



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**OS EFEITOS DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE
CONSELHEIRO LAFAIETE**

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Lucimara de São José

**OS EFEITOS DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE
CONSELHEIRO LAFAIETE**

Belo Horizonte

2012

Lucimara de São José

**OS EFEITOS DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE
CONSELHEIRO LAFAIETE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Ceris Saete Ribas da Silva

Belo Horizonte

2012

S239e
T

São José, Lucimara de.

Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete [manuscrito] / Lucimara de São José. - UFMG/FaE, 2012.

196 f., enc, il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Ceris Salete Ribas da Silva.

Bibliografia : f. 182-188.

Apêndices : f. 189-196.

1. Educação -- Teses. 2. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 3. Políticas públicas -- Teses.

I. Título. II. Silva, Ceris Salete Ribas da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Dissertação intitulada **Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**, de autoria da mestranda Lucimara de São José, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Ceris Salete Ribas da Silva – Orientadora
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val
Faculdade de Letras – FALE/UFMG

Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira (Suplente)
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2012.

Aos meus pais.
Com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À professora Ceris, minha orientadora, pelo empenho e generosidade com que se dedicou a este trabalho. Agradeço seus questionamentos e sugestões, a experiência e o conhecimento compartilhados. Sua orientação, tranquila e segura, foi essencial no desenvolvimento desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, pelos momentos de estudos, discussões, reflexões e debates. Agradeço pela formação recebida.

Ao Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira e à Professora Isabel Cristina Alves da Silva Frade, pela valiosa colaboração nos momentos iniciais desta pesquisa.

Às professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria Lucia Castanheira, pela disponibilidade em participar da Banca de Defesa.

À tutora do curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento e às professoras que participaram desta pesquisa, pela sua imprescindível contribuição. Todo o trabalho se realizou a partir da sua gentileza, envolvimento e colaboração.

Aos colegas do Mestrado, pela oportunidade de compartilharmos esse processo de aprendizagem: ideias, dúvidas, incertezas, dificuldades. Pelos momentos de oferecer e de encontrar ajuda - tão ricos e tão importantes. À Ana Paula, Ilma, Júlia, Leila e Neide, muito obrigada!

Aos amigos que, em diferentes momentos dessa caminhada, ofereceram apoio, incentivo e celebraram comigo cada pequena etapa vencida. Agradeço, especialmente, aos amigos da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete.

À minha família: meus pais, meus irmãos, minha cunhada, minha amada sobrinha, Ana Luiza, minhas tias e primos. Agradeço a confiança, o apoio, as orações. Cada um, à sua maneira, muito contribuiu para a realização desse trabalho.

Ao meu querido Amaral, pelo incentivo, compreensão e, de forma muito especial, pelas vezes em que me disse: “Fica tranquila. Vai dar tudo certo!”. Agradeço o cuidado e o carinho que acompanharam essas palavras.

Às amigas Heloisa e Sônia. Agradeço a companhia. Compartilharam comigo desafios, aprendizados, alegrias e estiveram ao meu lado, com as palavras e o silêncio necessários.

A Deus. Força e luz da minha vida. Presença em todas as horas, fonte da inspiração e da sabedoria. Por Ele esta vitória foi alcançada. A Ele é oferecida.

“Dai graças ao Senhor porque Ele é bom! Eterna é a sua misericórdia!” (Sl 117, 29)

RESUMO

Este trabalho busca analisar os efeitos do Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada, implementado desde 2005 pelo Governo Federal junto às escolas públicas - para as práticas dos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada, fundamentalmente, por meio do levantamento e análise de relatos obtidos em entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com a tutora responsável pelo curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento e com dez professoras participantes do Programa de Formação, implementado entre outubro de 2008 e dezembro de 2010, em Conselheiro Lafaiete (MG). Também realizamos o estudo dos materiais que organizam e orientam a execução do Pró-Letramento, tais como o Guia Geral do Programa, os Fascículos de orientação para os tutores e a Coleção didática da área de Linguagem destinada aos cursistas. Além das entrevistas e da análise documental, utilizamos como procedimento para a coleta de dados a aplicação de questionários, respondidos pelos sujeitos da pesquisa na fase inicial de seu desenvolvimento. A fim de aprofundarmos a análise sobre os efeitos do Pró-Letramento nas práticas docentes, elegemos para estudo, em um dos capítulos da dissertação, as possíveis relações estabelecidas entre as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula e o que é proposto pelo Programa de Formação. Dados produzidos pela pesquisa evidenciaram que algumas das condições de execução e desenvolvimento das ações formativas disponíveis naquele município mineiro influenciaram de forma significativa a execução do Programa, contribuindo para a efetivação de um modelo de formação fragmentado diferente daquele proposto pela política pública. Indicaram, portanto, a relevância da gestão local das políticas de formação continuada que são desenvolvidas nacionalmente. Com relação aos efeitos do Programa para as práticas docentes, identificamos três situações particulares que caracterizam os tipos de apropriações que as professoras realizaram a partir do curso de formação. A primeira se refere a mudanças produzidas no trabalho docente em decorrência da vivência de práticas sociais de leitura literária, organizadas nos encontros presenciais do curso de Alfabetização e Linguagem. Os relatos evidenciaram um maior investimento por parte das professoras na proposição de atividades de leitura de textos literários em sala de aula, por causa da experiência vivenciada durante o curso. A segunda diz respeito a contribuições mais gerais, que não são explicitamente nomeadas pelas professoras, oferecidas pelo curso em decorrência das trocas de experiências e da interação vivenciada entre os sujeitos participantes da formação. A terceira indicia efeitos associados ao conteúdo de um dos fascículos da coleção didática do Pró-Letramento. As docentes ressaltaram em seus depoimentos a relevância do fascículo que trata da avaliação diagnóstica da alfabetização para sua formação. Apontaram o uso desse material em suas práticas avaliativas e explicitaram sua importância relacionando-o ao contexto externo de realização de avaliações sistêmicas da alfabetização propostas pelos governos Federal e Estadual. O trabalho realizado nos permite inferir, em primeiro lugar, que a aquisição de conhecimentos que os docentes efetuam a partir de cursos de formação se concretiza em articulação com os saberes consolidados e validados por eles em suas práticas profissionais. Em segundo lugar, que os conteúdos didáticos disponíveis nas ações de formação, ao serem incorporados pelos docentes, são por eles transformados e ressignificados, com vistas ao atendimento de demandas identificadas no cotidiano escolar. De maneira geral, os resultados obtidos evidenciam que é a lógica pragmática que define e orienta as apropriações de conteúdos realizadas pelos professores.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação de Professores Alfabetizadores. Formação Docente. Políticas de Formação Docente.

ABSTRACT

This work intends to analyze the effects of “Pró-Letramento” (Pro-Literacy) - Program of Continuing Education, implemented since 2005 by the Federal Government in the public schools - to the practices of literacy teachers who work in the first years of elementary school. This qualitative research was developed primarily through the collection and analysis of reports obtained from semi-structured interviews carried out with the tutor responsible for the course of Literacy and Language of the “Pró-Letramento” (Pro-Literacy) and ten participants teachers of the training program, implemented between October 2008 and December 2010 in Conselheiro Lafaiete (MG). We also performed the study of materials that organize and guide the implementation of the “Pró-Letramento” (Pro-Literacy), such as the General Guide of the Program, the Fascicles of guidance for tutors and the didactic collection of the area of language destined for course participants. Besides the interviews and documentary analysis, we used as procedure for data collection questionnaires, answered by the research subjects in the initial phase of its development. In order to deepen the analysis on the effects of “Pró-Letramento” (Pro-Literacy) in the practices of teachers, we chose to study in one of the chapters of the dissertation, the possible relations between developed evaluation practices in the classroom and what is proposed by the Training Program. Data produced by the survey showed that some of the conditions of implementation and development of the actions of formation present at this town in Minas Gerais, influenced significantly the implementation of the Program, contributing to the realization of a fragmented training model, different from the one proposed by the public policy. It was indicated, therefore, the importance of local management of continued education policies that are developed nationally. Regarding the effects of the program in the practices of teachers, we identified three particular situations that characterize the types of appropriations that teachers made from the training course. The first refers to changes made in work of teachers due to the experience of social practices of literary reading, organized in the meetings of the course on Literacy and Language. The reports showed a greater investment of the teachers in proposing activities of reading literary texts in the classroom because of the experience lived during the course. The second concerns the more general contributions, which are not explicitly named by the teachers, offered by the course due to the exchange of experiences and interaction between the participants subjects of the training. The third indicates effects associated with the content of one of volumes of the didactic collection of the "Pró-Letramento" (Pro-Literacy). The teachers stressed in their statements the relevance of the fascicle that deals with the diagnostic assessment of literacy for their training. Teachers indicated the use of this material in their evaluation practices and expressed their importance, relating it to the external context of systemic assessments of literacy proposed by the Federal and State governments. The work allows us to infer, first, that the acquisition of knowledge that teachers perform from training courses is realized in articulation with the consolidated knowledge and validated by them in their professional practices. Secondly, the educational content available on the actions of training, when incorporated by teachers, are transformed and reinterpreted in order to meet the demands identified in the school routine. Overall, the results show that it is the pragmatic approach that defines and directs the appropriations of contents held by teachers.

Keywords: Continuing Education. Training of Literacy Teachers. Teacher Training. Teacher Education Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Instrumento de avaliação diagnóstica.....	155
FIGURA 2 - Atividade 1 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	165
FIGURA 3 - Atividade 2 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	166
FIGURA 4 - Atividade 3 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	166
FIGURA 5 - Atividade 4 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	167
FIGURA 6 - Atividade 5 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	167
FIGURA 7 - Atividade 6 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	168
FIGURA 8 - Atividade 7 do instrumento de avaliação diagnóstica.....	168
QUADRO 1 - Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.....	52

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEF	Centro de Artes e Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comunidade Europeia
Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
FAE	Faculdade de Educação
FALE	Faculdade de Letras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RJ	Rio de Janeiro

RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SP	São Paulo
SPE	Sistemas Públicos de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - Os estudos sobre formação continuada de professores e a proposta do Pró-Letramento	20
1.1 O interesse pela formação continuada como tema de estudo.....	20
1.2 A definição do conceito de formação continuada.....	22
1.3 Os estudos sobre as políticas públicas de formação continuada.....	25
1.4 Os estudos sobre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e sua relação com o fracasso escolar.....	32
1.5 O Pró-Letramento como proposta de formação continuada.....	36
Capítulo 2 - A abordagem metodológica	47
2.1 Introdução.....	47
2.2 Objetivos.....	48
2.2.1 Objetivo geral.....	48
2.2.2 Objetivos específicos.....	48
2.3 Organização do estudo e definição da abordagem investigativa.....	48
2.4 Motivações da pesquisa: os efeitos da formação continuada de professores alfabetizadores na prática da escola.....	49
2.5 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	50
2.6 Estratégias para coleta de dados.....	55
2.6.1 Procedimentos da primeira etapa da pesquisa.....	55
2.6.2 Procedimentos da segunda etapa da pesquisa.....	58
2.7 Considerações sobre a análise dos dados.....	60
Capítulo 3 – O Pró-Letramento e as práticas docentes: efeitos da formação implementada em Conselheiro Lafaiete	62
3.1 A implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete: limites e possibilidades.....	63
3.1.1 Aspectos estruturais da proposta de formação.....	63
A seleção e a formação da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem.....	63

