva-analítica, mas a vejo como importante e canalizadora de grandes reflexões teóricas, bem como com minha pesquisa especificamente.

#### **4.2- O trabalho de campo**

Como primeiro procedimento, depois de pensadas e delimitadas a questão de pesquisa, os objetivos, bem como os sujeitos envolvidos na pesquisa, procurei elaborar um roteiro de pesquisa selecionando algumas questões sobre o assunto que gostaria de pesquisar. Num primeiro momento elenquei de forma muito taxativa questões muito pontuais sobre o PROFA e de certa forma já encaminhando para as possíveis respostas sobre o curso.

Um exemplo disso, durante a execução, foi o fato de elaborar uma questão que solicitava a descrição da professora sobre um tema do curso já citado por mim como

importante: as hipóteses de escrita. Percebi que desta forma não privilegiaria a escrita livre própria da narrativa.

Após várias tentativas de roteiro, consegui estabelecer tópicos pontuais em forma de questões abertas, prevalecendo assim as respostas em forma de narrativas. Para exemplificar o que digo no que se refere aos conteúdos desenvolvidos pelo curso, solicitei que falassem qual deles acharam importantes e comentassem livremente sobre eles.

O questionário final (Apêndice I) contou com vinte e sete questões e uma folha introdutória, explicando quem eu era e o objetivo e finalidade de desenvolvimento da pesquisa. Após a elaboração do roteiro algumas tentativas foram frustradas ao estabelecer contato com escolas estaduais da cidade de São Paulo. Era início de 2009.

A primeira escola justificou a não-participação das professoras pois poderiam ofender a coordenadora com suas opiniões quanto ao PROFA, pois era ela quem acompanhava as ações relacionadas ao programa na escola. A segunda escola remarcou várias vezes e me disse que as professoras poderiam não estar preparadas para participar da pesquisa. Fato que me chamou a atenção é que as duas escolas que não aceitaram o convite localizavam-se em bairros de classe média.

Estabeleci contato então, com uma escola estadual que atende alunos do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental I e fica na periferia da cidade, obtendo autorização imediata.

Numa HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), conversei com algumas professoras que haviam cursado o Programa de Professores Alfabetizadores e que lecionavam ainda para esse segmento. Das presentes 04 (quatro) atendiam aos critérios para participação na pesquisa e aceitaram dela participar, tendo assim assinado um termo de compromisso.

Solicitei que escrevessem suas narrativas, com base no roteiro entregue por mim, com questões relacionadas à implementação e avaliação dessa política educacional e que expressassem suas opiniões e experiências. Como já citado, procurei elaborar o roteiro sem definir sobre o quê e qual conhecimento do curso os professores fariam e sim deixar que escrevessem, na maior parte das vezes, livremente a fim de, na posterior análise, perceber quais aspectos para os professores se fizeram mais significativos.

Com relação às políticas públicas de formação, um tópico do roteiro solicitava que escrevessem livremente sobre uma proposta de política e formação e de

alfabetização que julgassem importantes, e descrevessem os procedimentos para implementação da mesma.

Tive dificuldade para recolher os roteiros de pesquisa respondidos. Por minha experiência no ambiente escolar, intriga-me o fato de que os prazos nem sempre são respeitados, pois aspectos de outra ordem parecem interferir na organização da mesma. Nesse caso, a escola entrou em processo de reforma e os documentos ficaram perdidos dentre as caixas que armazenavam os papéis durante a obra.

Após várias tentativas, retomei os documentos, em começo de junho do mesmo ano. Elaborei uma leitura flutuante e percebi que algumas das respostas foram respondidas de forma superficial; outras, entretanto, mereciam muitas colocações, quer expressa pela falta de informação passíveis de entendimento, quer pelo detalhamento de algumas citações.

Numa segunda leitura mais atenta, percebi a necessidade ao começar o trabalho de tabulação de um novo contato com as professoras, a fim de que os dados pudessem ganhar riqueza de compreensão. Assim o fiz no final de junho. Novamente, apesar de toda a gentileza e de sempre me atenderem prontamente, tive dificuldade para agendar um dia para a conversa com as participantes, pois estavam em reuniões de conselho de ciclo e não dispunham de horário para tal, conforme informação da coordenação da escola.

Minha sugestão foi conversar com as professoras durante os intervalos de aula, desde que as professoras não se importassem e assim foi feito, mas isso foi possível com apenas uma delas. Dispunha de poucos minutos para conversar, então me detive a problematizar algumas questões que foram respondidas.

Mesmo assim, insatisfeita, voltei à escola em julho de 2009 e consegui que a mesma professora me desse mais detalhes sobre sua prática alfabetizadora. Nessa conversa pedi que narrasse uma aula em três momentos: no primeiro primeiro dia com os alunos, após uma semana e após um mês. Essa narrativa será apresentada após os dados do questionário como uma espécie de finalização da compreensão da questão da investigação.

Após estas indas e vindas em busca de colaboração, passarei eu à figura de professora reflexiva pois optei por registrar numa narrativa o que havia apenas ouvido das falas das alfabetizadoras. de memória as falas das alfabetizadoras. Assim o fiz, e apresento também esse material no capítulo de análise dos dados.

### 4.3. Narrativas docentes e registros reflexivos

Ao procurar pela palavra narrativa na enciclopédia BARSÁ (2001)<sup>7</sup> encontrei a seguinte definição: “Fontes escritas que contemplam a dimensão humana dos fatos históricos, estão as memórias, autobiografias, relatos de viagens, diários, correspondências privadas etc.”. E ainda: Desde a Antiguidade clássica, os primeiros escritores gregos compuseram poemas épicos. Muitos viajantes começaram a expressar por escrito suas experiências com outros lugares e culturas.

Sempre foi muito comum falar de narrativas ao pensarmos o gênero literário em si, ou seja, a composição de uma história, com enredo, personagens e que apresentassem um começo, meio e fim, não esquecendo do clímax da história. Entretanto nos últimos anos vários estudos foram desenvolvidos com vistas ao potencial das narrativas para outras funções.

Segundo Jerome Bruner (2001: p.11):

É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmo no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência a seus membros. A apreciação da centralidade da narrativa não vem de uma única disciplina, mas de uma confluência de muitas: literatura, socioantropologia, linguística, história, psicologia, até mesmo informática.

Em outro trecho o autor diz:

A importância da narrativa para a coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quando o é na estruturação da vida de um indivíduo. Tomemos as leis como exemplo. Sem um sentido das narrativas de problemas comuns que a lei traduz em seus documentos de lei comum, ela se torna árida. E estas “narrativas de problemas” aparecem, novamente, na literatura mítica e nos romances contemporâneos, melhor contidas nesta forma do que em proposições ponderadas e logicamente coerentes. Parece evidente, então, que em proposições ponderadas e logicamente compreensão narrativa são cruciais para a construção de nossas vidas e para um “lugar” para nós no mundo possível que encontraremos (BRUNER: 2001, p. 44).

---

<sup>7</sup> Fonte: Nova Enciclopédia Barsa. São Paulo, 2001.

Desta forma, segundo algumas colocações do autor, as narrativas são concebidas para além do gênero literário e representam aspecto cultural de uma sociedade, sem dúvida, instrumento importante de construção de saberes, as narrativas vêm sendo utilizadas em diferentes áreas do conhecimento e diferentes campos de estudo. Ribeiro e Martins (2007: p. 297) explicam que:

No contexto dos estudos antropológicos, aponta, como a função mais importante da narrativa, definir e expressar categorias culturais básicas no compartilhamento de experiências individuais. Em outras palavras, nesse contexto, a narrativa é vista como forma de expressão dos valores culturais de um determinado grupo social e reflete tais valores, contribuindo para sua preservação e difusão. Além disso, Andrews (1989) chama a atenção para o fato de que ao mesmo tempo em que a narrativa, do ponto de vista cultural, é responsável pela preservação e divulgação de valores, ela também desempenha importante papel no estabelecimento de novos valores.

No que se refere à área da Educação, Ribeiro e Martins (2007), expressam em seu artigo, a seguinte ideia, referente ao uso da narrativa para fins didáticos:

No campo da Educação em Ciências, alguns trabalhos discutem, sob diferentes pontos de vista, o potencial didático das narrativas. Entre eles, destacamos os estudos de Milne (1998), que apontam para a contribuição das narrativas da História da Ciência na transmissão de uma noção particular de cultura da Ciência, podendo ser exploradas para iniciar o aluno na cultura científica, descrevendo e situando, social, política e historicamente, os processos de produção do conhecimento científico, como algumas ideias vão cedendo lugar a outras ou como vão se incorporando ao conhecimento já existente. Milne (1998) descreve, ainda, como tais narrativas representam os cientistas como “heróis e seu trabalho como transcendendo as limitações de sua época e iluminando as épocas futuras” (p. 178). Para essa autora, o herói da ciência não é um herói de ações, típico das aventuras infantis ou mitológicas, mas sim um “herói do pensamento”, “um descobridor da verdade”, determinado, corajoso, como a maioria dos heróis. Assim como o herói de ações enfrenta perigos, arriscando sua própria vida para atingir uma conquista, o herói da Ciência desafia o conhecimento de sua época, independentemente das possíveis consequências que isso possa ter para seu bem-estar. Galileu é um exemplo: ele questionou o conhecimento vigente em sua época, de que a Terra era o centro do Universo, e por defender essa e outras ideias, foi condenado à prisão domiciliar até o fim de sua vida. Esta descrição corresponde a um estereótipo já estabelecido, que nem sempre corresponde à verdade ou é comprovado pelos fatos da vida real, mas que é verossímil.(p. 298)

Assim como é importante para o estudo didático no campo das ciências a narrativa representa forma de trabalho em diferentes campos da educação de maneira geral, na medida em que permite desde averiguações de aprendizado, registro de estudos sobre algum tema específico bem como pode ser utilizada para investigação de determinado assunto o ou tema de pesquisa.

Ferenc com base em Connell e Clandinini, (1990), diz que o trabalho com pesquisa por meio de narrativas, já acontece há algum tempo, seja na área da Educação ou fora dela. No entanto, é cada vez maior a sua utilização no campo educativo.

Minha escolha pelo trabalho com narrativas docentes exhibe várias razões, como por exemplo, dar voz ao professor, perceber o outro lado de uma política pública, ou seja, não na opinião do sistema ou de estudiosos e sim de quem a aplica. Pude ainda descobrir em minhas leituras que as narrativas, representam ideias expressas para o momento em que são produzidas.

Pude tomar conhecimento que o fato de suprimir determinada informação ou dar ênfase à outra representa uma “releitura” do fato ocorrido. Posso ainda dizer que ao fazer essa seleção, principalmente tratando-se de professores, pode-se realizar uma reinterpretação de suas escolhas e da forma como as descreve. Esse fato representa para pesquisa uma análise rica, pois nos dá possibilidade de compreender o que é realmente significativo para o educador.