O papel do tutor como formador de seus pares.....	66
As condições materiais e organizacionais para implementação do Programa.....	71
A divulgação do Programa de Formação Continuada.....	76
A seleção dos cursistas e a organização dos grupos de estudo.....	80
A organização dos encontros presenciais: a definição dos tempos de formação.....	84
As frequentes alterações nas datas dos encontros e a ampliação do tempo de execução do Programa.....	89
3.1.2 O desenvolvimento do curso de Alfabetização e Linguagem.....	99
A organização da rotina de trabalho: caracterização das principais atividades realizadas durante os encontros presenciais.....	99
A função pedagógica da leitura literária.....	102
A leitura coletiva dos fascículos do curso de Alfabetização e Linguagem.....	106
A discussão, o diálogo e a troca de experiências.....	111
3.1.3 A relação entre o conhecimento teórico e a prática.....	114
A relação estabelecida com as atividades de aplicação na sala de aula.....	114
A relação estabelecida no curso de Alfabetização e Linguagem com os fascículos de formação.....	122
3.1.4 Os efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem na prática docente: o que dizem as professoras cursistas.....	132
3.2 As relações possíveis entre a formação continuada e a prática pedagógica: aprofundando o debate.....	142
3.2.1 A avaliação diagnóstica como tema em destaque.....	142
3.2.2 O planejamento das práticas pedagógicas.....	145
O planejamento pedagógico como dimensão compartilhada do trabalho na escola.....	145
A avaliação como dimensão do planejamento.....	149
3.2.3 Os modos de avaliar.....	153
A avaliação diagnóstica.....	153
As interpretações sobre as finalidades pedagógicas do instrumento de avaliação diagnóstica da escola.....	159
As interpretações sobre as finalidades das atividades da avaliação	

diagnóstica.....	165
As interpretações sobre o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica.....	170
3.2.4 Mais um ponto para reflexão final.....	172
Considerações finais.....	174
Referências.....	182
APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras.....	189
APÊNDICE B – Questionário aplicado à tutora do curso de Alfabetização e Linguagem.....	193

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, elegendo para exame uma das propostas formativas na área da alfabetização e linguagem, implementadas atualmente no Brasil. Seu propósito central é analisar os possíveis efeitos do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) junto às escolas públicas, desde 2005 – nas práticas dos docentes alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do trabalho investigamos as apropriações que os docentes fazem dos conteúdos socializados no Pró-Letramento - como pressupostos teóricos e metodológicos que devem fundamentar as práticas de ensino e aprendizagem das escolas - considerando, principalmente, os seus desdobramentos no interior das salas de aula.

Para uma abordagem complementar sobre este aspecto, elegemos para análise, em um dos capítulos da presente dissertação, uma das dimensões do processo de ensino-aprendizagem: a avaliação diagnóstica da alfabetização. Assim, tendo em vista o alcance do objetivo maior da pesquisa, anteriormente anunciado, procuramos identificar relações entre as estratégias avaliativas desenvolvidas em sala de aula e o que é proposto pelo Programa de Formação.

Tomamos como elemento primeiro de investigação a proposta pedagógica de formação continuada implementada pelo Pró-Letramento no município de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram selecionados dentre as professoras que participaram de tal ação formativa. Também integrou o grupo de informantes a tutora do curso de Alfabetização e Linguagem.¹ Entrevista e análise documental foram os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados. A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa, tendo em vista a importância absoluta que adquire neste estudo a perspectiva e o ponto de vista dos sujeitos que vivenciaram os processos formativos, cujos efeitos procuramos identificar. Isso significa que os resultados apresentados por essa investigação foram fundamentalmente construídos a partir dos discursos dos docentes, de suas considerações e avaliações a respeito do tema em questão. Não se pôde prescindir do seu olhar para a constituição das análises efetuadas.

¹ O Pró-Letramento compreende dois cursos de formação continuada, um deles voltado para a área de Matemática e o outro, objeto central deste trabalho, inerente à área de Alfabetização e Linguagem. Como a estratégia formativa se realiza de forma integrada, não se pode desprezar as implicações que este tipo de organização traz para a análise do tema em questão.

As razões que levaram à efetivação deste estudo estão diretamente relacionadas à minha atuação profissional. Trabalho atualmente em uma das regionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete. Integro a equipe de analistas da Diretoria Pedagógica, cujas atribuições envolvem a execução de propostas de formação continuada destinadas aos professores das escolas estaduais. Isso significa que a formação de docentes é uma temática inerente às minhas atribuições profissionais, o que me leva, constantemente, a fazer indagações sobre seus alcances, efeitos e contribuições para a melhoria da educação pública. Além disso, essas são indagações centrais para as funções que a própria Superintendência desenvolve junto às escolas na implantação das políticas públicas do Estado. Investigar aspectos da formação docente é, portanto, refletir sobre minhas ações profissionais, sobre o sentido do meu próprio fazer e do fazer das diversas políticas de formação continuada que permanentemente desafiam o mito da supervalorização da vocação em detrimento da formação docente².

Dentre as políticas de formação continuada, efetivadas em Minas Gerais nos últimos anos, destaca-se aquela destinada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na rede pública. Para sua implementação, todas as superintendências do Estado têm-se envolvido em diversas ações, tendo como foco principal as propostas de alfabetização destinadas aos alunos nos anos iniciais. Além disso, desde 2007, todas as escolas estaduais elaboram, a partir dos resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), o plano de Intervenção Pedagógica, destinado à melhoria do ensino-aprendizagem, tendo como foco a seguinte meta prioritária: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (MINAS GERAIS, 2007). A alfabetização é, portanto, prioridade na política educacional do Estado.

Essa primazia não se verifica apenas em Minas. Nas últimas décadas, no Brasil, o aumento das expectativas em relação à alfabetização tem se tornado objeto central das políticas educacionais. As redes de ensino público passam a lutar contra o fracasso escolar, no sentido de possibilitar, de fato, a igualdade de oportunidades de aprendizagem, já que a maioria das crianças que não aprende a ler e a escrever na escola é oriunda dos meios sociais mais excluídos (BRASIL, 2003; CEALE, 2004). Pode-se dizer que a principal pergunta que tem orientado a definição das políticas educacionais é a seguinte: o que fazer para que todas as crianças dos meios populares aprendam a ler e escrever no tempo escolar regular?

Diante desse contexto, a ideia de analisar os efeitos de ações formativas voltadas para os professores alfabetizadores foi se constituindo de forma quase inevitável. Assim, antes de

² O mito de que “os professores nascem, não se fazem”. Para maiores informações, ver Oliveira, 2005.

definir o projeto a ser analisado e de decidir que a estratégia formativa a ser investigada seria uma iniciativa de formação continuada, a decisão sobre a área estava feita: Alfabetização e Linguagem.

O encaminhamento seguinte, a escolha do Programa de Formação, foi efetuado, sobretudo, devido às condições de realização da pesquisa. Optamos por investigar uma proposta implementada pelo sistema municipal de ensino, destinada a seus respectivos professores, a fim de reduzir a influência da origem profissional da pesquisadora nas interações com os docentes. Outro aspecto que contribuiu para essa eleição foi o fato de eu residir em Conselheiro Lafaiete, o que facilitou de forma significativa o contato com a tutora e com os demais sujeitos da pesquisa.

A definição do objeto de estudo apoiou-se também em informações obtidas em leituras de textos sobre programas e suas diretrizes de formação continuada, desenvolvidos na última década no país (ANDRÉ, 2002; FREITAS, 2002; FREITAS, 1992; GATTI, 2003; GATTI; BARRETO, 2009). Por meio delas foi possível verificar que o exame sobre as contribuições de alguns programas, executados por diferentes administrações, para as práticas das escolas é pouco abordado ou presente nas pesquisas – seja nos temas, textos ou discursos. Quando isso acontece, geralmente, se refere às avaliações que os professores fazem dos cursos durante sua participação. Entendemos que essa tendência atual dos estudos na área caracterizaria, dessa forma, uma situação de falta de maiores evidências e informações sobre os efeitos e as contribuições de propostas de formação, após o encerramento dos cursos, para a qualidade da educação do país.

Informamos que esta pesquisa foi realizada após a conclusão dos processos formativos. Cinco meses haviam se passado, desde o último encontro de formação, quando iniciamos a coleta de dados.

Quanto à revisão bibliográfica que orientou o planejamento e execução desse trabalho, é importante salientar que ao analisarmos os efeitos do Pró-Letramento para as práticas das professoras alfabetizadoras tratamos também dos modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional. Esse encaminhamento dado à investigação se fundamentou nos estudos do campo de formação de professores e da área dos saberes docentes, os quais evidenciam, de forma solidária, a importância do protagonismo desses atores nos processos formativos, tendo em vista o complexo desenvolvimento da profissionalidade docente, que se constitui a partir de conhecimentos oriundos de diversas fontes.

Ressaltamos que a fundamentação teórica que embasa a construção desta dissertação

foi utilizada na medida da necessidade e de sua adequação para explicitar e explicar constatações evidenciadas pelos dados apurados. Portanto, não está estruturada em um único capítulo. Assim, ao invés de indicarmos autores que contribuíram para a construção deste estudo, optamos por mencionar apenas os campos teóricos mais significativos: formação de professores, saberes docentes, alfabetização e linguagem.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro, “Os estudos sobre formação continuada de professores e a proposta do Pró- Letramento”, a proposta é apresentar os estudos desenvolvidos no campo da formação de professores, mais especificamente aqueles voltados para a formação continuada. Tratamos também das concepções e pressupostos que têm orientado a formulação das políticas públicas destinadas à formação docente, em especial a formação dos alfabetizadores. Procuramos, assim, caracterizar o contexto em que é produzida e implementada a proposta de formação do Pró-Letramento. Apresentamos também estudos localizados que tratam deste Programa formativo. Tais pesquisas traçam uma ampla caracterização da proposta formativa, trazendo indícios sobre seus pressupostos, potencialidades e limites.

O segundo capítulo, “A abordagem metodológica”, descreve os percursos metodológicos da pesquisa. Tratamos da nomeação do nosso objeto de estudo; expomos, de forma mais detalhada, os objetivos da investigação e caracterizamos a abordagem investigativa utilizada. Também descrevemos o processo de seleção dos participantes e informamos com maior riqueza de detalhes sobre os procedimentos empregados para a coleta de dados. Ao longo do capítulo ressaltamos os cuidados e pressupostos que orientaram a condução do processo investigativo e apresentamos algumas considerações sobre a análise dos dados.

O capítulo 3, “O Pró-Letramento e as práticas docentes: efeitos da formação implementada em Conselheiro Lafaiete”, é o mais extenso e está organizado em duas partes. Na primeira, descrevemos, detalhadamente, o processo de implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete. Por meio dos relatos da tutora e das professoras cursistas, caracterizamos as condições de realização do programa com destaque para as questões administrativas e estruturais que mediaram a sua execução no município. Descrevemos a rotina de trabalho desenvolvida durante os momentos presenciais do curso de Alfabetização e Linguagem, evidenciando os aspectos que se destacaram de forma positiva ou negativa nos depoimentos dos sujeitos, e analisamos as relações construídas entre a tutora e as professoras cursistas. Procuramos também explicitar as relações estabelecidas entre saberes teóricos e práticos durante o percurso formativo, considerando-se os momentos presenciais e aqueles

desenvolvidos à distância. Todos esses elementos contribuem para evidenciar, segundo uma perspectiva mais geral, os efeitos da formação recebida na prática pedagógica das professoras.

A segunda parte do capítulo se estrutura com o objetivo de aprofundar as análises realizadas. Elegemos um aspecto da prática pedagógica, a avaliação diagnóstica da alfabetização, e uma professora, dentre as participantes da pesquisa, para realizarmos os estudos necessários. Caracterizamos as estratégias avaliativas implementadas pela docente em sala de aula e procuramos evidenciar as possíveis relações entre os procedimentos avaliativos por ela utilizados e as proposições e orientações constantes do curso de Alfabetização e Linguagem, especialmente do Fascículo 2 da coleção – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação”. Procuramos garantir uma maior aproximação dos processos que envolvem a apropriação, reelaboração e construção de conhecimentos efetuada pelos docentes em seus percursos formativos e profissionais.

As considerações finais retomam aspectos da trajetória percorrida. Indicamos os principais resultados da pesquisa, as limitações verificadas ao final do processo e as perspectivas para novas investigações.

CAPÍTULO 1

OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PROPOSTA DO PRÓ-LETRAMENTO

Neste capítulo, inicialmente, apresento uma revisão bibliográfica sobre a formação continuada de docentes. Também procuro realizar um breve exame das políticas públicas na área de formação continuada de professores e, principalmente, analisar os elementos constitutivos das propostas em desenvolvimento no país, tentando estabelecer relações entre seus fundamentos e estratégias. A seguir, contextualizo as pesquisas sobre as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e aponto os principais fatores associados ao fracasso na alfabetização, identificados em revisões sobre o tema, especialmente no que se refere à implantação de políticas de formação destinadas a contribuir para reverter o quadro negativo³ em que se encontra o ensino da língua escrita no país. Para finalizar, apresento alguns estudos que analisam a concepção e a implementação do Programa Pró-Letramento, desenvolvido pelo Governo Federal, em parceria com diversas universidades públicas e oferecido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2005.

1.1 O interesse pela formação continuada como tema de estudo

O interesse pela formação continuada de professores pode ser identificado nas pesquisas sobre a formação de professores, desenvolvidas nos últimos anos no Brasil.

De acordo com o amplo projeto de pesquisa denominado Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil - 1990-1998, esse interesse aparece tanto nos artigos publicados quanto nas teses e dissertações. (ANDRÉ, 2002)

Nesse sentido, o inventário de fontes consultadas por Carvalho e Simões (2002) revela que nos dez títulos de periódicos publicados entre 1990 e 1997⁴, 30 artigos, de um total de 115, portanto, 26%, tratam da formação continuada. Nessa categoria estão incluídos os textos que abordam a atuação do professor junto às escolas do Ensino Fundamental e Médio (9); os

³ Ver resultados de SAEB e PROVA BRASIL dos últimos anos disponibilizados em <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/resultados>>.

⁴ Os seguintes periódicos foram incluídos no plano de amostragem: *Cadernos Cedes*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Tecnologia Educacional*; *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Revista da Faculdade de Educação*, da USP; *Educação e Sociedade*; *Em Aberto*; *Educação e Realidade*; *Revista Brasileira de Educação e Teoria e Educação*.

conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); o uso da tecnologia de comunicação (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o Ensino Superior (2); o papel da pesquisa na formação (2); e as políticas públicas (1).

Já o exame das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 (ANDRÉ, 2002) revela que 216 estudos (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema identidade. Analisando esse conjunto de trabalhos, André (2002) afirma que, em linhas gerais, as dissertações e teses produzidas na década de 90 sobre formação de professores se voltam principalmente para a Formação Inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. Segundo a autora, embora o número de pesquisas que abordam o tema da formação continuada seja pequeno, esses estudos analisam diferentes temáticas: propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Mesmo não sendo expressivas numericamente, as pesquisas sobre formação continuada o são sob o ponto de vista da abrangência e dos conteúdos contemplados, uma vez que examinam uma diversidade de níveis de ensino, contextos, meios e materiais de ensino.

No final da década de 90, ao considerarmos os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida por Garrido e Brzezinski (2006)⁵, que integra um projeto mais amplo denominado Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação no Brasil, no período de 1997 a 2002, coordenado pela professora Iria Brzezinski⁶, podemos constatar um movimento crescente pelo interesse em torno do tema da formação continuada. Embora os resultados sejam parciais e contenham outras categorias de análise, podemos verificar que o número de estudos voltados para a formação inicial de professores e a formação continuada praticamente se iguala. Comparando-se os dois períodos, temos um crescimento importante destas pesquisas. Entre 1990 e 1996, 216 estudos contemplavam a formação inicial, enquanto 42 se voltavam para a formação continuada; entre 1997 e 2002 essa relação passa a ser de 164 para 111 respectivamente.

O mesmo pode ser verificado se observarmos dados mais recentes, como o levantamento das teses e dissertações realizado entre os anos de 2000 e 2008 por Gatti e

⁵ A amostra utilizada abrange 46% das teses e dissertações defendidas entre 1997 e 2002.

⁶ Este projeto dá continuidade ao Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, no período de 1990 a 1998. Ambos os estudos são fruto de um convênio entre a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e são financiados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Barreto (2009). Segundo as autoras, podem ser identificadas 30 produções acadêmicas em cujos títulos se faz referência a programas de formação continuada desenvolvidos por redes municipais e estaduais de ensino – o que é um número expressivo, se considerarmos o fato de que a formação continuada é um tópico de formação docente que pode ser encontrado na maior parte das produções sobre o assunto. Nestas pesquisas estão presentes as seguintes temáticas: políticas de formação continuada; formação contínua e as novas tecnologias de informação e comunicação; acompanhamento e avaliação de projetos de formação continuada de professores alfabetizadores, professores de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos, e formação de professores especialistas de disciplinas, casos nos quais a ênfase, em geral, recai em questões de conteúdo. Alguns estudos também procuram verificar a existência ou não de conteúdos e atividades que orientem as práticas do professor em sala de aula.

É importante observar que nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos entre 2000 a 2008 é significativo o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Todavia, são raros os estudos que acompanham os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Gatti e Barreto (2009) afirmam que na maioria das pesquisas realizadas com esse propósito são percebidas transformações nas práticas dos professores apenas durante o período de formação continuada. Após o encerramento das ações de formação, a tendência verificada é a de uma permanência reduzida ou não reconhecimento de novas práticas.

1.2 A definição do conceito de formação continuada

Se a formação continuada é um tema que pode ser encontrado na maior parte das produções recentes sobre a formação docente, podemos dizer que esse expressivo interesse pelo tema pode estar relacionado ao crescimento das iniciativas de formação continuada verificado entre 1998 e 2008 no Brasil. Segundo Gatti (2008), torna-se difícil precisar o número de atividades assim identificadas, uma vez que essas ações provêm de inúmeros setores dentro do sistema público (voltados para a gestão educacional ou para outras áreas como saúde, cultura, trânsito etc.), assim como de escolas e outras organizações, como ONG, fundações, instituições e consultorias privadas, e contemplam diferentes estruturas e formatos, podendo se organizar em horas ou anos de duração. Para a autora, “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’” (GATTI, 2008, p. 57).

Para discutir a formação continuada do professor é preciso examinar o que se compreende por essa modalidade de formação profissional. Segundo Gatti (2008), não se trata de uma tarefa simples, pois encontramos dificuldades para precisar o conceito utilizado nos estudos educacionais, já que ele pode se referir a cursos estruturados e formalizados que se realizam após a graduação (formação inicial), ou após o ingresso na docência, bem como pode ser utilizado de forma ampla e genérica, englobando qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional (reuniões pedagógicas, trocas com os pares, grupos de sensibilização profissional, participação em atividades de gestão, cursos, congressos, seminários etc.) e que se constitua como oportunidade de reflexão, discussão, obtenção de informações.

Nesse sentido, analisando o conceito de formação continuada, a partir dos periódicos publicados entre 1990 e 1997, Carvalho e Simões (2002) afirmam que os autores dos diferentes artigos se recusam, de modo geral, a utilizar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras etc., e assumem a concepção de formação continuada como processo. Desse modo, a formação continuada é compreendida como o conjunto de ações e estratégias voltadas para a qualificação do professor, com vistas à melhoria de sua prática pela aquisição de conhecimentos e de metodologias de sua área de trabalho. Esses conhecimentos e metodologias, trabalhados nas diferentes modalidades de formação continuada, podem objetivar a superação de problemas ou lacunas da prática docente, ou promover a socialização de novos conhecimentos teóricos e práticos produzidos nas diferentes áreas de ensino. (SANTOS, 1998)

Segundo Carvalho e Simões (2002), há um grupo menor, de pesquisadores, que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências. São autores que defendem o uso da telemática – tele-educação, educação à distância etc., para capacitação dos docentes. Outros autores a definem como prática reflexiva no âmbito da escola. Um terceiro grupo, para além da prática reflexiva, articula a formação continuada aos processos de organização profissional e à execução e avaliação de políticas educacionais. As propostas defendidas pelo segundo e o terceiro grupos apresentam semelhanças. Ambas advogam uma formação mais crítica e reflexiva, baseando-se em conceitos-chave como:

- a) saberes docentes; b) conhecimento-na-ação; c) reflexão-na-ação; d) reflexão sobre a reflexão-na-ação; e) reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; f) construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou a pesquisa da própria prática. (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 175)

Contudo, essas duas perspectivas diferenciam-se pelo enfoque emancipatório, político ou crítico-dialético - que compreende a formação para além do docente, da sala de aula e da

escola -, adotado pelos que fazem parte do terceiro grupo, onde se concentra a grande maioria das propostas presentes nos artigos analisados.

Ainda sobre a concepção de formação continuada presente nos estudos do campo, destaca-se aquela identificada nos artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação* entre 1995 e 2005. Segundo Manzano (2008), a recomendação central da abordagem que predomina na revista é de que a formação continuada contemple a prática reflexiva. A autora afirma que a tendência dominante, que atravessa o conjunto dos artigos, é a ideia da formação permanente. Além de contínua, valoriza-se que esta formação ocorra no próprio exercício profissional, dentro e fora da escola, que, por sua vez, é compreendida enquanto eixo estruturante da formação.

O discurso sobre a concepção de formação continuada, analisado por Carvalho e Simões (2002) e Manzano (2008), se efetiva no mesmo período em que, segundo Pimenta (2002), perspectivas que consideram os professores como protagonistas do ato de ensinar e não apenas executores de teorias pedagógicas, como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, ganharam força em nosso país⁷. Elas qualificam a ação docente. Valorizam seu pensar, seu sentir, suas crenças, como aspectos importantes para se compreender o seu trabalho. Trata-se de uma variedade de pesquisas e estudos que buscam conhecer o exercício da docência, as condições em que os professores trabalham, a construção de sua identidade, as condições de liderança e *status* que possuem.

Essas abordagens conferem valor à racionalidade prática, ou seja, reconhecem a prática individual e coletiva dos professores como lugar de construção de saberes, e afirmam, por conseguinte, de diferentes modos, a importância da prática reflexiva no trabalho docente. (NÓVOA, 1995, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993, 2008)

A concepção de formação continuada fundamentada na racionalidade prática dos professores se contrapõe à concepção de racionalidade técnica de origem positivista, onde a ação do professor se resume a conformar sua prática a técnicas, princípios e métodos científicos, considerados universais e generalizáveis.

É importante destacar que o movimento de mudança de paradigma (da racionalidade teórica para a racionalidade prática), já inicialmente apresentado pelos estudos de Carvalho e Simões (2002) como uma mudança conceitual presente nos artigos, não se verifica nas estratégias de formação continuada daquele momento (1990-1996) haja vista as críticas às estratégias de formação organizadas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências

⁷ Pimenta (2002) caracteriza esse período a partir dos anos 90, especialmente, com a obra de divulgação coordenada por António Nóvoa, *Os professores e a sua formação*, 1992.

etc. Somente no final da década de 90, de acordo com Garrido e Brzezinski (2006), verifica-se o predomínio da racionalidade prática como fundamento para a grande maioria dos programas em que os centros de formação, em particular as universidades, atuaram como colaboradores. Segundo elas, “[...] na atualidade penetra na literatura e nas práticas pedagógicas o conceito de professor reflexivo e, por analogia, de escola reflexiva que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho” (p. 627).

Ainda segundo Garrido e Brzezinski, no período entre 1997 e 2002, ocorreu o predomínio de cursos de formação continuada com a participação de grande número de professores da escola básica⁸. Foram ações desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de forma independente ou em parceria com centros de formação e ações implementadas por sindicatos. Houve também projetos de pesquisa colaborativos centrados nas escolas e parcerias entre pesquisadores e professores da rede pública.

1.3 Os estudos sobre as políticas públicas de formação continuada

A expansão da formação continuada de professores, conforme Gatti (2008), não acontece aleatoriamente; ao contrário, tem bases históricas em condições que estão presentes em nossa sociedade, nos desafios apresentados aos sistemas de ensino e às escolas a partir do acesso cada vez mais amplo das crianças e jovens aos níveis de ensino, nas dificuldades cotidianas enfrentadas por professores e gestores, identificadas e analisadas por pesquisas - ou seja, essa expansão acontece diante de demandas e necessidades colocadas aos currículos e ao ensino.