Acredito que mais do que organizar o que se expõe, o fato de reproduzir uma ideia, ação, opinião etc., e, no caso de rememorar um curso e trabalhar com as informações que dele vieram, faz com que o sujeito pense em situações em que não necessariamente pensaria caso não fosse solicitada sua narrativa.

Assim, narrar funciona como uma estratégia também formativa, na medida em que após a exposição por parte do sujeito, esse trabalhará com as informações ali registradas de maneira diferente, e, em alguns casos essa reflexão poderá provocar mudanças. A distância do momento de sua produção com o vivido lhe permite análise do que produz.

Sabe-se que para construção do trabalho pedagógico do professor, muitos fatores se unem, dentre eles sua família, suas experiências escolares e acadêmicas, seu convívio social entre outros fatores. Por meio das narrativas ele poderá ou não, reconstituir suas

compreensões acerca dos fatos. Suas reflexões poderão favorecer sua percepção e quem sabe, revelar fatos ou situações até então não pensadas.

Importante ressaltar que não se trata de registrar apenas experiências, será também um momento de articulação com as teorias conhecidas pelo educador, transformar em situação de prática/teoria pedagógica, para que se constitua em formação. Para Lima (p. 8, 2007), “os homens fazem à história, mas não sabem que a fazem”. Enquanto o obscurantismo perpassa nossa vida, deixamos que nossa história seja contada pelos outros sem nos darmos conta que os fios que constituem o novelo também nos pertencem e, mais ainda, é o nosso próprio existir.

Para finalizar com fortes argumentos teóricos sobre a importância da narrativa para o professor, faço uso da citação de Freitas (1998, p. 76):

Fazer dos professores narradores de suas histórias, poderá nos ajudar a compreender não só o que pensam, como agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também conhecer melhor o contexto em que vivem, a analisar de um outro ângulo, o ambiente educacional. Ao focalizarmos suas vidas de professores em suas singularidades, estaremos também identificando temas coletivos que atravessam sua trajetória e refletem a estrutura social nas quais suas vidas estão imersas.

Após ter situado o leitor sobre o contexto e importância do registro escrito através dos tempos, justifico minha escolha pelas narrativas que serão fonte de coleta de dados dessa pesquisa, pois para perceber como se processa a aquisição de determinados conhecimentos por parte dos professores alfabetizadores, bem como, o quê e de que forma se apropriou o educador de tal estudo em sua prática cotidiana, é preciso muito zelo, pois somente esse educador poderá registrar tal efeito.

Entendo, por minha experiência na formação docente, o professor como ser que produz reflexões sobre sua atuação e, ainda que é possível por meio de seus relatos, organizar essas ideias em concepções e/ou conceitos educacionais, pois mesmo que não tenha consciência clara, justificada ou objetiva de suas escolhas, estará certamente pautado em algumas concepções.

Pude verificar, no entanto, que não é fácil sua aplicabilidade, o professor narra, mas limita-se e seleciona o que quer dizer, de certa forma o registro não se faz completo no que diz respeito à totalidade das informações das situações didáticas e vivências pedagógicas, desta forma há limitações nos registros reflexivos e narrativas docentes.



Ao vivenciar situações reais no ambiente escolar o educador deve relacionar suas experiências ao que vive em seu cotidiano e a partir de então pensar reflexivamente sobre seu papel para além do espaço escolar, ou seja, sua função enquanto cidadão, as relações que estabelece na sociedade, visto inclusive a natureza do trabalho docente de mediador de saberes e responsável por parte dos valores e atitudes dos alunos.

Ao educar transforma-se os conhecimentos e os seres e o educador também se transforma. É preciso então pensar sobre essas questões amplas a fim levantar questionamentos pessoais, gerar mudanças e entender situações de avanços pessoais bem como para a turma de alunos.

É importante tentar recuperar as reflexões docentes na medida do possível, bem como com oportunizar momentos de reflexão ao professor e o pensamento crítico sobre o que lhe foi proposto. De certa forma a oportunizar essa experiência com vistas à análise de uma política pública de educação e, melhor ainda, de formação. Espero inspirar outras pesquisas. A seleção do trabalho com narrativas e o fato de vivenciar a reflexão pode fazer desse ato “mania” cotidiana do professor.

Pelas experiências que me foram propiciadas na área da educação, entendo que, muitas vezes, não se percebe ser político, atuante e fundamental para mudanças decisivas na área da educação. É preciso sair do individualismo, tarefa difícil para o educador, dada sua característica de preservação de sua imagem, fecha-se ao invés de debater. De certa forma o entendo, por ser também educadora.

Os espaços da escola e das instituições educacionais ainda são frios e pouco convidativos à discussão, bem como à exposição de registros e ideias, reflexões e autoanálises. Tenho a forte dimensão da importância de mudanças nesse contexto, pois a sociedade muda rapidamente e a escola e o professor fazem parte dessa sociedade.

#### **4.4. Análise dos dados**

É chegada a hora de organizar as fontes obtidas com vista à análise e dessa forma poder sistematizar os dados obtidos. Minha questão de pesquisa centra-se justamente na prática docente, pois investiga o processo de aplicação de conhecimentos adquiridos num curso de formação para o cotidiano da sala de aula.

Desta forma, para efetivar a análise não posso desviar-me, a princípio, desse foco, ou seja, o que e como as professoras relatam sobre seu cotidiano. É óbvio, nesse

caso, delimitando essa transposição aos conhecimentos adquiridos no PROFA, visto que não é objeto da pesquisa entender demais práticas docentes que coexistem no ambiente da sala de aula.

Na verdade, faço esse lembrete a mim também, pois visto à subjetividade dos processos educativos, é fácil perder-se na análise de dados se não focalizar a questão de pesquisa e objetivo, entretanto, nada impede que eu cite ou mesmo analise outros fatores subjacentes e recorrentes da mesma.

Mas por onde começar?

O que selecionar dentre os dados?

Antes de adentrar à análise dos dados, devo compartilhar o que chamei de “pontos-chave”, ao ler os roteiros e posteriormente, pensar sobre meu registro reflexivo, são eles:

- Motivos para a participação das professoras num curso de formação;
- A escolha da concepção de alfabetização;
- Informações de ordem técnica e conceitos presentes nas narrativas;
- Se acrescentaram/modificaram ou não as práticas do curso PROFA.

Definindo esses tópicos como eixo de análise e recorrendo às teorias sobre os processos de construção dos registros reflexivos ou narrativas docentes, decidi que a maneira mais adequada para levantamento de aspectos fundamentais da pesquisa seria apresentar os dados em forma de quadros analisando alguns aspectos específicos dos mesmos. Com vistas aos pontos-chave que levantei, defini que na análise consideraria a relação da narrativa com reflexões da pesquisa sobre o narrado e com o referencial teórico.

Para apresentar os dados, com intuito de preservar a identidade das professoras, utilizei a primeira letra de seus nomes. A seguir, as respostas das questões seguintes foram organizadas pelo que chamamos de categorias, portanto torna-se possível à organização dos dados por temas ou segmento/assunto.

Quando necessário, procurei transcrever as falas das professoras na íntegra, a fim de enfatizar a análise, relacionar ou destacar algum tópico de discussão. Para tanto foram registradas observações importantes e/ou comentários, apoio-me em autores da área a partir de minhas observações. Vale lembrar que alguns dados omitidos em seus relatos revelam ainda fatores importantes e merecem análise.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresento a seguir a tabulação dos dados e sua análise com vistas aos preliminares levantamentos desse capítulo, bem como outras questões que aparecem nesse percurso. Primeiramente, apresento a análise do roteiro de questões respondidas pelas professoras alfabetizadoras e comento algumas considerações a despeito das mesmas.

As questões de 1 (um) a 6 (seis) referem-se à identificação pessoal e por meio dessas informações torna-se possível traçar o perfil das professoras.

TABELA I – IDENTIFICAÇÃO /PERFIL DAS PARTICIPANTES

<b>1-Professora</b>	<b>2-Idade</b>	<b>3- Escolaridade</b>	<b>4- Tempo no Magistério</b>	<b>5- Tempo na escola atual</b>	<b>6- Tempo na alfabetização</b>
R.	36	Pós-Graduação em gestão escolar	10 anos	3 meses	4 anos
J.	33	Pedagogia	11 anos	3 meses	3 anos
M. L.	46	Pedagogia e pós em Psicologia clínica	21 anos	3 meses	15 anos
L.	42	Pedagogia	20 anos	2 meses	10 anos

Nos dados da Tabela 1, observa-se que todas tem formação superior e duas delas tem pós graduação, lembrando que para Imbernón (2006: p.65), “ a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado e que a formação inicial é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”.

Todas estão dentro da proposição legal, pois segundo documento oficial, a LDB, já citado nesse trabalho, a formação inicial de professores será efetuada em curso superior, substituindo progressivamente, a formação para o Magistério em nível médio

( antigo curso normal). Nenhuma das professoras participantes da pesquisa é iniciante, contam com mais de dez anos de magistério.

Para Huberman 1992, (apud Powaczuk, 2008), a docência passa por fases. A fase de iniciação (1º ao 3º ano de carreira) pode ser considerada como uma fase de descoberta em que o professor sobrevive por confrontar-se com a distância entre seus ideais e a realidade do cotidiano. O período da estabilização (4º ao 6º ano de carreira) caracteriza-se pelo comprometimento definitivo, da tomada de responsabilidade, sendo este período de fundamental importância, pois ele constitui-se numa etapa decisiva no desenvolvimento e contribuição da afirmação do eu profissional.

Seguindo as etapas na carreira docente, quanto ao tempo de exercício, as participantes estão no período da diversificação (7º ao 25º ano de carreira). Powaczuk cita que esse período indica que os percursos individuais alteram-se, que o profissional experimenta mudanças, e durante esta fase manifesta-se a busca dos professores por novos estímulos e novas ideias. Desta forma, é possível indicar que esta fase caracteriza-se pelo movimento de reflexão entre o que se almejava e o que vem sendo realizado.

Sendo assim, a professora (dentre as participantes da pesquisa) que apresenta menos tempo na docência, leciona há 10 anos e a que apresenta mais tempo, 21 anos. As professoras, portanto, são professoras experientes. Segundo Imbernón (2006: p. 67), “nesta etapa (professores experientes), buscam a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante à prática e apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro em um contexto educativo determinado e específico”.

Os dados revelam que as professoras envolvidas na pesquisa lecionam há pouco tempo na escola pesquisada, mas é considerável a diferença de tempo em que lecionam em turmas de alfabetização: entre 3 e 10 anos. Cabe ressaltar que ao tratarmos do percurso de professoras alfabetizadoras, podem surgir algumas especificidades. Por exemplo: uma professora experiente, segundo conceitos descritos, pode iniciar como professora alfabetizadora, posteriormente pode passar por fases de descobertas próprias a essa função, como as professoras iniciantes.

Partindo dessas premissas, penso que deve ser considerada nessa pesquisa, esse fator de que, apesar das professoras alfabetizadoras se apresentarem em determinado estágio da carreira, apresentam-se em outro com relação à docência da alfabetização.

Concordo com a fala de Powaczuk (2008) quando afirma que a reflexão sobre o processo de constituição da docência alfabetizadora exige observações acerca dos mudanças históricas sobre o que é ler e escrever e das práticas de alfabetização.

Explícitas essas considerações, passemos à análise a seguir. Aconteceu com as professoras participantes o reflexo do processo de atribuição de aulas da Rede estadual de Ensino de São Paulo. Na última década, principalmente, houve concursos públicos para Educação Básica o que afetou diretamente a carreira dos professores contratados por um ano letivo pelo Estado. No processo de atribuição, os professores efetivos escolhem aula primeiro que os não-efetivos.

Ao observar as respostas da questão 7, vê-se que a maioria das professoras não é efetiva (ingresso por concurso público), apesar de trabalharem há muito tempo no magistério como descrito anteriormente.

No caso da pesquisa, apenas uma professora é efetiva, M.L. E escolheu ser alfabetizadora. Na verdade, nem sempre o professor da rede estadual escolhe ser alfabetizador, torna-se por não ter opção, e esse pode ser um grande risco, mas pode também representar uma mudança de postura e aprendizagem por parte dele.

Transcrevo a fala de R.:

“Não sou efetiva, então escolho na diretoria de ensino, após os efetivos. Uso como critério pessoal a proximidade de casa, quando é possível e lá na escola tenho que escolher as classes que estão livres independente da série/ano”.

Ainda tratando da categoria Professor Alfabetizador, a questão, tem o objetivo de entender como, quando e com quem o professor aprendeu a alfabetizar.

Os professores geralmente aprendem em diversas fontes, entre elas se destacando a formação escolar/acadêmica, a vida na família e nos contextos sociais e a própria alteração docente (Imbérnon, 2006, Mizukami, 2004). Nesse caso específico do professor alfabetizador, minha pergunta deriva da curiosidade para investigar quais aspectos se agregam às fontes da aprendizagem alfabetizadora, já elencadas por outros autores, e assim entender se há alguma fonte específica de aprendizado.

No caso de L. quando afirma que aprendeu a alfabetizar por “buscas pessoais”, parece referir-se às suas inquietações frente ao saber e ao saber fazer. No primeiro módulo do PROFA, já na unidade I, o primeiro exercício de reflexão se faz por meio do

registro (em atividade do trabalho pessoal), o que o programa chama de: escrita de um texto contendo as memórias do processo pessoal de alfabetização.

Todas as turmas das quais fui formadora, fui feliz ao realizar essa atividade. As professoras buscam por meio da memória, sucessos, traumas, discutem métodos de alfabetização bem como desvalorizam algumas práticas em detrimento de outras, construídas coletivamente na discussão do grupo. Não encontrei especificidades quanto às fontes de apropriação de saberes docentes pelos alfabetizadores, mas creio que esse recurso é usado por todo alfabetizador para rememoração e reorganização de suas práticas educativas.

Na questão 9 trato da importância dada ao professor alfabetizador e J. diz:

“É importante na interação dos professores, com pais alunos escola e sociedade”.

L. diz que é:

“Alicerce formidável, pois todas as profissões passam por ele”.

Pelas respostas superficiais, não parece que a importância do professor alfabetizador, esteja clara para as professoras participantes da pesquisa. A dimensão e responsabilidade desse educador são fundamentais para o próprio papel da escola enquanto instituição social.

Apoio-me em Powaczuk, (2008: p. 45) quando diz que:

(...) Em nossa sociedade, temos a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens socialmente eleitas. Numa cultura grafocêntrica como a nossa, ou seja, “uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades ágrafas” (MORTATTI, 2004: p. 98), há a exigência de que o indivíduo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer “sua palavra”, não só oralmente, mas também por escrito. Os que permanecem “analfabetos” ficam incapacitados para compreender e apropriar-se dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo dos tempos, impedidos de fazer uso dos benefícios e afastados da real possibilidade de julgamento de valor sobre eles e de tomadas de decisão importantes e conscientes. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania, aqueles que manejam estas ferramentas com competência. Nesta direção, é possível indicar que aprender a ler e a escrever se converte em um ritual de iniciação em

uma sociedade que se consolidou como escriturística, um processo no qual a mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

A partir da questão 10 trato da categoria de análise do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. O curso de formação PROFA, propriamente dito. Questiono primeiramente o período em que frequentaram o curso de formação, como segue: R. (9/2005 a 12/2006); J. ( 12/2009); M. L. (de 2004 a 2005) e L. (2003).

Como já citado, a primeira versão do PROFA, foi em 2001, seguindo de certa forma com o mesmo conteúdo, mas acrescido de novas discussões e situações de aprendizagem. O curso teve outros nomes: Letra e Vida e Ler e Escrever, mas manteve as mesmas concepções, direcionamentos do PROFA.

O objetivo da formulação dessa questão foi de comparar o tempo em que alfabetizam e o período de participação no curso. Para exemplificar, o tempo na alfabetização de 4 anos, 3 anos, 15 anos e 10 anos, respectivamente, R. J. M. L. e L. A tabela identificação/perfil permite afirmar que as professoras cursaram o programa recentemente com relação ao tempo de serviço e já apresentam experiência na alfabetização anteriores ao programa de formação, o que incitavam a mais um ponto de análise, sobre quais/como/quando ocorreram mudanças/modificações na prática/concepção de alfabetização. E o mais importante é que transformações da prática de alfabetização, provavelmente, ainda estão em processo de mudança, visto que essas são lentas e envolvem muitos aspectos e não apenas os conhecimentos “novos” adquiridos.

Ainda na categoria PROFA, a questão 11, trata o motivo pelo qual a professora resolveu fazer esse curso, se sua adesão foi por meio de inscrição voluntária ou convocação, e como ficara sabendo sobre ele. Desta forma, seria possível entender o contexto da participação da professora, ou seja, se foi uma busca pessoal por formação profissional ou foi uma exigência da rede de ensino. As respostas dão a entender que as professoras mostravam interesse na participação do curso, como vemos a seguir:

“Por adesão voluntária e de tanto ouvir falar desse curso por colegas que já haviam concluído, também por necessidade de renovação. R”.

J.: “Inscrição voluntária, resolvi fazer o curso para aperfeiçoar meus conhecimentos e adequar-me ao currículo do Estado. Soube do curso pela internet e pela coordenadora da escola.”

M.L.: “Resolvi fazer o curso pois tinha em mente que através dos cursos o profissional tem a possibilidade de obter novos horizontes e estratégias para trabalhar. Minha inscrição foi voluntária, acreditava que precisava estar em constante renovação”.

L.: “A divulgação foi feita na unidade escolar, minha adesão foi voluntária e todo curso lhe chama atenção”.

A adesão foi voluntária por parte das participantes da pesquisa, entretanto é importante dizer que ainda há convocação para participação, geralmente por parte da unidade escolar. O PROFA representou um marco em termos de formação docente de alfabetização. Muito comentado e a princípio, talvez não bem aceito pelos professores, passou a ser foco de interesse após as primeiras turmas.

Parece-me que nas situações aqui descritas, as professoras apresentavam interesse na realização do curso, entretanto o fator atualização com relação às diretrizes do Estado parece estar presente explícita ou implicitamente em suas falas.

Para entender esse contexto numa dimensão um pouco mais ampla, a questão 12, abordou sobre os colegas da mesma escola que fizeram o PROFA no mesmo ano/turma que a professora. Em caso afirmativo, quantas e como a professora analisava essa situação. A resposta de R. dá alguns detalhes e apresenta outras informações:

“Por não ser efetiva não escolhi aula na mesma escola. No módulo I do curso iniciei com vários colegas da mesma escola e no final do curso (módulo III), já havia trocado várias vezes de turma por incompatibilidade de horários. Tive que me adaptar às novas turmas e ao ritmo dos formadores. Entretanto, o curso tem essa possibilidade de troca de turmas e o fato do conteúdo ser o mesmo para todas as turmas facilitou a adaptação e a aprendizagem”.

Essa afirmação nos dá a entender que algumas professoras não concluem o curso na mesma turma em que iniciaram, dentre vários fatores que levam a isso, está o fato de ser professora contratada, “perder” a classe durante o ano letivo, trocar de horário para outra turma etc. Essa mobilidade na escola, a meu ver, é negativa para a aplicação da proposta do programa que prevê o acompanhamento dos avanços da turma de



alfabetização durante o curso, a realização de atividades e trabalhos pessoais que vão se aprofundando no decorrer dos módulos.

A resposta de J. Fornece outras informações quanto à quantidade de professoras participantes do curso na mesma unidade escolar. Diz ela:

“Sim, naquela época tinha 3 professores e 1 coordenador. Inclusive as 3 professoras são da mesma sala que frequento. Analiso como um comprometimento com a Educação, de melhoria na aprendizagem dos alunos”.

Aqui posso analisar os dois aspectos, o da descontinuidade citado por R. e o do comprometimento na continuidade citado por J. Assim, penso que não há regra geral quanto à participação, mas fica claro que no Estado a questão da formação do professor alfabetizador está inteiramente ligada à atribuição de sala, quando o professor se encontra na categoria de temporário. A formação é para o alfabetizador que está em exercício.

Aparece na fala de L., um novo aspecto, o do desinteresse por parte do professor. L.:

“Em 2003, saíram 04 professoras para fazer o curso, mas somente duas concluíram o curso, muitas perderam o interesse, o curso já não tinha muito a oferecer e a faltas de competência profissional por parte dos formadores, também é ruim. Acho que falta “desenvolvimento de habilidades técnicas” para o formador”.

Essa opinião avalia os formadores e é um alerta para os propositores do curso. Fato interessante expresso na fala de M. L. é que a professora muda o foco da resposta e afirma que o professor tenta o quanto possível se aperfeiçoar, mas nem sempre essa oportunidade lhe é dada, pois sua adesão está atrelada ao fato de ele ter que trabalhar por dois ou três períodos para se sustentar e não lhe sobra tempo para tal. Isso nos alerta para novos olhares para as condições de trabalho dos professores.

Parece comentário sem contexto, mas não o é; concordo com Imbernón (2006: pp. 43-44), quando afirma que:

(...) A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Entendo como importante essa colocação na medida em que as condições de trabalho interferem diretamente no processo de formação do educador. Para elucidar minha fala, trago outra afirmativa de Imbernón (2006: p. 44):

(...) existe um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado por que a melhoria dos outros fatores não está suficientemente resolvida.