Entretanto, está relacionada também à política de organismos internacionais que interferem na formulação das políticas públicas de diferentes países.⁹ (MAUÉS, 2003; TORRES, 1998; SANTOS, 1998; GATTI, 2008)

Segundo Gatti (2008), diversos documentos internacionais enfatizam a importância da educação continuada¹⁰ para a formação dos docentes. Neles está presente a ideia de que os

⁸ Dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, analisados por Catrib *et al.* (apud GATTI; BARRETO, 2009), revelam que 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de ações de formação continuada oferecidas pela União, estados ou municípios, por instituições de Ensino Superior públicas e privadas, ONG, sindicatos ou mesmo pelas próprias escolas. É preciso considerar, entretanto, que nesses indicadores, repete-se o que foi identificado por Gatti (2008) em relação aos estudos sobre formação continuada: a imprecisão e amplitude do conceito de formação continuada.

⁹ Maués (2003) cita algumas instituições que, segundo ela, têm papel de destaque na definição das políticas educacionais em todo o mundo: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL).

professores não estão preparados para as exigências da nova economia mundial, daí a necessidade de formação constante. Essa premência de formação permanente e atualização não é colocada somente aos profissionais da educação. Nos últimos anos do século XX, especialmente nos países desenvolvidos, trata-se de um imperativo presente nos mais variados setores profissionais e universitários, em decorrência das mudanças nas tecnologias, no conhecimento e no mundo do trabalho. Em nosso país, ainda segundo essa autora, acrescenta-se a esse contexto o fato, constatado por vários meios (pesquisas, concursos públicos e avaliações), de que os cursos de formação inicial de professores não vêm propiciando uma base adequada para a atuação profissional. Assim, muitas iniciativas públicas de formação continuada, ao contrário de se firmarem como estratégias de aperfeiçoamento e atualização, tornam-se políticas de formação compensatória, destinando-se a suprir as lacunas da formação inicial resultante de cursos de graduação na área da educação e de cursos de magistério.

Coerente com esta perspectiva crítica, Santos (1998) afirma que “a política atual, que enfatiza a formação em serviço é decorrente acima de tudo, das políticas do Banco Mundial”¹¹. Torres (1998) conclui algo semelhante ao analisar as tendências dominantes na execução das políticas educativas da América Latina e dos países em desenvolvimento. A autora alerta para a quase ausência de investimentos na formação inicial que “está se diluindo, desaparecendo” (p. 176), uma vez que o financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é aplicado quase exclusivamente em programas de capacitação em serviço.¹²

Nesse sentido, Maués (2003) também salienta que, para uma corrente de gestores da educação, a formação continuada repararia as lacunas deixadas pela formação inicial, o que contribuiria para o aligeiramento desta e para a redefinição de sua abrangência, que se reduziria a “dar noções mais gerais, deixando o resto a cargo da formação contínua” (p. 104). *O resto* significa uma formação baseada na chamada pedagogia das competências, cuja ênfase volta-se para o *savoir-exécuter* (saber executar).¹³

¹⁰ A expressão educação continuada está sendo aqui utilizada como sinônimo de formação continuada.

¹¹ Nesse artigo, a autora define formação continuada ou em serviço como sinônimos.

¹² Não será objeto de análise os interesses, as razões e a sustentabilidade dos argumentos do Banco Mundial para investir em formação continuada, apontados por Torres (1998). Interessa-nos neste trabalho como o Brasil tem respondido às recomendações deste e de outros organismos internacionais na implementação das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores.

¹³ Segundo Maués (2003), há uma tendência internacional de reforma na formação dos docentes, ligada a organismos multilaterais que visam atender ao processo de mundialização/globalização. Dentre os fundamentos desta reforma (universitarização/profissionalização, ênfase na formação prática/certificação de experiências e a pedagogia das competências) está a formação continuada. Para esta autora, o objetivo maior da formação continuada é a adaptação das exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de atualização a esse novo mundo globalizado.

Santos (1998) alerta ainda para essa dimensão mais técnica presente nas atuais propostas de formação continuada, voltada para o saber-fazer, orientada para a aprendizagem de métodos e estratégias de ensino e o atendimento a necessidades imediatas.

O grande investimento em educação em serviço, neste caso, tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor de competências básicas para o exercício do magistério. Enfatiza-se o domínio de esquemas de ensino, em vez do investimento na educação inicial que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico. A crítica a essa concepção fundamenta-se no fato de que o professor com uma sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas e analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará a formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. (SANTOS, 1998, p.135)

É nesse contexto, fortemente marcado pela presença dos organismos internacionais (que têm enorme influência na formulação e no financiamento de políticas educativas), que se estruturam as políticas de formação continuada de professores em nosso país. Entretanto, “são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social”. (MAUÉS, 2003, p. 95)

Isto posto, consideremos algumas das atuais políticas públicas de formação continuada no Brasil para compreendermos as diferentes propostas colocadas em desenvolvimento. Apresentaremos, a seguir, três exemplos representativos das propostas atuais - a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores e a Rede Nacional de Formação Continuada – para termos uma breve ideia sobre o caráter diferenciado que adquire atualmente a formação em exercício em nosso país. Essa apresentação, mesmo que sucinta, colaborará para situarmos, mais adiante, a relação da proposta do Pró-Letramento com as outras políticas de formação do Governo Federal.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB

Este sistema foi criado em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, à distância, oferecendo cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica em exercício, prioritariamente; em seguida, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica e cursos superiores nas diversas áreas do conhecimento para atendimento da demanda social. (BRASIL, 2006a)

Cursos oferecidos em 2010:

- Bacharelados, Licenciaturas, Cursos superiores de Tecnologia e Especializações: ofertados, prioritariamente, para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de Educação Básica e para atendimento da demanda social;
- Especializações do programa Mídias na Educação: cursos de formação continuada voltados para o uso pedagógico, na educação à distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Possui dois formatos distintos: Curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior, e especialização de 360 horas (no mínimo) para professores já graduados;
- Graduação em Biblioteconomia: curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos da UAB;
- Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, com duração de 360 horas e certificação destinados ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de Educação Básica;
- Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP): cursos em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação *lato sensu* - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público. (MEC/UAB)

Segundo Freitas (2007), a oferta de cursos e programas à distância articulados em polos presenciais nos municípios representa um avanço se considerarmos as propostas anteriores de formação à distância de curta duração, desenvolvidas em nosso país. Todavia, esta iniciativa apresenta algumas contradições ao priorizar a educação à distância na formação inicial de docentes em exercício. Ainda segundo esta autora, a expansão de polos da UAB aconteceu devido ao entendimento de que a educação à distância seria a forma privilegiada, quiçá exclusiva, onde aconteceria a formação inicial de professores. Entretanto, o decreto n. 6.755 de 2009¹⁴, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), estabeleceu que “na formação inicial dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias à distância, e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância.”

¹⁴ Por meio deste decreto foram também modificadas as atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que passa então a incentivar e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi criada com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. Integra essa política o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais sem a formação acadêmica exigida pela LDB. Os cursos ofertados, na modalidade presencial e a distância, são os seguintes:

Cursos de formação inicial:

- Primeira licenciatura: para professores em exercício na rede pública da Educação Básica sem formação superior;
- Segunda licenciatura: para professores em exercício na rede pública da Educação Básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
- Formação pedagógica: para professores graduados em exercício na rede pública da educação, mas não licenciados.

Cursos de formação continuada:

- Cursos de extensão e aperfeiçoamento com carga horária entre 30 e 220 horas.
- Cursos de especialização com duração mínima de 360 horas.
(MEC/PLATAFORMA FREIRE)

Nessa caracterização das políticas de formação continuada optou-se por realizar uma breve explanação dos programas de formação inicial para professores em exercício¹⁵ para explicitar o caráter diferenciado que adquire a formação em exercício em nosso país. Aqui convivemos com duas situações especiais que, em alguns estados e regiões, se fazem ordinárias: o número de professores que atuam na Educação Básica sem a correspondente licenciatura, ou até mesmo sem qualquer licenciatura, uma vez que a LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) prevê como formação mínima para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental o Magistério de nível médio; a vigência de legislações estaduais e municipais que permitem a contratação temporária de docentes com bacharelado para atuar em situação precária, devido à ausência de profissionais habilitados, situação temporária que acaba se

¹⁵ No âmbito da Secretaria de Educação Básica também são desenvolvidos dois programas de formação inicial para professores em serviço: o PROINFANTIL - programa de formação à distância oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil e duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente – e o PRÓ-LICENCIATURA - programa de formação à distância, oferecido a professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e que não possuem licenciatura específica na área de atuação. (BRASIL, 2005)

estendendo - podemos inferir pelo texto do próprio artigo, por mais de três anos. Portanto, a formação em serviço pode contemplar cursos de formação inicial ou continuada.

Dois aspectos se destacam tanto na organização da UAB quanto do PARFOR: a ênfase na utilização de recursos e tecnologias da educação à distância (seja como modalidade de ensino ou de maneira conjugada à educação presencial) e a formação prioritária oferecida aos profissionais em serviço.

Segundo Gatti (2008), nos últimos anos a educação à distância ou mista (presencial/à distância) tem sido muito valorizada pelas políticas públicas educacionais, tornando-se a modalidade de formação mais escolhida tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Seu uso tem sido justificado “até como uma forma mais rápida de prover formação” (p. 65), pois as tecnologias disponíveis permitem a flexibilização dos horários de estudos e os tornam mais compatíveis com os diversos tipos de jornadas de trabalho dos professores.

Entretanto, Torres (1998) afirma que avaliações de programas de capacitação à distância têm demonstrado que eles podem ser úteis quanto à informação e atualização de conhecimentos em certas áreas, mas apresentam “sérias limitações” no que se refere à formação pedagógica. Segundo ela, não há evidência empírica suficiente que demonstre que a educação à distância seja, por si mesma, mais efetiva que a presencial, ambas tendo vantagens e desvantagens, podendo ser dispendiosas e inúteis.

A Rede Nacional de Formação Continuada

Dentre as políticas atuais do MEC voltadas para a formação continuada destaca-se a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005)¹⁶. A Rede, implementada em 2005, integra diversos centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (grupos de pesquisadores representantes de universidades federais, estaduais e comunitárias) que devem se articular com os sistemas de ensino público para promover ações ampliadas de formação em todo país, todos contando com a participação e coordenação da SEB/MEC. Os Centros, articulados entre si e com outras Instituições de Ensino Superior (IES), são responsáveis pelo desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, incluindo a elaboração de materiais didáticos para a formação docente (livros, vídeos, *softwares*). Os cursos são oferecidos na

¹⁶ Outro programa oferecido pelo MEC é o Gestar II – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar -, formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática para professores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas. Este programa é desenvolvido em parceria entre a SEB/MEC, instituições de Ensino Superior, sistemas públicos de ensino e entidades do campo educacional (UNDIME E CONSED). Possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. (MEC)

modalidade de educação à distância, são semipresenciais e se organizam em cinco áreas prioritárias: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação.

Cabe ao MEC oferecer suporte técnico e financeiro, além de coordenar o desenvolvimento do programa que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Na apresentação das orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - onde são descritos seus objetivos, diretrizes e funcionamento - afirma-se que

A atual política parte dos seguintes princípios: A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p. 5)

Em conformidade com essa orientação inicial estão as diretrizes e princípios elencados no referido documento. Segundo eles, a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual e componente essencial da profissionalização. Essa formação precisa ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, bem como deve ir além da oferta de cursos de atualização e treinamento. Além disso, para se tornar, efetivamente, uma formação continuada deve também integrar-se ao dia a dia da escola. (BRASIL, 2005)

Pode-se, portanto, identificar na proposta do Ministério da Educação o caráter de permanência e continuidade atribuído à formação profissional dos docentes. A esse respeito, Frade (2010) afirma que a própria constituição da Rede Nacional de Formação Continuada expressa o reconhecimento de que a formação contínua integra a cultura profissional brasileira. Segundo ela, a criação dessa Rede demonstra que, gradativamente, a formação continuada afirma-se na cultura educacional das escolas e secretarias de educação, requerendo ações constantes; ao mesmo tempo instaura uma nova perspectiva de formação a ser discutida pelas universidades de forma cooperativa.