Assim analiso a fala de M. L. como um alerta, pois essa é uma realidade, de nada adiantam cursos de formação de primeiro mundo se as condições de trabalho, em termos de jornada, de salario, e como vimos, em termos de atribuição de classes, não favorecem a participação do professor.

Passo agora à questão à questão 14, a fim de garantir o estudo da categoria de análise: PROFA. Peço que a professora analise o curso PROFA que frequentou com relação ao conteúdo proposto. R. não respondeu o que me põe a pensar se o conteúdo do curso foi esquecido ou a pergunta não compreendida. J. diz que “o conteúdo foi denso e pertinente, divididos em três módulos, busca sanar dificuldades em sala de aula, a unidade posterior só é iniciada se o conteúdo em estudo for esclarecido com as atividades práticas”.

M. L. fala de um tópico do curso que chamou sua atenção: “valorizei no curso o aprendizado do respeito ao desenvolvimento do aluno e atividades com agrupamento entre alunos”. L. Não respondeu.

Na sequência, a questão 15 (quinze), questiona sobre o conteúdo proposto, ou a forma como o curso foi desenvolvido. Vejamos as respostas:

R. “Havia uma real necessidade de mudança na prática educacional e o curso foi desenvolvido de forma relevante a esse objetivo”. J.: ... “foi desenvolvido de forma a melhor atender e sanar as dificuldades do currículo do Estado (Rede Estadual de Ensino)”. M. L.: “Muito bom”.

L. faz um comentário não solicitado na pergunta e diz que: “...o conteúdo foi uma mesmice e torna a citar a falta de um profissional com conhecimento mais aprofundado”.

As respostas à questão 15, mostram uma opinião positiva quanto ao curso, entretanto, não atendem ao real foco da pergunta: a forma de desenvolvimento do curso. O curso PROFA se baseia em tematização da prática, ou seja, a prática diária é analisada por meio de programas de vídeo, bem como com as atividades aplicadas e realizadas na sala de aula. As professoras não citaram a forma de desenvolvimento, não falaram dos trabalhos pessoais que são propostos, que fazem uma “ponte” com o que será desenvolvido no encontro posterior, dentre outros comentários que se fariam pertinentes, e assim ficam algumas inquietações: será que as professoras não perceberam a essa forma de desenvolvimento como diferente e mais direcionada à prática diária? Será que não têm parâmetros para análise visto que a quantidade de cursos de formação frequentados por elas não é significativa visto o tempo no magistério?

Será que L. ao dizer pela segunda vez que o formador não estava preparado, estava indicando que nem sempre o formador se preocupa em integrar os aspectos envolvidos num processo de formação como a escola, os sistemas e as práticas dos professores? São questões para reflexão de proponentes.

Passo agora à questão 16, que investiga se o curso PROFA, na opinião das professoras, contribuiu para a prática como alfabetizadora, em caso afirmativo, quais foram essas contribuições, e, em caso negativo, a que fatores atribui esse fato.

J. diz: “Sim, contribuiu para um olhar diferente sobre as dificuldades encontradas relativas aos alunos que não se alfabetizam na idade certa. Outras contribuições foram as sondagens e como trabalhar com os avanços nos níveis de escrita”.

M. L. “A principal contribuição, foi a aprendizagem do respeito ao desenvolvimento dos alunos”.

L. “Os referencias teóricos são de boa qualidade, mas apesar disso, o curso nada ofereceu, apenas gastos com ônibus e atrito entre profissionais.”. R. não respondeu.

As professoras citam conteúdos importantes quanto a alguns avanços da Rede Estadual de Ensino no que refere-se à aprendizagem de ler e escrever. A análise do período de desenvolvimento da escrita consiste em aplicar um diagnóstico de escrita às crianças. Essa prática é comumente chamada de “sondagem” e visa à verificação do nível de hipótese da escrita em que estão as crianças com vistas à elaboração correta de situações de aprendizagem, intervenções pedagógicas e agrupamentos entre alunos, com o objetivo de criar desafios possíveis para o avanço da hipótese de escrita.

Essa teoria está baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no livro “A psicogênese da língua escrita”, de 1986, e descreve as seguintes hipóteses de escrita: escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Assim é importante que as educadoras tenham citado esse conhecimento, visto que a partir de então a concepção de alfabetização estará centrada no desenvolvimento do aluno, bem como nos conhecimentos que ele já adquiriu para avanços significativos.

A prática alfabetizadora não estará centrada nos conhecimentos que o aluno não tem, e não será baseada em cópia e memorização, em uso no ensino dito “tradicional”, mas estará pautada na reflexão e na análise da escrita por parte dos alunos.

Ainda com relação aos conteúdos do curso, a questão 17 trata da importância dada ao aprendizado dos conteúdos do curso por parte das professoras, qual aprendizado achou mais relevante e se esse contribuiu para sua prática diária. Todas disseram que os conteúdos foram relevantes e M.L. Foi a única que citou, dentre os pontos relevantes:

“O trabalho coletivo, o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e a importância da leitura para aquisição da escrita, todos os conhecimentos adquiridos durante o curso, contribuem para prática diária”.

Na proposta da PROFA, dentre outras, há indicação de que a leitura seja uma atividade permanente, ou seja, que esteja na rotina da sala de aula com frequência periódica, nas turmas de alfabetização. Considera importante, ainda, o uso de diferentes tipos de texto, chamados de diferentes gêneros textuais (contos, poemas, bilhetes,

reportagens etc.), desde o período inicial da alfabetização, com vistas à sua utilização em situações reais na sociedade, para que o educador não apresente apenas as características de cada tipo de texto, mas que leia para as crianças, em situações necessárias e que produza com elas textos coletivos desde quando ainda não escrevem, estando atento sempre ao uso em situações cotidianas de nossa sociedade letrada.

Outra afirmação de M.L., quanto ao conteúdo relevante refere-se ao registro escrito para documentar o trabalho pedagógico. Esse tópico é muito importante, pois a partir desse conhecimento adquirido no curso, o alfabetizador registra reflexivamente a atividade que aplicará, ou que já aplicou, descrevendo detalhes que permitem sua própria análise. O registro também pode ser feito com base nos avanços dos alunos, nas intervenções, no registro das hipóteses de escrita etc.

Sem dúvida é um conhecimento de suma importância para todo educador, e principalmente ao professor alfabetizador, pois permite análise da própria prática pedagógica, registra avanços nas intervenções e/ou demonstra falha em determinada situação de aprendizagem quanto ao planejamento proposto; desta forma, contribui para a própria formação pessoal do educador e interfere na qualidade do ensino que se processa.

Procurei trabalhar nessa pesquisa com narrativas docentes, também pelo fato de as professoras terem trabalhado com registros no curso de formação e, dessa forma supus que escreveriam reflexivamente suas opiniões. Não posso afirmar que as narrativas dadas às questões foram escritas de forma crítica e baseadas na análise cuidadosa do PROFA e esse é mais um ponto para análise, visto que o programa está inteiramente ligado a essa prática, incentivando reflexões pessoais e registros da prática alfabetizadora. Será que o curso não mobilizou as professoras para isso? Será que as questões não incentivaram essa reflexão?

Na categoria de análise do curso, por meio da questão 18 busco entender se a professora achou que algum tópico desenvolvido durante o curso foi desnecessário; em caso afirmativo, peço que justifique; e qual tópico considera ter sido o mais importante para alfabetizar seus alunos.

Para R.,J., e M.L.,: “Nenhum conteúdo foi desnecessário. O que acharam mais importante foi saber sobre a sondagem escrita, aprender a analisar as hipóteses de escrita e os níveis de aprendizagem dos alunos. L. No entanto, diz:“... os tópicos do curso são importantes, mas acho que falta investimento financeiro das

instituições inviabilizando o trabalho com os conhecimentos adquiridos durante o curso”.

Não fica claro a que investigação L. se refere, mas grande parte das práticas propostas não depende de materiais específicos para seu desenvolvimento. Entretanto, alguns recursos no PROFA precisam existir nas instituições de ensino, dentre eles livros, jogos de letras móveis, materiais de papelaria para elaboração de situações de aprendizagem, jornais etc., o que mostra validade na fala de L.

Para entender a opinião sobre a aplicação da proposta do programa nas turmas de alfabetização na questão 19 pergunto se a professora conseguiu implementar a proposta do PROFA em sua classe, toda ela ou apenas em parte e como fez isso, que facilidades ou dificuldades teve e quem a ajudou nas dificuldades.

R. “Logo que terminei a formação não consegui implementar a proposta do curso, mas agora a proposta/programa do curso foi atrelado ao currículo do Estado. No início as dificuldades surgem por ser algo novo, mas com o passar do tempo e com o desenvolver da prática fui superando as barreiras. Tive dificuldade para realizar a sondagem no nível de escrita dos alunos”.

J. diz: “Não aplico o que aprendi, apenas a proposta do Estado”.

Há aqui uma grave discrepância, R. diz que aplica pois o curso está relacionado à proposta curricular do Estado e J. diz que não aplica e apenas segue a proposta curricular do Estado.

M. L. cita que: “Consegui implementar a proposta quase toda, atuando intensificadamente todos os dias; as dificuldades, consegui sanar por meio de trocas de informações com colegas”.

È interessante observar a resposta de L:

“Aplico toda a proposta, nas dificuldades prefiro ler sobre o assunto, pois quando outra pessoa fala a informação chega fragmentada”.

Talvez esteja aí o motivo pelo qual L. criticou os formadores. Na fala de L., entretanto há uma grande problemática quanto à apropriação de saberes acadêmicos educacionais, visto que com base no referencial teórico desse trabalho, várias são as fontes de aquisição de saberes, dentre eles a troca de

informações. A leitura é imprescindível, mas não única fonte de conhecimento na formação docente.

O conhecimento adquirido num curso de formação será gradativamente utilizado pelo educador e se constituirá de várias fontes e trocas de experiências para sua efetiva aplicação. Basei (2008) afirma que sempre se reconheceu o valor da aquisição de saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas cotidianas, interagindo com os outros, enfrentando situações conflitantes, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e os êxitos, avaliando e pensando as formas de ação, e é assim que se desenvolve o “eu profissional” dos docentes.

Ainda na categoria de análise do curso busco entender, com a questão 20, o que a professora mudou em sua prática de alfabetizadora depois do PROFA, e a quais fatores atribui esse acontecimento.

R. “Mudei: a forma de avaliar, o planejamento e as práticas de leitura e escrita”.

J: “Passei a utilizar a prática de leituras diárias de gêneros literários.. Aprendi a não limitar o repertório dos alunos e revisão textual (gramática e ortografia)”.

M. L. “Mudei o modo de olhar para os alunos com relação ao seu processo de desenvolvimento. Analisar e observar suas propostas de intervenções, entender o processo de aprendizagem, utilizando esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita. Senti necessidade de mudar e encarar um novo processo”.

L. “Não mudei pelo “Letra e Vida” e sim pelas novas teorias de aprendizagem como estudos de Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky entre outras em substituição ao que estudava anteriormente, o “Letra e Vida” não surgiu de um vazio”.

Todos os aprendizados citados são de suma importância num curso de formação de alfabetizadores e realmente condizem com as novas teorias de aprendizagem, mas a afirmação de L., revela que ela prefere “ir a fonte”, mostrando que sabe das bases teóricas do PROFA. Apesar desses conhecimentos serem importantes, nem sempre estão acessíveis ao professor ou nem sempre por conta própria ele os busque. O papel do curso de formação, nesse caso o PROFA, será de selecionar essas teorias, canalizá-las e sistematizá-las. Outro diferencial será o espaço para discussões coletivas que agregam valor aos conhecimentos adquiridos e permitem reflexão e troca de experiências por parte do grupo.

Ainda em análise ao curso a questão 21 diz: Você acrescentou/modificou algo (nesse caso, o que acrescentou/modificou) ao PROFA, que resultados tem obtido e a que os atribui?

A professora R. diz: “Passei a trabalhar com as estratégias de leitura, modifiquei a forma de trabalhar com o sistema silábico”. M. L.: “Modifiquei a prática pedagógica, a forma de desenvolver o trabalho pedagógico, passei a realizar um trabalho coletivo e melhorei minha postura perante o aluno”. L.e J. não comentaram.

Por meio dessas respostas pode-se verificar que a principal mudança refere-se no fundo à concepção de alfabetização, mesmo que as educadoras não tenham apontado claramente isso. Valorizam práticas alfabetizadoras que não diferem do dito “tradicional”.

Ferreiro (2001: p. 47), ao referir-se à nova concepção de alfabetização diz que:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

É também relevante o que expressa o texto da equipe do PROFA em documento nomeado de Guia de Orientações do Formador:

A metodologia de formação proposta neste Curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania.... (Guia de Orientação do Formador:2001 p. 4).



Como se vê, o programa propõe que o professor alfabetizador experimente e permite que sua concepção de alfabetização seja formada a partir dos conhecimentos que já adquiriu. Com o uso da metodologia do PROFA esse alfabetizador poderá comparar resultados, pensar sua prática e refletir a respeito da concepção de alfabetização baseada nas práticas atuais.

Na questão 22 pergunto: Na suas escolas atuais, quantas alfabetizadoras fizeram o PROFA? Isso ajuda ou não a implementar a proposta? Se sim, como isso ocorre?

A professora R. responde: “Só conheço uma da própria escola, é possível realizar discussões coletivas com pessoas que conhecem a proposta.”

L.por sua vez, afirma que: “São poucas professoras, e acho que falta a leitura pessoal e muitas vezes a aceitação das novas metodologias”.

Aqui, apesar do Estado já há alguns anos adotar no currículo conhecimentos veiculados no curso PROFA, nota-se pelas falas das professoras que a discussão coletiva ainda parece precária. Duas das quatro professoras falam que conversam e planejam aulas juntas. Uma afirma que é preciso que a professora conheça a proposta para discutirem, mas não sabem ao certo quantos na escola cursam ou cursaram o PROFA. Essas afirmativas revelam um grande dilema da profissão docente: o diálogo ainda parece superficial.

No caso do professor alfabetizador, penso que essa questão é mais séria visto as dificuldades que os professoras enfrentam: desde problemas de conceitos até concepções de alfabetização. Segundo Powaczuk (2008), o processo de transformação docente é lento e gradativo, pois o professor passará de uma prática reprodutora para uma prática criadora, baseada na reflexão. Diz ainda que no processo de interiorização dos princípios e pressupostos relacionados ao trabalho docente alfabetizador e no processo de exteriorização desses saberes, o professor necessita ser capaz de mobilizar os elementos que dispõe para a construção de novas possibilidades de atuação.

Ao analisar essas colocações fica claro que a tarefa de mudança para o trabalho pedagógico exige que o professor interiorize seus saberes e vivências a fim de que consiga exteriorizá-los, ou seja, realizar efetivamente uma nova prática, baseada em novas concepções de alfabetização. Considerando todas as informações já expressas nessa Dissertação de Mestrado quanto o processo de formação docente em que o

professor faz uso de todas as informações, conhecimentos vivências, experiências bem como de sua prática atual, é possível entender que com o professor alfabetizador não será diferente.

Entretanto, acredito ser tarefa mais complexa na medida em que algumas práticas tradicionais estão arraigadas historicamente (as professoras podem ter sido alfabetizados dessa forma, ou terem iniciado sua carreira observando e estudando numa perspectiva de práticas tradicionais). Desta forma, o que quero expressar é que para que aconteçam mudanças efetivas quanto à postura do professor alfabetizador, bem como para que esse alfabetizador consiga dialogar com seus pares com segurança, ele precisa formar-se gradativamente nessa nova concepção e realmente passar da atitude de uma prática reprodutora a uma prática criadora que com certeza exigirá dele a articulação de diversos conhecimentos, atitudes, intervenções e reflexões.

Trilhando o caminho das especificidades do professor alfabetizador apoio-me na fala de Ferreiro. Ao referir-se ao professor alfabetizador, a autora diz que “o professor alfabetizador está muito só; em vez de ser considerado como professor importante de toda a escola primária, é considerado aquele que realiza o trabalho menos técnico e que qualquer outro poderia fazer” (FERREIRO, 2001: p. 51).

E em contrapartida, a autora afirma:

Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não deixá-los só e ajudá-lo a mudar a sua prática apelando para sua inteligência” (FERREIRO, 2001: p. 52).

A questão 23, questiona: se apenas a professora participou do curso, como foi a recepção da proposta na escola, e se seus colegas de trabalho aderiram a ela. Peço para que contem um pouco sobre esse processo.

R.:“Quando terminei o curso em 2006, somente eu e mais uma colega aderimos a proposta, mas de forma parcial, pois foi muito difícil adaptá-la ao dia-a-dia.”

Continua dizendo que nem os coordenadores (pelo menos da escola que ela trabalhava) estavam engajados na proposta, alguns nem a entendiam. R. não os culpa, pois “só agora a proposta está mais direcionada e organizada para todos os profissionais da área.”

Na questão 24 ( vinte e quatro) trato da categoria da formação docente: O que você pensa de cursos de formação continuada de modo geral? Analise sua relevância para a prática docente para a escola e para os alunos.

R.:“Imprescindível pelo fato de o professor ser profissional que interage com pessoas e, portanto, está em constante processo. A formação desenvolve mudanças e aperfeiçoamento da prática profissional. A escola passa por transformações e a escola também está atrelada a essas mudanças. Assim o professor deve dar conta do trabalho pedagógico (resultados) e apesar de todas as dificuldades, que não são poucas, o professor precisa oferecer condições para que os resultados aconteçam. A formação vem pautada no desenvolvimento profissional, viabilizando conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios encontrados na área”.

L. diz que: “Os cursos são necessários para todo professor alfabetizador, mas que eram oferecidos anteriormente, na rede estadual, somente para efetivos. “Acredito que isso é uma discriminação”, acrescenta.

Passo à questão 25 que diz: Escreva livremente sobre o curso destacando os temas que você se lembra terem sido desenvolvidos nos diferentes módulos. Se quiser você pode elencar aspectos como a importância dos tópicos para o processo de alfabetização de alunos, como foi desenvolvido durante o curso, se você se apropriou de seu significado e utilização em sua prática docente etc. Se puder, indique quais tópicos desenvolvidos no curso foram utilizados por você, se o fez da forma como estava proposta e que modificações considerou necessárias introduzir:

R. “Nomes próprios, listas, textos significativos, procedimentos para ler e escrever, incentivo pela leitura; formação de agrupamentos produtivos, intervenções leitura diária, critério e seleção de textos; trabalho com textos coletivos; rotina semanal; avaliação como parte do processo de ensino/aprendizagem; projetos didáticos”.

L. “Hipóteses de escrita; rotina; tipos de atividades; comunicação oral; atividades permanentes e sequência de atividades”.

M.L. E J. Citaram os mesmos temas.

Assim para permitir uma crítica sobre os tópicos citados na questão 26, perguntei: Você não concorda ou concorda em parte que esses tópicos são importantes para o processo de alfabetização? O que substituiria/acrescentaria?

Apenas R. respondeu afirmando que concordava com os tópicos e os utiliza em sua prática.

Trabalho a partir daqui com a categoria da formação docente, ou seja, busco entender o que pensam sobre a formação docente e o que propõe. Na questão 13 (treze) no início da pesquisa faço uma pequena referência à formação quando pergunto: Quais outros cursos de formação continuada você frequentou/freqüenta nos últimos 05 anos? Qual deles mais contribui com sua prática docente como alfabetizadora? Fale/escreva um pouco sobre isso.

R.: “São Paulo educando pela diferença e igualdade” e “A hora da leitura”, o segundo foi o que mais contribuiu para prática por apresentar a leitura de forma mais prazerosa, com diferentes gêneros e metodologias/estratégias de leitura”.  
L.: “Em 2004 o curso de extensão cultural: Metodologias de Ensino dos Componentes Curriculares – ciclo I e em 2008: Curso de aperfeiçoamento em práticas de educação especial e inclusiva na área de deficiência mental. Dentre todos, o mais completo foi o Letra e Vida”.

Aqui, na questão 27, oportuno ao professor sugerir uma proposta de formação. Se você pudesse implementar uma política pública de alfabetização direcionada a formação docente, como seria esse curso? Em linhas gerais quais seriam alguns tema/tópicos/conteúdos a serem abordados durante o curso?

R.: “Estenderia o PROFA para os demais segmentos do ensino (fundamental II e médio), pois como também atuo com essas séries, não sei, por exemplo, como alfabetizar um aluno de 8º ano. Aprofundaria a análise e reflexão sobre a gramática em textos. Organizaria uma proposta que envolvesse (com aprofundamento do tema): a ortografia e a pontuação como elemento de textualidade”.

J.: “Letra e Vida – Formação Continuada de professores alfabetizadores – parte II – Continuação. Como trabalhar a alfabetização com alunos em recuperação de ciclo, defasagem idade/série ( PIC) e com problema interdisciplinar. Aprofundar

estudos sobre a escrita de textos (analisar, revisar, reescrever) minuciosamente. A prática do Letra e Vida em sala de aula”.

M. L.: “Antes de implantar qualquer política, pensaria numa forma de atingir a todos os profissionais da Educação independente do segmento que trabalha e do espaço em que se encontram. Os temas que eu escolheria, seria de acordo com a necessidade do grupo de educadores, conforme suas necessidades. Faria por meio de pesquisas e levantamentos os assuntos escolhidos pelo grupo de professores”.