A presença das universidades na elaboração e implementação de propostas de formação continuada é apontada por Freitas (2002) como fator positivo, uma vez que o deslocamento das iniciativas de formação, tanto inicial quanto continuada, das universidades para institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas privilegiaria um modelo descompromissado com a pesquisa e a formação multidisciplinar

sólida. Entretanto, Torres (1998) alerta para a limitação presente nesse modelo de atuação quando se estabelece um vínculo com as universidades a partir da intervenção em projetos pontuais e “não a partir do compromisso da universidade com a escola pública e com a transformação do modelo educativo vigente.” (p. 184).

1.4 Os estudos sobre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e sua relação com o fracasso escolar

Há algum tempo, as políticas públicas voltadas para a alfabetização e, por conseguinte, para a formação de professores alfabetizadores, adquirem certa importância em nosso país. Conforme Mortatti (2010), desde 1930, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais. Segundo ela, “de lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública laica e gratuita” (p. 330).

Atualmente, as políticas educacionais estão sendo guiadas principalmente pelos dados obtidos em avaliações censitárias que indicam os patamares dos rendimentos dos alunos da escola brasileira. Destacam-se, principalmente, os resultados de duas avaliações nacionais das habilidades de leitura de crianças e jovens realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o SAEB e a Prova Brasil. De forma simplificada, podemos afirmar que, embora surjam evidências de diminuição dos índices negativos, um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira. Além disso, os dados também revelam que os alunos, embora venham manifestando nos testes o domínio das habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado. Isso significa que as escolas não têm sido capazes de desenvolver de forma satisfatória as habilidades de letramento dos alunos.

Diante dessa realidade educacional do país, nas últimas décadas têm sido desenvolvidos vários programas, projetos e ações de formação continuada tanto pelo Governo Federal, quanto pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006; GATTI, 2008) Além do Pró-Letramento, outras ações políticas foram estabelecidas especificamente para os professores alfabetizadores. Um exemplo dessas políticas é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), curso anual implementado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Governo Federal,

com carga horária de 160 horas, cuja proposta se destinava a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuavam na alfabetização de crianças ou jovens e adultos.

No âmbito estadual podemos citar dois exemplos de ações direcionadas não apenas aos professores alfabetizadores, mas ao conjunto de docentes do Ensino Fundamental. No âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, essas iniciativas também foram desenvolvidas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas escolas: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido em Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, dirigido a professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais -, e o Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para professores de todo o Ensino Fundamental.

Além desses dois programas, podemos citar os documentos oficiais do Governo Federal que apresentam conteúdos formativos e normativos para o professor alfabetizador, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Propostas Curriculares de estados e municípios.

Subjacentes aos documentos oficiais e às políticas públicas de formação para os professores alfabetizadores estão certos fundamentos teóricos sobre a aprendizagem da língua escrita que se destacam como referências das propostas de formação. De acordo com Mortatti (2010), a partir, especialmente, da década de 80, no âmbito do que ela denomina *quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil*¹⁷, conquistaram hegemonia, por meio de sua oficialização no contexto de políticas públicas para a alfabetização, as teorias da psicogênese da escrita, conhecida como construtivismo. Trata-se de um modelo teórico, decorrente das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro sob a orientação de Jean Piaget e outros pesquisadores, que pretende explicar os mecanismos cognitivos relacionados à origem e ao desenvolvimento da língua escrita na criança, ou seja, como ela aprende a ler e a escrever.¹⁸ Mortatti ainda explica que, apesar de ter-se tornado oficial, a partir de sua adoção pelas políticas públicas implementadas, o construtivismo em alfabetização conviveu e convive

¹⁷ A autora aborda a história da alfabetização no Brasil e elege quatro períodos que considera fundamentais, por representarem uma “nova tradição” relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. Em cada um desses tempos há uma disputa entre duas perspectivas: no primeiro momento (1876 a 1890) o embate é entre o método da palavração e os métodos sintéticos; no segundo período (1890 a meados dos anos de 1920), entre o método analítico e os sintéticos; no terceiro (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970), a contenda se faz entre os métodos de alfabetização e os testes para verificar a maturidade necessária ao aprendizado da língua escrita; por fim, no quarto momento (meados de 1980 a 1994) efetuam-se discussões entre os que defendem a perspectiva construtivista e aqueles favoráveis aos testes de maturidade e métodos de alfabetização.

¹⁸ O construtivismo, portanto, diferentemente do que pensaram muitos alfabetizadores, não pretende ser um novo método de leitura ou escrita, não devendo ser visto como uma nova didática ou teoria do ensino da leitura e escrita. (MORTATTI, 2010)

com outras propostas teóricas que se destacaram, sobretudo a partir de meados dos anos 80 em nosso país: as propostas de João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética¹⁹, e aquelas de Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundadas no conceito de letramento²⁰. Assim, nas propostas curriculares das Secretarias Estaduais de Educação, na década de 80, o construtivismo foi incorporado de forma hegemônica e o interacionismo e o letramento de maneira complementar, o que ocorreu, de forma semelhante, na década seguinte, quando da reorganização e centralização das políticas públicas para a educação e a alfabetização, em nível federal. Ainda conforme Mortatti (2010), desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos federais que fundamentam as políticas públicas para a alfabetização.²¹ Não se pode esquecer, todavia, que na formulação e implementação dessas políticas estarão sempre presentes disputas de projetos políticos que se fundamentam em diferentes modelos teóricos.²²

Dentre as ações e estratégias desenvolvidas pelos gestores da educação no âmbito municipal, estadual e federal voltadas para a área da alfabetização estão também aquelas destinadas à formação de professores alfabetizadores. No que diz respeito a tais iniciativas, pode-se dizer que alfabetizar letrando²³ tem sido, nos últimos anos, a prescrição central para os professores nos cursos de formação.

Com relação a essa perspectiva, que defende que os processos de alfabetização e letramento ocorram de forma concomitante, Magda Soares, em artigo publicado em 2004, “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, afirma que, nas duas últimas décadas, ocorreu no Brasil uma progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização. Segundo ela, anteriormente, havia excessiva especificidade nas relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico e, ao invés de se corrigir o excesso, apagou-se a necessária

¹⁹ De acordo com Mortatti (2010), o interacionismo linguístico, a alfabetização é uma atividade discursiva que depende, portanto, diretamente, das relações de ensino que ocorrem na escola, entre alunos e professores. Trata-se de uma nova perspectiva de ensino da leitura e da escrita centrada no texto, donde decorrem as questões centrais: por quê, para quê, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

²⁰ A esse respeito, ver Soares (2003).

²¹ É importante lembrar que a oficialização de tais abordagens teóricas, conforme Mortatti (2010), não as constituiu uma unanimidade nas salas de aula do país. Seja porque esta não era a pretensão do construtivismo, já que não é um método e alfabetização, seja porque, a despeito das propostas do interacionismo linguístico e do letramento, os professores continuaram a utilizar cartilhas e métodos de alfabetização.

²² Recentemente, uma nova polêmica em relação a métodos de alfabetização ganhou destaque em nosso país. Trata-se de um movimento que ficou conhecido como “Volta ao fônico”, por causa da proposta apresentada pelos pesquisadores brasileiros Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, centrada no método fônico. Maiores informações sobre esta abordagem pode ser encontrada em Mortatti (2006).

²³ Para este estudo, conforme Magda Soares (2004), define-se alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita e letramento como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

especificidade do processo de alfabetização. Ocorreu, então, uma “desinvenção da alfabetização”²⁴, o que seria um dos fatores explicativos para o atual fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Assim, estabelecer um equilíbrio entre os dois processos, atender as especificidades de cada um e desenvolvê-los de maneira articulada têm sido a grande questão colocada para os professores alfabetizadores.

Ainda de acordo com Magda Soares (2004), além de ser necessário reconhecer a especificidade da alfabetização e desenvolvê-la em contexto de letramento, bem como reconhecer que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes dimensões que demandam metodologias diferentes, torna-se necessário reformular a formação de professores para os anos iniciais de modo a capacitá-los para enfrentar o reiterado fracasso escolar na aprendizagem da língua escrita no Brasil.

Posição semelhante é defendida por Artur Gomes de Morais (2006). Conforme esse autor, é urgente que pesquisadores, estudiosos e professores discutam metodologias para a alfabetização ao invés de métodos. Alfabetizar e letrar simultaneamente, aliando o ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, também são a sua recomendação. Entretanto, Morais (2006) afirma que essa discussão não pode acontecer desarticulada de outras que considerem as políticas públicas de formação para professores da Educação Básica; a prioridade a ser dada aos formadores de professores; as condições de exercício profissional dos docentes; o significado da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; a urgência de universalizarmos o acesso à Educação Infantil. E isso não pode acontecer sem pensarmos em políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da Educação Básica. Ou seja, políticas que não sejam ações isoladas e pontuais nos sistemas de ensino, mas que priorizem a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local.

Pode-se dizer, então, que é a partir do desafio de articular alfabetização e letramento, que as teorias, práticas e reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita se unem na escola e também nas propostas de formação de alfabetizadores. Entretanto, quando pensamos na formação continuada de professores alfabetizadores, a esse desafio se somam questões específicas dos modelos de formação continuada adotados e das próprias condições em que as políticas de formação se constituem. Magda Soares (2004) propõe que se reformule a formação de professores para os anos iniciais; Morais (2006) chama a atenção para os formadores de professores, para as condições de exercício profissional dos docentes e para a existência de políticas de formação que sejam permanentes e locais.

²⁴ Essa afirmação coincide com o fenômeno descrito por Mortatti (2006) como desmetodização da alfabetização.

Tendo em vista essas questões de natureza teórico-metodológica sobre o ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização, cabe refletirmos sobre suas relações com a proposta de formação do Pró-Letramento, uma vez que uma política pública de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores apoia-se em determinados pressupostos teóricos e metodológicos considerados atuais e relevantes nessa área de ensino.

1.5 O Pró-Letramento como proposta de formação continuada

Podemos afirmar que é, principalmente, por meio de iniciativas do Governo Federal que nas últimas décadas se estruturam estratégias mais consistentes e abrangentes de formação continuada, destinadas à elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do nosso país. Silva e Cafieiro (2010) consideram que o Pró-Letramento – uma das ações desenvolvidas sob a coordenação da Rede Nacional de Formação Continuada – nos pode oferecer elementos que propiciem uma análise sobre as possibilidades e desafios da modalidade de formação continuada semipresencial e sobre os limites e dificuldades que precisam se constituir como temas de investigação nas pesquisas da área da formação docente e também na própria condução das respectivas políticas públicas destinadas aos professores.

Antes de analisarmos a proposta do Pró-Letramento, é importante situar que a origem dessa ação de formação continuada do Governo Federal está diretamente relacionada com o projeto político que amplia, de oito para nove anos, a duração do Ensino Fundamental no país - nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Tal ampliação complementa a Lei n. 11.274, de 06/02/2006, já em vigor, que prevê a entrada nesse nível de ensino das crianças com seis anos de idade e um período de transição de quatro anos para as redes públicas se adequarem à nova normatização do Ensino Básico. (BRASIL, 2006b) Essa medida aumenta o tempo de escolarização com a intenção de promover uma reflexão sobre a cultura pedagógica da alfabetização no Ensino Fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica.

É no contexto de ampliação do Ensino Fundamental que o Governo Federal passou a definir diversas diretrizes para as políticas educacionais do país nesse segmento de ensino e, ao mesmo tempo, colocou em prática decisões e ações para reverter o quadro do fracasso na alfabetização. Parte desse esforço do MEC está registrada nas seguintes publicações: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004); *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b) e *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP;

PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Esses textos apresentam as diretrizes para a reorganização daquele nível de ensino, em termos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos. Os documentos subsidiam diversas ações do Governo Federal como, por exemplo, a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aplicação da Provinha Brasil²⁵ e as avaliações de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁶. Considerando, portanto, esse novo cenário educacional, é que se deve analisar a proposta de formação continuada do Pró-Letramento.

Assim, segundo Silva e Cafieiro (2010), o programa Pró-Letramento foi criado pelo MEC com a finalidade de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática por meio da oferta de uma modalidade de formação continuada à distância que servisse de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras explicam que o modelo de formação adotado pelo Programa se efetiva com a realização simultânea de dois tipos de cursos – seminários de formação de tutores e encontros de formação de professores. Tal estratégia formativa objetiva envolver os docentes em uma rede de formação que lhes possibilite a construção de novos conhecimentos, bem como a criação de novos entendimentos e perspectivas que orientem suas práticas.

Ainda de acordo com as autoras citadas, desde o início da implementação do Pró-Letramento, a demanda pelo Programa aumentou de maneira expressiva. Assim, já em 2009, uma parte significativa das escolas de todo o norte e o nordeste do Brasil (onde o Programa foi implantado prioritariamente) havia sido atendida e desde 2010 o Pró-Letramento passou a ser oferecido em todo o país.

Os cursos oferecidos apoiam-se em um modelo semipresencial, que promove a formação de tutores locais em encontros presenciais nos diversos estados do país. De acordo com Silva e Cafieiro (2010), esses tutores têm como função o planejamento e a execução do mesmo modelo de curso que realizam com as universidades, agora voltado para turmas de, no máximo, 50 professores de sua região, com o auxílio de coordenadores indicados pelas secretarias de educação. Trata-se, portanto, de um modelo de formação em rede, estruturado por meio das ações dos tutores formados pelas universidades, que devem atuar como “multiplicadores” dos cursos que participam entre seus pares de trabalho. Essas ações de formação são simultâneas: tutores, à medida que se formam, repassam os conhecimentos

²⁵ Avaliação proposta pelo Governo Federal desde 2008 e disponibilizada para os municípios. Foi concebida com o caráter de diagnóstico, para que cada escola pudesse ter um instrumento padronizado de medida. Seus resultados não interferem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

²⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro.

recebidos para os professores de sua rede de ensino, de forma organizada, segundo a estrutura pré-definida dos cursos semipresenciais.

As autoras explicam que, embora a estratégia de formação continuada baseada no modelo de tutoria represente uma abordagem bastante criticada por se apoiar no repasse de informações e conhecimentos aos docentes com o auxílio de “multiplicadores”, sua adoção pelo Programa procura superar as principais limitações desse tipo de formação. Para tanto, o Programa organiza-se de acordo com o seguinte formato: as atividades formativas presenciais ocupam grande parte da carga horária dos cursos desenvolvidos; procura-se garantir a participação de docentes que estejam em exercício nas salas de aula e não de outros profissionais, como coordenadores e especialistas da área pedagógica, que possam atuar como seus representantes; são propostos conteúdos e temáticas vinculados aos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino e articulados com os fazeres pedagógicos do cotidiano escolar; nos momentos de formação incentiva-se o diálogo em torno das questões e das experiências vividas no cotidiano das escolas, aliando teoria e prática; e, finalmente, procura-se garantir a estrutura e organização de cursos formais, com controles administrativos, para assegurar um tempo mínimo de formação e acesso aos mesmos materiais pedagógicos comuns.

Outro aspecto importante a ser considerado na organização do Programa, explicam Silva e Cafieiro (2010), refere-se à qualidade do material didático do Pró-Letramento, uma vez que os fascículos que compõem a coleção foram elaborados pelas universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada. O objetivo da coleção do curso de Alfabetização e Linguagem, formada por sete fascículos, é apresentar os conhecimentos da área que precisam ser ensinados nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, considerando a antecipação da entrada da criança no processo de escolarização. Outros dois fascículos complementares apresentam orientações para a atuação do tutor e relatos de experiências de professores alfabetizadores. De maneira geral, os temas selecionados para compor os fascículos da coleção, coerentes com os documentos oficiais e as outras políticas do MEC, visam reorganizar a prática escolar prevista para os três primeiros anos, reforçando a ideia de ciclo, responsável tanto pelos primeiros *contatos* sistemáticos quanto pela efetiva *entrada* da criança no mundo da escrita. Para os dois anos finais, embora a coleção não trate dos conhecimentos curriculares desse outro segmento, aponta sua finalidade de promover a introdução progressiva do aluno ao conhecimento especializado, tal como ele se apresenta nas diferentes áreas ou disciplinas. (BRASIL, 2008, p. 14)

O Pró-Letramento está sendo desenvolvido há cerca de seis anos em todas as regiões do país. Neste momento já podem ser identificados alguns estudos sobre o Programa. Foram encontradas quatro²⁷ dissertações (ALFERES, 2009; CABRAL, 2009; ROCHA, 2010; SILVA, 2009) e duas teses (MARTINS, 2010; PEREIRA, 2008) que fazem referência ao curso de Alfabetização e Linguagem.

No estudo realizado por Pereira (2008) - *A educação sócio(linguística) no processo de formação de professores do Ensino Fundamental* - o curso é apenas um dos contextos de realização da pesquisa.²⁸ Já os demais estudos apresentam o curso de Alfabetização e Linguagem como objeto de investigação, seja como foco principal de análise, seja como parte integrante do Programa, que envolve também o curso de Matemática.

A análise dos resultados dessas pesquisas revela que a maioria dos trabalhos (ALFERES, 2009; SILVA, 2009; MARTINS, 2010; ROCHA, 2010) apresenta indicações sobre concepção de formação continuada, princípios orientadores e fundamentos teóricos que orientam a proposta de formação do Programa.

Nesse sentido, Rocha (2010) analisa as iniciativas de formação continuada propostas pela união - *A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal*. Embora o foco do seu trabalho tenha sido dirigido ao Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER) e ao Pró-Letramento, a autora afirma que utilizou em seus estudos os documentos referentes às demais propostas do MEC voltadas para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, implementados após a publicação da LDB - PCN em Ação (1999-2002), PROFA (2001-2002) e GESTAR (2000-2003). Assim, foi possível constatar, entre os programas supracitados, um único projeto de formação, consideradas a concepção e a racionalidade, os princípios norteadores e a finalidade. De acordo com Rocha (2010), a concepção de formação continuada identificada nesses programas do Ministério da Educação é a de formação permanente e de desenvolvimento

²⁷ - Esse levantamento foi realizado no ano de 2010, mas, posteriormente, como veremos no capítulo que apresenta os dados da pesquisa, outros trabalhos sobre o Pró-letramento foram identificados.

²⁸ Neste trabalho a autora confirma a asserção geral e as subasserções decorrentes dos objetivos geral e específicos da pesquisa, quais sejam: o processo de formação (inicial e continuada) de professores do Ensino Fundamental se beneficia das contribuições da sócio (linguística) de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna; a formação acadêmica do professor universitário e do tutor de cursos de educação continuada, no que diz respeito a sua graduação e pós-graduação, interfere na escolha de conhecimentos sócio(linguísticos) a serem desenvolvidos nos cursos de formação; os conhecimentos sócio(linguísticos) advindos das pesquisas mais atuais sobre a educação em língua materna alteram as ações do professor universitário e do tutor na formação dos professores de Ensino Fundamental; os estudos sócio(linguísticos), de letramento e etnografia contribuem para os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores do Ensino Fundamental e para a melhoria da educação em língua materna. (PEREIRA, 2008)

profissional. Rocha (2010) explica que os programas de formação desenvolvidos pelo MEC, analisados em seu estudo, dentre eles o Pró-Letramento, apresentam como eixos orientadores a valorização profissional e dos saberes docentes; a relevância da prática reflexiva – a partir das ideias de Schön - e a definição da escola como *locus* de formação. Entretanto, a concepção de formação adotada, embora esteja fundamentada na racionalidade prática, mantém a perspectiva da prática reflexiva limitada ao contexto da sala de aula.

Uma análise semelhante, a respeito da racionalidade prática presente no Pró-Letramento é a apresentada por Martins (2010) - *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005-2009*. A autora afirma que o modelo teórico do “professor reflexivo” destaca-se como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores do curso de Alfabetização e Linguagem. No entanto, segundo ela, os fascículos da área de alfabetização e linguagem priorizam as atividades didáticas a serem desenvolvidas pelos professores cursistas e tratam com superficialidade do aporte teórico-conceitual. Segundo a autora, o privilégio dado aos “fazer pedagógicos”, em detrimento dos “saberes pedagógicos”, limita a possibilidade de uma compreensão crítica e consistente acerca de questões fundamentais presentes no ensino da leitura e da escrita.

Também Alferes (2009), na dissertação intitulada *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento* aponta a ênfase na dimensão prática da formação adotada pelo Pró-Letramento. A autora afirma que o Programa apresenta aspectos específicos e pontuais na formação de professores (a formação continuada nas áreas alfabetização e linguagem e matemática), priorizando a formação e o trabalho docente em uma perspectiva de ação individual, que não evidencia a ação coletiva para a melhoria da educação oferecida na escola pública.

Já a pesquisa de Silva (2009) - *A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os programas e as professoras?* - apresenta resultados quanto aos fundamentos teóricos da proposta de ensino e aprendizagem da língua escrita presentes no curso de Alfabetização e Linguagem. A autora identifica os paradigmas construtivista e sociointeracionista como defendidos pelo Pró-Letramento. O que é parcialmente corroborado por Martins (2010), que indica os modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo linguístico” e “letramento” como eixos da proposta de ensino de leitura e escrita presentes no Programa.

A efetividade do programa de formação é outro aspecto que se destaca nas pesquisas que fazem parte do levantamento realizado. Os estudos de Alferes (2009), Cabral (2009) e

Silva (2009) apresentam resultados sobre as contribuições, efeitos e impactos do Pró-Letramento na prática dos professores cursistas.

O trabalho de Alferes (2009) evidencia que o Programa tem proporcionado aos professores uma melhor compreensão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Outro aspecto apontado pela autora é a contribuição do programa para a melhoria da prática pedagógica nas turmas de alfabetização e para a implementação de estratégias de formação continuada nas escolas, por meio de grupos de estudos. Alferes (2009) afirma que o programa possui estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas e constitui-se como uma intervenção de formação necessária. Segundo ela, os professores e tutores do Programa o consideram bastante válido por apresentar uma instrumentalização teórico-prática consistente.

A pesquisa de Cabral (2009) - *Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura* - investiga os impactos do curso Alfabetização e Linguagem na prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora verifica que, durante a realização do curso, ocorrem mudanças na prática de ensino de leitura das duas professoras observadas. Cabral também informa que a relevância dada à leitura no processo de formação continuada tanto dos orientadores de estudo (tutores) quanto dos professores cursistas possibilitou aos participantes uma reflexão teórica e prática sobre o tema.

Por fim, a dissertação apresentada por Silva (2009) - que investiga em que medida o PROFA e Pró-Letramento influenciaram a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras - indica que, embora os participantes afirmem adotar os paradigmas construtivista e sociointeracionista defendidos pelos referidos Programas, ainda apresentam, no discurso e na prática pedagógica, algumas distorções e equívocos quanto a sua aplicação.