L. não respondeu.

### **5.1. Narrativa da prática alfabetizadora**

Para enriquecer a pesquisa, com dados acerca dos detalhes das práticas em turmas de alfabetização efetivei coleta de dados com a professora M.L., com a proposta de que ela narrasse o primeiro dia de aula, a aula após uma semana e após um mês.

Narrativa do primeiro dia de aula:

“No primeiro dia de aula já procuro deixar claro quais são as regras da escola e da sala de aula, ou como chamamos, os combinados. Dizer os nomes, idades, se apresentar também é o que faço. De uns anos pra cá tenho feito os crachás de mesa e a lista de nomes para deixar exposta na sala de aula. Eu fico ansiosa e eles também, não sei como são e nem eles sabem como eu sou. Procuro ler uma história em voz alta. Sempre peço para que escrevam seus nomes do que jeito que sabem, já no primeiro dia de aula, para tentar perceber quem já escreve seu nome. Pergunto quem já foi à escola e vou perguntando sobre símbolos, marcas, letras etc., por exemplo, falar sobre o nome de um supermercado que tenha na região. Perguntar com que letra começa etc. Assim vou percebendo o que eles já sabem”.

A narrativa revela clara adesão à proposta do PROFA.

Narrativa da primeira semana de aula:

“Na primeira semana de aula, procuro diagnosticar como eles estão com relação à aprendizagem da escrita. Dou atividades para escrever o nome, construo listas coletivas com alguns temas, faço atividades de contagem para saber como estão na Matemática. Leio algumas histórias principalmente contos. Peço para escreverem como

sabem alguns nomes. E faço a sondagem em si, ou seja, o diagnóstico de aprendizagem”.

Narrativa após um mês de aula:

“Após um mês de aula, já nos conhecemos, eles já estão mais agitados, já fizeram amizade entre si, o que exige uma postura mais firme e atividades que eles gostem e aprendam para manter a atenção. Agora já é possível saber como organizar as duplas com base nas diferentes hipóteses de escrita. Faço atividades com letras móveis e peço para formarem em duplas algumas palavras, por exemplo, de uma música que cantamos ou palavras e títulos de história que eu tenha lido. Trabalho a representação escrita de alguns algarismos. Tento ainda devagar, escrever um texto coletivo com a turma. Eu registro na lousa e eles vão acompanhando dando o conteúdo e opiniões. A atividade de revisão do texto produzido é feita também”.

Durante toda a narrativa se revelam aspectos do PROFA, mostrando que o curso realmente se apresenta como “um divisor de águas” pois, a partir dele as práticas alfabetizadoras foram alteradas por por singelas que sejam as mudanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas e estudos realizados nessa Dissertação de Mestrado, o PROFA pode ser considerado uma política de formação bem-sucedida por sua duração nas redes públicas de ensino e por atender alguns requisitos propostos por Dror.

Segundo Dror (1983), dentre os pontos de análise de uma política pública que se implemente de forma eficaz estão primeiramente, a definição de objetivos, os resultados e as prioridades. Essa etapa para implementação do PROFA pode ser visualizada na medida em que essa política de formação apresenta objetivo claro de desenvolvimento da prática docente alfabetizadora com vistas a mudanças significativas e qualitativas no processo de alfabetização.

O segundo tópico sugerido pelo autor – “análise de opções ou alternativas para cursos de ação” –, também aparece no PROFA. Pode-se visualizar na composição do capítulo sobre o programa que aconteceram encontros para estudo e formação de grupos de referências para análise da proposta, organização dos encontros, formação específica para formadores entre outras ações.

Nesses dois aspectos a avaliação do PROFA pode ser positiva.

Quanto à implementação da política, incluindo seu monitoramento e controle, terceiro item descrito por Dror (1998), acredito ter detalhado sua forma de implementação nas redes de ensino, principalmente na Rede Estadual de Ensino, foco dessa pesquisa, bem como seu acompanhamento por parte dos coordenadores gerais (profissionais que acompanham o programa nas diretorias regionais de ensino). O PROFA, segundo orientações da Rede Estadual de Ensino, também, deve ser estudado no Horário Pedagógico de Trabalho Coletivo (HTPC), desenvolvido nas escolas sob orientação das coordenações pedagógicas de cada Unidade Escolar.

Entretanto não se pôde perceber nas falas das professoras participantes da pesquisa, cuidados com sua implementação, pois apontaram aspectos como:

- Existência de coordenadores que não conhecem a proposta;
- Ausência de discussões das práticas nos HTPC;
- Ausência de diálogo com os pares sobre a proposta e também sobre a aprendizagem dos alunos;
- Dificuldade de frequência ao curso por excesso de carga horaria;
- Possibilidade de frequentarem o curso, apenas professores efetivos.

Destaco particularmente a mobilização entre escolas, pois os professores não conseguem formar grupos de sustentação para novas práticas nas unidades escolares.

Sobre o quarto item de análise proposto por Dror (1998), ou seja, avaliação e revisão da política, identifiquei como avaliação e revisão algumas mudanças de ordem prática, a partir de análise mais gerais, penso eu sugeridas a partir dos resultados dos avanços ou não nas turmas de alfabetização. Deixo claro que esse fato é uma proposição minha, pois não existe momento específico de avaliação do programa. Entretanto, revisões acontecem quanto, por exemplo, ao fato da formação de curso na linha do PROFA para Coordenadores Pedagógicos, mudanças de formulários de diagnóstico da hipótese de escrita dos alunos, entre outras alterações.

As professoras em questão foram convidadas a avaliar o PROFA e suas vozes, apesar de não representativas pois todos os professores alfabetizadores precisam ser ouvidos, pois certa, mostram aspectos importantes:

- Há necessidade de apoiar as escolas para que apoiem seus professores na implementação da proposta (recursos diversos);
- Os professores formadores nem sempre estão capacitados e parecem não entusiasmar a adesão à proposta;
- Os conteúdos desenvolvidos parecem não terem sido significativos porque não foram citados claramente pelas professoras, assim como a proposta metodológica;
- As professoras parecem não ter percebido que no curso agiram como deveriam agir com seus alunos, qualquer menção a isso.
- As professoras não conseguiram estender os conhecimentos e práticas aprendidos no PROFA para outros anos/séries da escolaridade, indicando limitações graves na condução do processo formativo.

Na etapa de manutenção, sucessão ou encerramento da política, proposta por Dror também posso relacionar com o PROFA na medida em que essa política se mantém como política de formação, a que mais tempo permanece na Rede Estadual de Ensino. Ocorreram sucessões e mudanças na nomenclatura, entretanto, permanecendo com o mesmo teor em sua formação, metodologia e concepção. Nesse aspecto parece tratar-se de política de estado mesmo que cada governo pretenda deixar nela nova marca. Isso dá mais segurança aos professores para investirem no fortalecimento e ampliação de seus conhecimentos, uma vez que as mudanças, apesar de demorarem a se



instalar, irão permanecer e render frutos. Isso se percebeu pela busca voluntária da formação tendo em vista a proposta do sistema educativo.

Também acrescento em minhas considerações finais, um dos objetivos do PROFA que se refere à mudanças no paradigma, na didática e na metodologia de formação de professores. Os espaços de formação são permeados de discussões, reflexões e uma metodologia baseada na tematização da prática, revelando-se assim espaço de criação de saberes por parte dos professores envolvidos, o que representa, do ponto de vista pedagógico, a meu ver, fator de suma importância no contexto da formação docente contemporânea. Essa característica não foi destacada pelas participantes.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores constitui-se em política de formação docente e fortaleceu-se como principal política de formação de professores alfabetizadores, difundida em vários estados e municípios brasileiros. Desta forma, o programa ganhou força desde sua implementação, em meados de 2000, até os dias atuais. A nomenclatura inicial foi alterada para “Letra e Vida” nos anos subsequentes e mais recentemente é chamado de “Ler e Escrever” mantendo em sua essência o conteúdo de estudo da primeira versão do curso.

No Estado de São Paulo, foco dessa pesquisa, constitui-se em parâmetro para o planejamento das situações de aprendizagem de alfabetização e norteia, portanto, a concepção pedagógica dessa rede de ensino. O PROFA envolve em seu desenvolvimento os professores, os coordenadores pedagógicos e profissionais das Diretorias Regionais de Ensino.

Outro fator positivo é o acompanhamento da aplicação da proposta durante o curso por parte do formador. A partir dos trabalhos pessoais de cada participante do curso, que devem ser vistos pela formadora, o professor aplica atividades nas turmas de alfabetização, bem como vai adquirindo o hábito de fazer o registro escrito de suas reflexões. Essas situações devem ser revistas na turma com a condução da formadora, o que a meu ver pode proporcionar momento riquíssimo de troca de experiências, reflexões e aperfeiçoamento profissional e pessoal. Ao ser organizado como é, o programa permite que o professor reflita, estude, escreva, analise sua prática. Nada disso foi referido pelas professoras. Talvez, o excesso de trabalho prejudique que a implementação ocorra como seria desejável.

Dentre seus aspectos positivos penso ser um curso que procura aprofundar teoricamente os conhecimentos da área de alfabetização bem como busca relacionar esses conhecimentos à prática cotidiana dos professores em turmas de alfabetização. Apenas uma professora fez menção ao referencial teórico que sustenta a proposta, mas indicou claramente que prefere buscá-lo, estudá-lo por conta própria, pois os formadores nem sempre estão aptos para fazer as relações necessárias, “fragmentando” o conhecimento.

Não pretendo aqui definir como verdade absoluta, visto às limitações da pesquisa, que efetivamente houve mudanças em grande escala na prática das professoras, mas é certo que o programa constituiu, para elas, um avanço na alfabetização. Alguns termos específicos da área passaram a fazer parte do repertório das professoras e por menos elaboradas que sejam as atividades citadas representam mudanças e tentativas de mudanças por parte das professoras.

Ao concluir a pesquisa devo apontar alguns aspectos relevantes quanto ao futuro do curso de formação de professores alfabetizadores bem como ao processo de formação. O faço afirmando que a escola deve ser o lócus de formação visto sua riqueza de situações e possibilidades. A proposta de um curso de formação nos parâmetros do PROFA que aconteça dentro da escola seria, sem dúvida, de grande valia para aprendizagens significativas dos professores.

Como espaço de formação, a escola permitiria o acompanhamento e a superação das situações enfrentadas pelos professores e pela facilidade no contato entre pares, possibilitaria a troca constante na tematização das práticas. Segundo Tardif (2000: p.121):

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos. Significa ainda considerar que o trabalho cotidiano é um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios e não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros.

Cabe ainda pensar que ao trabalhar na escola na mesma linha proposta pelo curso, poderiam ser contempladas situações riquíssimas, pois, por exemplo, seria possível agrupar as professoras em “agrupamentos produtivos” e a partir daí estudar e implementar intervenções pedagógicas em busca do avanço na alfabetização das crianças.

Nas suas respostas as professoras propuseram um curso de formação em que aspectos válidos do PROFA seriam destacados mas que fossem além da alfabetização e que viabilizassem a integração de toda a escola. Isso revela que o curso foi bem recebido e avaliado, apesar das restrições por elas mesmas colocadas.

As respostas das professoras indicam a importância de o responsável pela equipe pedagógica na escola, ter predisposição ao estudo, e estar disposto a desenvolver atividades de apoio aos professores, iterando-se das propostas vigentes e aderindo a elas. Além disso apontam a importância de formar o formador, não concomitante com o trabalho desenvolvido na escola ou no trabalho de formação do professor, mas que incida num acompanhamento permanente de sua prática.

Por fim, aponto uma citação que fiz no capítulo das políticas públicas sobre os fatores determinantes para o sucesso ou fracasso de uma política. Com base no que pude observar por meio dessa pesquisa, penso que o principal fator é o acompanhamento permanente, quanto à formação e principalmente das práticas dos professores nas escolas, para que tenham segurança para mudar.

Entretanto, sem dúvida, é necessário avaliar verdadeiramente, não com índices de avanços dos alunos em avaliações institucionais, mas com relação ao acompanhamento cotidiano da implementação. É preciso analisar quais mudanças significativas aconteceram com relação à concepção do professor e a prática docente e o tipo de acompanhamento que permite essa verificação é a observação desse mesmo cotidiano e o acompanhamento das reflexões escritas que esses professores fazem sobre sua prática.

Passo a pensar que elas realmente aceitam a formação continuada como fator fundamental para sua carreira, mas que realmente não dispõem do tempo que é necessário para se empenhar de maneira efetiva a fim de tomar contato com novos conhecimentos.

Penso ainda que, sem dúvida é necessário um tempo, tempo de acomodação de novas informações, tempo de readaptação das atividades propostas, tempo de aprendizado prático, tempo de reflexão, tempo de averiguação de resultados positivos a partir de uma nova proposta.

Cada vez mais fico convicta de que a formação inicial realmente não dá conta dos desafios da profissão docente e que sem dúvida a formação continuada é o caminho mais acertado para que o educador descubra suas potencialidades ao ensinar e sintá-se

mais seguro quanto ao trabalho desenvolvido e permeará consequentemente o sucesso da qualidade de ensino dos alunos da rede pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A. T. B. F. & MORAIS, A. G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Anais da 28ª Reunião anual da ANPED. Disponível em [www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf](http://www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf), maio de 2006.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- BASEI, Andréia Paula. **Aprendizagem docente no contexto acadêmico: a formação inicial e suas contribuições para a iniciação profissional dos professores de Educação Física**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 13, nº 124, setembro de 2008.
- BARSA, **Nova enciclopédia**, Editora Barsa Consultoria Editorial Ltda. São Paulo: 2001.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Editora Artmed, 2001.
- BRASIL, Constituição (1988), **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, **Ministério da educação e do desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, Brasília, 1996.
- BRASIL, **Ministério da Educação**: Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília /DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros em Ação – Alfabetização**. Brasília/DF, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental – introdução (1ª a 4ª)**. Brasília/DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais – PCNLP - Língua Portuguesa (1ª a 4ª)**. Brasília/DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília/DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172. Brasília,DF, Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador. Módulos I, II e III. Brasília: 2001.

DAGNINO, Renato et alii (2002): **Gestão Estratégica da inovação**: metodologias para análise e implementação. Taubaté, Editora Cabral Universitária. Consulta em :

[www.oei.es/index.php](http://www.oei.es/index.php)

DROR , Y. **Design for policy sciences**. New York, 1971.

\_\_\_\_\_. **Muddling through** – science or inertia. Public administration review, 24, 1964.

\_\_\_\_\_. **Public policymaking re-examined**. Oxford, U.K.: Transaction Publishers, 1983.

\_\_\_\_\_. **Policy Paper** n. 23,1998.

FERREIRO, E. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Escrita e oralidade**: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, Impresso no Brasil, outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2001.

FERENC, Valente Fernandes Alvanize. **Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional**. UFV – GT: Formação de Professores / n.08. Agência Financiadora: CAPES.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. Série seminários. Espaço pedagógico, 3ª ed., 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. (org). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa pesquisa sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação**. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, nº. 2, pp. 327-345, 2005.

- GATTI, A. Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista brasileira de educação, v. 13 n.º 37, jan./abr. 2008.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KAUFMAN, Ana Maria e Rodriguez, M.E. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo, Edição 7, Editora Cortez, 2004.
- LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de Travessias número 01. Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. (2007).
- LIMA, Sérgio Miranda de. **O acesso às fontes documentais do período da repressão no Brasil (1964-1985):** o caso do arquivo Mário Lago. Sessões de Comunicações Livres do VII CAM. Introdução e capítulo 4 da Dissertação de Mestrado em memória social (UNIRIO), defendida em abril/2007.
- MARCELO GARCIA. C. **Formação de professores par uma mudança educativa.** Portugal. Porto Editora, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica : uma (re)visão radical.** São Paulo em perspectiva, São Paulo: v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000.
- Ministério da educação e cultura:** [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Educação – Centro de educação. **Edição: 2004, vol. 29, n.º 02.**
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. E-curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 1-17, 2005.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 1991.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Volume 4- Ciência e Educação. Porto, Porto Editora. 1995
- \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Formação de Professores e trabalho Pedagógico.** Portugal: Lisboa: Educa, 2002.
- Organização das nações unidas para a educação a ciência e cultura:** Pesquisas eletrônicas: [www.unesco.gov.br](http://www.unesco.gov.br):

<http://www.soe.ecu.edu/ltidi/colaric/KB/CLEsJonassen.html> - Constructivist Learning Environments.

<http://www.soe.ecu.edu/ltidi/colaric/KB/OLEs.html> - Open Learning Environments.

<http://www.soe.ecu.edu/ltidi/colaric/KB/CL-Mayer.html> - Constructivist Learning Through Direct Instruction.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, Brasil, 2008.

**Programa de formação de professores alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Organização: SOLIGO, Rosaura, Angélica Soligo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001, 198 pp.

**Programa de formação de professores alfabetizadores – estratégias metodológicas de formação de educadores**. SOLIGO, Rosaura (org.) II. Angélica Soligo (org.) III Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental.

**Programa de formação de professores alfabetizadores – documento de apresentação**, jan. de 2001.

REALI, A. M. M. R. et al. **Qual a base de conhecimento que meu aluno deve ter?** Uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 85, nº. 209-211, pp. 67-84, 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb>.

REGO, L. L. B. & Dubeux M. H. **Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor**. In: L. Buarque & L. L. B. Rego (orgs.). Alfabetização e construtivismo: teoria e prática. Recife: Editora Universitária, 1994.

RIBEIRO, Ruth Maria Lemos & MARTINS, Isabel. **O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de física**. Ciência & Educação, v. 13, nº. 3, pp. 293-309, 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma análise do potencial das narrativas no ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000, 100 folhas.



SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro. Anped, nº.25, pp. 5-17, 2004.

SOARES, .B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Anais da 26ª. Reunião anual da ANPED. Disponível em: [www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc](http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc), maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e Descaminhos. Pátio, 29, 2004, pp. 19-22.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em revista, nº 8, pp. 16-23, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

TARDIF, M. **Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Ver. Brás. De Educ. jan/fev/mar/abr, 2000 n 13.

TEBEROSKY, A., Cardoso, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Ed. Trajetória Cultural, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Ceale - Faculdade de Educação. **Língua escrita**/ – nº.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007. Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

**VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2005** - Unesp - Universidade Estadual Paulista - pró-reitoria de graduação: História da Formação Docente no Brasil.

WILDAVSKY, A. Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis. Boston, 1979.:

## APÊNDICE I

Versão final:

PESQUISA SOBRE O PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
PROFA

1. Seu nome (opcional):
  2. Idade:
  3. Nível mais alto de escolaridade:
  4. Tempo no Magistério:
  5. Há quanto tempo leciona na escola atual?
  6. Tempo ensinando turmas de alfabetização:
  7. Você escolheu ser alfabetizadora ou a sala lhe foi atribuída? Explique um pouco o processo de atribuição de classe na escola em que leciona.
- 
8. Como, quando e com quem você aprendeu a alfabetizar?



13. Quais outros cursos de formação continuada você frequentou nos últimos 5 anos? Qual deles mais contribuiu para sua prática docente como alfabetizadora? Fale/escreva um pouco sobre isso.

14. Analise o curso do PROFA que frequentou com relação ao conteúdo proposto.

15. Analise a forma como o curso do PROFA foi desenvolvido.

16. O curso contribuiu para sua prática como alfabetizadora? Se sim, quais as contribuições? Se não, por que isso aconteceu?

17. Qual aprendizado achou mais relevante durante o curso? Esse aprendizado contribuiu para sua prática diária?

18. Achou que algum tópico desenvolvido durante o curso foi desnecessário? Em caso afirmativo, qual e por quê? Qual tópico você considera ter sido o mais importante para você alfabetizar seus alunos?

19. Você conseguiu implementar a proposta do PROFA na sua classe? Toda ela ou apenas em parte? Como você fez isso? Que facilidades ou dificuldades teve? Quem a ajudou nas dificuldades?
20. O que você mudou em sua prática de alfabetizadora depois do PROFA? Por que isso aconteceu?
21. Você acrescentou/modificou algo (nesse caso, diga o que acrescentou/modificou)? Com isso, que resultados obteve e a que os atribui?
22. Na sua escola atual, quantas alfabetizadoras fizeram o PROFA? Isso ajudou ou não a implementar a proposta? Se sim, como isso ocorreu?

23. Se, na sua escola, apenas você participou do curso, como foi a recepção das colegas à proposta que você trouxe? Seus colegas de trabalho aderiram a ela? Conte um pouco sobre esse processo.
24. O que você pensa sobre cursos de formação continuada de modo geral? Analise a relevância dos cursos de educação continuada para a sua prática docente, para a escola e para os alunos. No seu ponto de vista, haveria maneiras mais interessantes para favorecer a formação continuada dos professores?
25. Escreva livremente sobre o curso destacando os temas que você se lembra terem sido desenvolvidos nos diferentes módulos. Se quiser, você pode elencar alguns aspectos, tais como, importância dos tópicos para o processo de alfabetização de alunos, como foi desenvolvido durante o curso, se você se apropriou de seu significado e utilização em sua prática docente etc. Se puder, indique quais os tópicos desenvolvidos no curso foram utilizados por você, se o fez da forma como estava proposto e que modificações considerou necessárias introduzir.