Dentre as pesquisas localizadas, uma se destaca por apresentar elementos referentes à organização do curso, carga horária, metodologia e material didático utilizado. Essa abordagem é realizada por Martins (2010), que se dedicou à análise da configuração textual de documentos referentes ao Programa. Segundo ela, há evidências de um relativo “distanciamento” entre os conhecimentos teóricos e metodológicos apresentados nos materiais didáticos de formação e a realidade vivida pelos professores em processo de formação continuada. Além disso, a proposta de formação continuada apresenta uma mesma estrutura, metodologia e material didático para todos os estados e municípios do país. Devido a essa homogeneidade, de acordo com Martins, é possível reconhecer que os problemas educacionais relacionados ao ensino de leitura e escrita são abordados a partir de uma perspectiva que desconsidera as diversidades e especificidades regionais e as necessidades

reais dos professores. A autora também declara que a carga horária do curso é insuficiente para atender às exigências de formação impostas aos professores como: autonomia didática, disponibilidade de tempo para leitura, estudo, pesquisa e vivência prática, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas pelos formadores. Segundo ela, a baixa carga horária sugere um “aligeiramento” da formação continuada de professores.

Enfim, podemos concluir, por todas as considerações apresentadas, que o Pró-Letramento é reconhecido como uma proposta de formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade prática, que confere importância à prática reflexiva dos professores. Essa constatação é coerente com o que foi observado por Garrido e Brzezinski (2006) na maioria dos programas de formação a partir do final da década de 90, especialmente dentre aqueles desenvolvidos mediante a colaboração de universidades.

O reconhecimento dos saberes dos professores, sua valorização profissional e a ênfase nas dimensões mais práticas do ensino aparecem como avanços contidos nessa proposta de formação. Entretanto, pode-se identificar também algumas limitações importantes contidas na própria perspectiva de prática reflexiva adotada pelo programa de formação. No paradigma da racionalidade prática não se defende que o fazer do professor seja apenas empírico e intuitivo e distanciado do conhecimento científico, mas que seu fazer se sustente a partir de seus saberes - que são plurais, heterogêneos e oriundos de várias fontes: da história de vida do professor; da cultura escolar anterior; dos conhecimentos adquiridos na universidade durante a formação inicial; dos conhecimentos chamados curriculares, que dizem respeito aos programas, guias e matérias escolares; de sua própria experiência e da experiência de seus pares; da tradição da profissão. Portanto, saberes compostos de diversas teorias, concepções e técnicas que são utilizadas conforme a necessidade, de acordo com os objetivos que os professores procuram atingir. (TARDIF, 2002) Entretanto, quando se atribui centralidade ao professor e ao fazer docente, corre-se o risco de enfatizar em demasia a prática em detrimento da teoria. Segundo Pimenta (2002), diversos autores têm apontado os riscos de um possível ‘praticismo’, ou seja, de se considerar que bastaria a prática para a construção do saber docente. Apontam também os riscos de se acreditar que uma ação reflexiva por parte dos professores seria suficiente para resolver os problemas da prática. A autonomia para refletir, pesquisar, escolher, decidir, planejar seu trabalho parece garantida pelo modelo da racionalidade prática. Todavia, esse modelo de formação encontra limites para se efetivar no cotidiano docente, devido a vários fatores, dentre eles: i) ausência de tempos e espaços de discussão e reflexão coletiva nas escolas; ii) dimensão individual e subjetiva que essa reflexão muitas vezes assume, deixando de contemplar questões políticas e éticas determinantes para a

organização profissional dos docentes; iii) responsabilização exclusiva do professor pelo sucesso ou fracasso no ensino, deixando de lado as estruturas e contextos em que o seu trabalho se realiza.

Outros fatores que trazem limitações para a proposta de formação foram inclusive apontados pela pesquisa de Martins (2010): estrutura homogênea do Programa, indiferente ao contexto de atuação dos professores; e insuficiência de carga horária para sua realização.

Com relação aos princípios teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua escrita, verificamos que o Programa se estrutura conforme pressupostos do construtivismo, socioconstrutivismo, interacionismo linguístico e letramento, o que coincide com o que foi descrito pelos estudos de Mortatti (2010) como característico das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores na década de 90, reorganizadas e centralizadas, em nível federal.

Observamos, que, de maneira geral, nos estudos localizados, a contribuição do Programa para a melhoria da prática pedagógica foi apontada por professores e tutores, sendo inclusive constatadas mudanças nas práticas docentes. No entanto, é importante destacar que em três dos estudos localizados sobre o Pró-Letramento (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010; ROCHA, 2010), a análise dos efeitos (impactos, implicações, repercussões, apropriações, resultados, avanços) do Programa na prática das professoras, na melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e no desenvolvimento profissional dos docentes foi apontada como questão para pesquisas futuras.

Nesse sentido, Martins (2010) indica a carência de estudos e pesquisas que analisem as apropriações construídas pelos professores participantes do referido Programa e que identifiquem os resultados efetivos na melhoria do ensino de leitura e escrita na Escola Fundamental; Rocha (2010) recomenda a realização de estudos sobre a implicação do *Pró-Letramento* na prática dos professores, bem como pesquisas que avaliem a repercussão dos programas de formação na profissionalização do professor; Alferes (2009) salienta que uma avaliação mais consistente sobre os impactos do Programa exige a análise de outros aspectos que não foram abordados em seu estudo, como por exemplo: avanços na prática docente; melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação.

Para finalizar nossas considerações sobre o Pró-Letramento, como proposta de formação, novamente nos apoiamos no trabalho de Silva e Cafieiro (2010) que nos auxilia a refletir sobre as relações dos professores com os pressupostos que fundamentam o curso de formação do Pró-Letramento de Alfabetização. As reflexões propostas pelas autoras estão apoiadas principalmente nas análises realizadas nos documentos de avaliações que controlam

o desenvolvimento e as possíveis contribuições dos cursos para a formação dos professores. Trata-se de avaliações que professores e tutores fazem de sua participação nos cursos ofertados pelas universidades. Com base no exame desses materiais as autoras chamam a atenção para alguns dos problemas e desafios pedagógicos que se destacam na proposta de formação posta em desenvolvimento pelo MEC.

Em primeiro lugar, Silva e Café (2010) identificam e examinam os problemas advindos de uma proposta de formação continuada como o Pró-Letramento quando objetiva articular teoria e prática, como princípio da formação de professores alfabetizadores. Segundo as autoras, grande parte dos professores participantes dos cursos realizados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) nos estados de Minas Gerais, Ceará, Paraíba, Amapá e Roraima, ao avaliarem os pontos negativos do Programa destacam os seguintes aspectos: o caráter pouco instrucional dos materiais didáticos; os limites da carga horária; certa dificuldade em identificar quais são os conhecimentos socializados nos cursos que tendem a servir de referências em suas práticas.

A avaliação sobre o caráter pouco instrumental do curso é apontada quando diversos cursistas solicitam aos organizadores do Pró-Letramento que ofereçam mais situações de análise das suas práticas, uma vez que, de tão familiares e frequentes, tais ações passam a ser realizadas, quase sempre, de maneira rotineira e pouco refletida. Ainda que os fascículos do Pró-Letramento contenham orientações práticas e tenham em sua grande maioria um caráter mais propositivo com a apresentação de recomendações e sugestões para a organização do trabalho pedagógico, uma expressiva parcela de docentes tende a classificar a coleção didática do Programa como mais teórica que prática. A partir dessa avaliação, esses professores passam a solicitar sugestões de atividades mais diversificadas e elaboradas em um formato que se aproxime das necessidades imediatas verificadas por eles em seu cotidiano, atividades que não precisem tanto ser reelaboradas e reformuladas conforme o contexto de trabalho, segundo propõe a coleção, e que melhor se adequem às demandas de seus alunos.

Tendo em vista essas considerações avaliativas dos professores, Frade (2010) nos alerta para a necessidade de se refletir sobre a forma como os professores se apropriam dos novos conhecimentos veiculados nos cursos de formação continuada na área de alfabetização. Isso significa que as dimensões instrucionais do material didático, reconhecidas pelos especialistas da área de alfabetização e responsáveis pela sua elaboração, são, de certa forma, distantes das expectativas práticas dos docentes. Esse distanciamento das expectativas dos

professores também é analisado por Batista (2008)²⁹ ao criticar as limitações das ações de formação quanto ao seu caráter prático, pois tendemos (ao se referir aos especialistas da educação envolvidos com as políticas atuais de formação) a projetar, no professor, o mesmo ponto de vista a partir do qual concebemos o trabalho acadêmico. Isso significa que se tende a considerar, de forma equivocada, que a questão posta ao docente do Ensino Básico é uma questão *epistêmica*, quando, na verdade, o que se coloca diante dele é uma questão *pragmática* (no sentido filosófico) e *ética*. A relação do que ensina com a verdade não é o que mais importa ao professor, mas a relação do que ensina com os resultados que produz em termos de aprendizado e de formação.

A respeito da carga horária, trata-se de outra demanda recorrente nas avaliações dos cursistas do Pró-Letramento. De acordo com Silva e Cafieiro (2010), as justificativas para essa ampliação do tempo de formação decorrem da necessidade de aprofundar as temáticas apresentadas nos materiais didáticos, bem como encontrar soluções para os principais problemas com que se deparam no trabalho. Em contrapartida, segundo dados obtidos pela coordenação do Ceale, novos temas de estudos são demandados pelos docentes: abordagem dos diversos métodos de alfabetização; dificuldades ortográficas para alunos que já se encontram na fase final do ciclo de alfabetização; gêneros e tipos textuais; dificuldades de aprendizagem dos alunos; educação inclusiva.

Finalmente, embora tenhamos poucas pesquisas e avaliações sobre os efeitos ou contribuições do Programa nas práticas das escolas, os relatórios finais dos tutores, acompanhados de algumas produções realizadas pelos docentes, fornecem algumas pistas sobre aquilo de que se apropriam e buscam colocar em prática no cotidiano escolar. Segundo Silva e Cafieiro (2010), tende-se a identificar nos fazeres docentes um importante incremento das atividades que favorece o letramento dos alunos; especialmente, observa-se uma maior atenção ao desenvolvimento das habilidades relativas à leitura. As autoras explicam, após análise dos relatórios enviados pelos tutores à coordenação do Ceale, que é possível identificar no planejamento das ações propostas pelos professores um interesse maior pela promoção de atividades, estratégias e projetos destinados ao exercício de práticas letradas pelos alunos e, paralelamente, certo cuidado na escolha dos textos que fazem parte das situações didáticas tendo em vista o tamanho, a diversidade de gêneros e de temáticas dos materiais utilizados.

²⁹ Palestra intitulada “Entre Drummond, Montaigne e uma arte da guerrilha: mal-estar no campo educacional universitário”, apresentada pelo professor Antônio Augusto Gomes Batista na mesa redonda “Pesquisas sobre Educação e Linguagem no Brasil”, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 30 de outubro de 2008.

Essas evidências podem ser identificadas no exame das práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, registradas em relatórios e vídeos e também nos projetos voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura promovidos em bibliotecas e outros espaços extraescolares, com o envolvimento de outros atores da comunidade, como a família dos estudantes. Entretanto, Silva e Cafieiro alertam que são descritas pelos professores poucas experiências destinadas ao exercício das habilidades de produção de textos escritos e aquelas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral.