26. Se você não concorda ou concorda em parte que esses tópicos são importantes para o processo de alfabetização, o que substituiria/acrescentaria?

27. Se você pudesse implementar uma política pública de alfabetização direcionada a formação docente, como ela seria? Em linhas gerais quais seriam os temas/ tópicos/conteúdos a serem abordados durante o curso?

Obrigada por sua participação!



## APÊNDICE II

PESQUISA SOBRE O PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
PROFA

Caro(a) professor(a):

Meu nome é Tanija Mara de Souza Maria Teixeira, sou professora da rede pública desde 1998. Desenvolvo no momento uma pesquisa para o mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tenho como foco da pesquisa o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o intuito de analisar, sob a perspectiva de professores que dele participaram, sua contribuição para a prática docente e, na medida do possível, oferecer subsídios para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Em virtude desse interesse solicito sua colaboração para o desenvolvimento do trabalho, respondendo ao questionário a seguir. Afirmo que essa participação é voluntária, que o sigilo sobre a identidade dos participantes será mantido e que os dados oferecidos serão utilizados de forma ética e responsável.

Se você estiver disposto(a) a colaborar com a pesquisa, peço que assine o termo de consentimento abaixo e responda as questões do questionário em anexo. Agradeço muito sua atenção e disponibilidade e enfatizo a importância de sua participação.

## Termo de consentimento

Declaro que estou ciente de que as respostas que der às questões do questionário a seguir farão parte integrante da Dissertação de Mestrado de Tanija Mara de Souza Maria Teixeira, orientada pela Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e desenvolvida junto Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Declaro também que fui informada de que meus dados pessoais e local de trabalho serão mantidos em sigilo.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de março de 2009.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

## APÊDICE III

Registro reflexivo sobre a conversa informal realizada com as professoras participantes do projeto de pesquisa

Não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem.

(Antoni Zabala)

A prática educativa – como ensinar, Editora Artes Médicas, 1998.

Coloco-me agora no papel de escritora de uma narrativa, para contar sobre a conversa realizada entre mim e as professoras alfabetizadoras participantes do projeto de pesquisa relacionado às informações por parte dessas educadoras sobre o Programa de Professores Alfabetizadores do qual participaram bem como das experiências da aplicabilidade dos conhecimentos do curso no cotidiano escolas em suas turmas de alfabetização.

O primeiro ponto a descrever foi a receptividade por parte das professoras ao me colocar no papel de professora também, pois lhes disse que além do fato de desenvolver essa pesquisa de mestrado também leciono em turmas de alfabetização e fazia parte do mesmo contexto profissional. Observei que as professoras, após essa fala, voltaram-se de maneira mais efetiva para que eu falava e com sorrisos, dispuseram-se a participar.

Não anotei nada no momento, pois percebi que quanto mais informal fosse a conversa mais de suas reais impressões as professoras dialogariam.

A primeira questão que lancei foi concernente à importância dos cursos de formação de maneira geral. A P1 (professora 1) disse que acha muito importante, se não fundamental, pois com tantas dificuldades da carreira docente é antes de tudo um espaço de busca de alternativas para o trabalho pedagógico. A P2 (professora 2) disse que desde que o formador tenha capacidade de informar algo é interessante, mas relata que já teve experiências em que nada do que ouviu num curso de formação achou pertinente e sentiu que a formadora estava despreparada para tal função.

Na seqüência a P3 (professora 3) afirma que é muito complicado para ela participar de tais cursos, acha importante, mas lamenta que ainda tenha que trabalhar em duas escolas e não possa dedicar-se para tais cursos, e confessa que quando obrigada a participar quer pela necessidade que sente ou pela obrigatoriedade, não se dedica muito pois não tem estrutura para isso, tem que preparar aulas e ainda estudar.

A P4 (professora 4) lembra que nem sempre foi assim, não existiam cursos com a frequência de hoje, disse não saber se é bom ou ruim pois ela sentia maior liberdade ao preparar suas aulas e hoje, com os cursos, ela tem que rememorar tudo que foi dito e adequar a todo momento seu planejamento.

Ao entrar no assunto do PROFA propriamente dito, as opiniões são divergentes e um conflito se forma de maneira sutil. A P3 diz que é bom, mas deveria servir a todos os professores de todos os segmentos de ensino, pois diz realizar as propostas do curso em sala e nem todos os professores no decorrer da vida do aluno o fazem e acha que isso não é bom. Diz não ter sido fácil, pois nem sempre aplicou o que aprendia no curso, primeiro por não acreditar mesmo e depois por ter dificuldade de deixar para trás o que já estava organizado em sua cabeça. Afirma ter sido muito difícil.

A P4 continua se apoiando na fala da colega expressando-se quanto à sua dificuldade ao tentar propor diferentes atividades, lembra que a maior dificuldade que teve foi com a sondagem diagnóstica, não conseguia organizar a sala para realizar. E depois, não conseguia analisar as escritas, tinha vontade de desistir de tudo e trabalhar como antes.

A P1 diz ter feito tudo devagar e que as atividades de trabalho pessoal sugeridas pelo programa ajudaram muito, pois tinha que realizar aquela tarefa então propunha-se a tentar. A P2 lamenta pois todos da escola devem falar a mesma língua e diz que a tendência é melhorar pois com o Ler e Escrever (propostas que seguem a mesma linha pedagógica do PROFRA e está presente nas escolas estaduais do Estado de São Paulo), todos acabem entendendo um pouco da proposta.

Não tinha muito tempo, pois conversei com as professoras entre os intervalos de aula, e me preocupei em selecionar rapidamente sobre o que conversaria, nesse momento propositalmente pedi que elas expressassem se utilizam ainda o que aprenderam no curso em sua sala de aula e se acham importante ou não, e pedi que me contassem um pouco do seu dia a dia que falassem livremente sobre suas impressões.

Nesse momento, percebi o quanto angustiadas estavam as professoras pela pressa em falar, uma delas disse que eu havia tocado num ponto muito importante, a P3 devolveu-me a questão dizendo saber que eu entendia que não era fácil. Afirmei no momento, até para mudar o foco de minhas impressões e voltar para o que elas pensam sobre o assunto, que a escolha pela carreira docente implica em ter consciência das dificuldades que cercam essa profissão.

A P4 concorda e diz que no começo achou que seria impossível mudar o que fazia em sala de aula, confessa que não utiliza todas as propostas do programa atualmente, mas aos poucos conseguiu adequar grande parte delas em suas aulas, até por que o Estado segue essa linha, não dá pra fugir. Diz que acha bom, sim, e pensa que tudo deve mudar, se tudo muda a escola também precisa se adaptar às crianças que chegam, pois cada ano fica mais difícil trabalhar, parece que as dificuldades aumentam e que as crianças cobram mais dos professores.

A P1 afirma que é bom quando a direção e coordenação apoiam e ajudam, pois o dia-a-dia é difícil, já teve experiência de questionar uma coordenadora de outra escola em que trabalhou sobre uma proposta do PROFA e não ter ajuda pois essa coordenadora não conseguiu responder. Disse ainda ter observado que para alguns alunos percebe que essa linha “não funciona” e pergunta: “Será que essa teoria serve para todos os alunos, mesmo àqueles que têm maior dificuldade?” Na sequência diz ter tido um aluno que foi encaminhado à terapia por problemas familiares e que não avançava com suas atividades baseadas no PROFA, quando ela propôs um atividade mais tradicional ele avançou. A P2 não se manifestou.

O tempo acabou, elas se despediram e seguiram suas rotinas, e eu, bem tenho que confessar que queria ter conversado mais. Entendo que apenas de maneira informal as professoras conseguiram expressar suas reais opiniões. Mas por quê? Por medo? Medo de quem ou de que? Qual a concepção em que acreditam verdadeiramente?

Chamo atenção para, por exemplo, a importância do apoio da direção e coordenação no cotidiano das professoras, em favor da garantia de um trabalho eficaz. Outra questão fundamental foi a falta de tempo para preparar-se ou estudar muito bem, citado por uma das professoras. Passo a pensar que elas realmente aceitam a formação continuada como fator fundamental para sua carreira, mas que realmente não dispõem do tempo que é necessário para se empenhar de maneira efetiva a fim de tomar contato com novos conhecimentos.

Penso ainda que, sem dúvida é necessário um tempo, tempo de acomodação de novas informações, tempo de readaptação das atividades propostas, tempo de aprendizado prático, tempo de reflexão, tempo de averiguação de resultados positivos a partir de uma nova proposta.

Nesse registro reflexivo, posso expressar e sistematizar o que penso e afirmo que fico muito triste em saber quantas dificuldades essas educadoras transpõem para efetuar seu trabalho. Não senti nesse grupo, descompromisso, mas uma preocupação até exagerada de responder a resultados, mas não sei se esses resultados referem-se ao aprendizado de seus alunos, ou a não fugir do que o Sistema Estadual de Ensino propõe que se faça. Esse ponto me preocupa, pois o foco do ato de ensinar deve ser o avanço dos alunos.

Numa das falas uma das professoras cita o caso de um aluno que estava em atendimento de saúde e que não avançou com as propostas de atividades pautadas numa concepção construtivista. Será que existem estudos sobre esse fato? Será que as propostas do Estado auxiliam o professor no trabalho em caso diferenciado? Cada vez mais fico convicta de que a formação inicial realmente não dá conta dos desafios da profissão docente e que sem dúvida a formação continuada é o caminho mais acertado para que o educador descubra suas potencialidades ao ensinar e sintam-se mais seguros quanto ao trabalho desenvolvido e permeará consequentemente o sucesso da qualidade de ensino dos alunos da rede pública.

Algumas das demais professoras da escola, que menos se expuseram durante o tempo em que estive com elas, mesmo duas delas que não cursaram o PROFA, também participaram de forma mais singela entretanto importante para o objetivo da pesquisa. Uma delas proferiu:

- Nós não temos preguiça de estudar, só precisamos de condições para isso.

Afirmou que muitas vezes o educador é visto como preguiçoso e que não quer estudar, mas diz que na verdade ser professor não é para qualquer pessoa, tem que ter amor e dedicar-se para que seu trabalho seja positivo. Achei muito interessante quando disse que se o aluno aprende foi por conta do trabalho coletivo, dos projetos da escola, mas se não aprende a culpa é do professor.

Outra professora, com quinze anos de Magistério, disse olhando para as professoras iniciantes que aproveitassem as oportunidades de melhorarem como educadoras, pois nem sempre foi assim, disse que o investimento em formação no início de sua carreira era escasso. Todas concordaram com a cabeça. Fiquei muito feliz em saber que mesmo por alguns minutos, professoras iniciantes, ou não, alfabetizadoras experientes, ou não, pensaram sobre a formação e a importância da mesma para profissionalização docente. Foi uma semente...