Diante dessas considerações e tendo em vista a abrangência que o Pró-Letramento assumiu, enquanto política pública de formação continuada implementada em todos os estados do país, as autoras citadas sugerem que haja um investimento em estudos sobre os efeitos do Programa para as práticas docentes e para o desempenho dos alunos. Segundo Silva e Cafieiro (2010), faz-se necessário investigar as possíveis ações implementadas pelos gestores municipais para garantir a continuidade das estratégias formativas após o encerramento do Programa, como por exemplo, a consolidação de grupos de estudo mobilizados pelos tutores do Pró-Letramento - que se constituiriam como atores de referência nas atividades de formação continuada - e a implementação de formas de monitoramento e apoio ao trabalho desenvolvido pelos docentes nos estabelecimentos de ensino. Concomitantemente, torna-se fundamental realizar o levantamento de novas práticas introduzidas pelos docentes em suas salas de aula. Silva e Cafieiro (2010) consideram que tais elementos podem ser indicativos de possíveis mudanças que, a médio prazo, poderão se consolidar nas escolas. Além disso, as autoras chamam a atenção para a necessidade de se realizar o confronto dessas informações com os resultados de desempenho obtidos pelos alunos nas avaliações internas e nas avaliações sistêmicas, argumentando que tal procedimento poderá indicar o real alcance dessa modalidade de formação continuada.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentaremos o desenho metodológico que traçamos para a construção dos dados empíricos deste trabalho. O texto está organizado em sete tópicos. No primeiro, faremos uma breve reflexão sobre os impasses vividos no período inicial da pesquisa para nomear o objeto de investigação. Em seguida, listaremos os objetivos do nosso estudo. Em um terceiro momento, caracterizaremos a construção das etapas desta pesquisa e refletiremos sobre a nossa opção em relação à abordagem investigativa. Nos tópicos quatro e cinco trataremos das motivações que deram origem a este estudo investigativo e caracterizaremos os sujeitos que participaram de sua realização. Para finalizar, nos dois últimos itens do capítulo enfocaremos as estratégias utilizadas para a coleta de dados em cada uma das etapas de realização deste estudo e apresentaremos algumas considerações sobre o processo de análise de dados aqui empreendido.

2.1 Introdução

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à própria nomeação do objeto da pesquisa. Durante o planejamento da investigação realizada nos inquietou a terminologia mais adequada para explicitar aquilo que pretendíamos analisar. Sabíamos que nosso interesse se voltava para a efetividade das propostas de formação, ou seja, a capacidade que elas possuem de contribuir para o trabalho docente. Poderíamos denominar contribuições, resultados, implicações, influências, efeitos, benefícios decorrentes das propostas de formação, embora saibamos que esse conjunto de palavras reúne diferenças em seu significado. Optamos por utilizar o nome que encontramos no estudo desenvolvido por Gatti e Barreto (2009) sobre a formação docente no país, tendo em vista a amplitude e relevância do trabalho que as autoras produziram. Ao caracterizarem esse tipo de abordagem nas pesquisas, as autoras utilizaram o termo efeitos.

Assim, nosso objeto de interesse pôde ser caracterizado: investigariamos os efeitos do programa de formação continuada Pró-Letramento nas práticas das professoras alfabetizadoras.

A seguir, apresentaremos os objetivos que definimos para nortear nossa investigação.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Investigar os efeitos do curso de formação continuada Pró-Letramento, realizado na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG), na aprendizagem dos docentes e as possíveis relações existentes entre as propostas veiculadas no curso e as suas incorporações nas práticas de alfabetização das escolas.

2.2.2 Objetivos específicos

1 Analisar a visão dos sujeitos participantes do curso Pró-Letramento (professoras e tutora) sobre as condições de realização do Programa do MEC no município mineiro e sua relação com as suas contribuições e/ou os limites para a sua formação;

2 Analisar o desenvolvimento do curso de Alfabetização e Linguagem e a natureza das atividades de formação desenvolvidas nos encontros presenciais pela tutora;

3 Analisar a relação entre o fazer docente e os conhecimentos apresentados na coleção de fascículos do Pró-Letramento da área de Alfabetização e Linguagem, a partir dos relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização.

2.3 Organização do estudo e definição da abordagem investigativa

Nesse momento, é preciso esclarecer que para alcançar tais objetivos, nosso estudo se organizou em duas etapas distintas. Na primeira delas consideramos a implantação e o desenvolvimento do Programa sob o olhar da tutora e dos professores que participaram da estratégia de formação em Conselheiro Lafaiete. A análise sobre a efetividade do programa foi realizada, nesse primeiro momento, com a contribuição de todos os sujeitos da pesquisa. Em uma segunda etapa, com o objetivo de ampliarmos nossas considerações e análises sobre os efeitos do Pró-Letramento nas práticas das professoras alfabetizadoras, escolhemos para exame um aspecto do processo de alfabetização - a avaliação diagnóstica - e elegemos para estudo o trabalho de uma das professoras que compôs o grupo inicial de sujeitos participantes da investigação.

De maneira geral, tornaram-se essenciais para este estudo os significados que os

sujeitos da pesquisa concediam ao Programa de Formação, mais particularmente, ao curso de Alfabetização e Linguagem. Nesse sentido, buscamos perceber no discurso das professoras a relevância que atribuíam à referida ação formativa, bem como identificar o que elas caracterizavam como suas principais contribuições para o seu percurso profissional. Devido a esse interesse particular pela perspectiva dos sujeitos da pesquisa, que permeia os objetivos propostos para essa investigação, consideramos que a abordagem qualitativa se configurou como a estratégia de investigação com as características mais adequadas para a condução deste estudo, uma vez que os pesquisadores qualitativos se interessam pelos significados que as pessoas constroem para os processos vivenciados e pelo modo como esses significados são construídos, voltando-se, principalmente para a compreensão do comportamento e da experiência humana em suas especificidades. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

2.4 Motivações da pesquisa: os efeitos da formação continuada de professores alfabetizadores na prática da escola

Nossa opção pela realização de um estudo no município de Conselheiro Lafaiete se efetivou por três razões:

A primeira é que consideramos a escolha do município como uma realidade representativa do desenvolvimento do curso de formação continuada proposto pelo MEC uma vez que o município assumira cumprir todos os acordos referentes às suas responsabilidades na implementação do Programa, tais como organizar uma equipe de coordenação para dar apoio aos cursistas, oferecer condições materiais e pedagógicas para a realização dos encontros de estudo dos professores e subsidiar as viagens do tutor para participar dos seminários de formação desenvolvidos pela Universidade.

A segunda justificativa se relaciona ao cronograma de realização dos encontros presenciais do Pró-Letramento: o município mineiro encontrava-se com seu calendário de execução dos cursos em atraso, o que possibilitaria o acompanhamento de algumas atividades finais de formação em andamento, bem como ter acesso aos professores cursistas ainda no contexto da realização das atividades de estudo. Assim, poderíamos estabelecer contatos prévios que nos ajudariam no momento de composição do grupo de sujeitos participantes da pesquisa.

Finalmente, consideramos que a relação da pesquisadora com o município e a sua política educacional (além de residir na região, a atuação profissional na secretaria estadual de educação criava uma aproximação com os gestores municipais) poderia favorecer a imersão

na realidade, bem como a obtenção de acordos e autorizações formais que favorecessem a interação com os sujeitos envolvidos.

Também acreditamos que a experiência de nos confrontar com a realidade de outro sistema público de ensino, diferente daquele em que a pesquisadora atuava profissionalmente, poderia nos auxiliar a visualizar, de forma mais distanciada, as questões com as quais nos depararíamos no contexto da pesquisa, já que as diferenças existentes entre as duas redes públicas de ensino de Conselheiro Lafaiete (redes estadual e municipal) nos permitiriam ver sob outra perspectiva e melhor compreender, ora pelas semelhanças em que nos reconhecemos como um profissional da educação, ora pelos contrastes que nos afastam de nossas ações de formação continuada dos profissionais de cada rede pública.

Neste trabalho o objetivo não foi o de emitir um juízo de valor acerca do trabalho desenvolvido pela tutora, coordenadora dos grupos de estudos no município, nem muito menos interessava-nos julgar a prática da professora selecionada, na segunda fase da pesquisa, indicando “como deveria alfabetizar e avaliar os seus alunos”, segundo os pressupostos que fundamentavam o curso. Nosso interesse residiu em analisar as condições e as práticas de formação continuada desenvolvidas com as docentes da rede municipal de Conselheiro Lafaiete e as possíveis influências dessas atividades de estudo no trabalho desenvolvido nas escolas, particularmente com relação às práticas de avaliação diagnóstica dos processos de alfabetização.

2.5 Os sujeitos participantes da pesquisa

O primeiro passo para a definição dos sujeitos da pesquisa foi a realização, no final do segundo semestre de 2010, de conversas preliminares com a tutora e as professoras cursistas³⁰. Essa primeira aproximação ocorreu durante um dos últimos encontros de formação do curso de Alfabetização e Linguagem, na etapa de revezamento do Pró-Letramento no município de Conselheiro Lafaiete. Nesse momento, pretendíamos informar sobre os objetivos da pesquisa, firmar possíveis acordos para obter as devidas autorizações para nossa atuação como pesquisadora e também favorecer a participação de maior número de docentes na etapa inicial da investigação, a qual teria início no ano seguinte. Ao final do encontro, obtivemos da tutora uma lista apresentando os nomes de todas as cursistas que

³⁰ Optamos por designar como professoras todas as participantes do Programa de Formação. Entretanto, algumas cursistas atuam como Coordenadoras Pedagógicas nas escolas. Ao longo da pesquisa, sempre que necessário, este fato será destacado.

participavam do seu grupo de formação, bem como informações que identificavam todas as escolas nas quais as professoras atuavam.

O trabalho de pesquisa, propriamente dito, foi iniciado em março de 2011. Por meio de contatos telefônicos procuramos localizar as dezenove professoras que, naquela data, já haviam concluído o processo formativo, encerrado em dezembro de 2010. Alguns fatores dificultaram esse processo de localização das cursistas, dentre eles: a transferência das docentes para outra escola e/ou a alteração das informações que possibilitariam a sua localização, como o número de telefone pessoal. Após inúmeras tentativas, conseguimos conversar com quinze professoras.

Nesse primeiro contato mais individualizado, perguntamos sobre a disponibilidade das docentes em participarem da pesquisa e, após concordarem, foram consultadas sobre a possibilidade de responderem a um questionário com perguntas sobre a organização e sobre as ações de formação desenvolvidas pelo Pró-Letramento. Explicamos que o questionário poderia ser devolvido por *e-mail* ou ser recolhido pessoalmente pela pesquisadora em local por elas indicado. Informamos também que as datas para entrega das respostas seriam agendadas de maneira bastante flexível, atendendo às necessidades e conveniência das professoras. Procuramos garantir as melhores condições para que as docentes concordassem em prestar as informações solicitadas: adequarmos-nos a todas as possibilidades de horários disponibilizadas, flexibilizar o tempo de devolução dos questionários preenchidos; garantir a preservação das suas identidades; concordar com os dias e locais possíveis para os encontros; entre outros aspectos. Todavia, do conjunto de 15 docentes, apenas dez professoras se dispuseram a participar da pesquisa. De forma geral, o motivo principal apontado para a recusa em participar do estudo foi a falta de tempo em decorrência de compromissos da profissão ou de outras atividades pessoais assumidas pelas professoras. Houve também quem se recusou, manifestando explicitamente falta de interesse em participar desse tipo de atividade.

Além das professoras, a tutora do curso de Alfabetização e Linguagem também compôs o grupo de participantes da primeira etapa desta pesquisa. Apresentamos, no quadro a seguir, uma breve caracterização do perfil profissional desses sujeitos, sempre identificados com nomes fictícios para preservar suas identidades. Reunimos nesse painel informações sobre a sua formação, o tempo de experiência na docência, a série ou o ano de escolaridade, bem como o tipo de função que ocupavam no momento de realização da pesquisa em 2011.

QUADRO 1 – Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Nome	Formação	Experiência na docência	Atuação
Márcia	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	15 anos	1º e 5º anos
Salete	Pedagogia	15 anos	2º e 3º anos
Heloísa	Normal Superior	15 anos	2º e 4º anos
Regina	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação para Surdos	11 anos	2º ano e 2º período da Educação Infantil
Ana Paula	Pedagogia	19 anos	4º ano
Joana	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	15 anos	4º ano
Mariana	Pedagogia e Filosofia	8 anos	4º ano ³¹ e Coordenação Pedagógica
Lúcia	Pedagogia	14 anos	5º ano
Beatriz	Normal superior e Matemática	23 anos	5º ano / Matemática
Olívia	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	25 anos	Coordenação Pedagógica (atuação em duas escolas)
Talita - Tutora	Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão, Segurança e Educação no Trânsito	17 anos	Coordenação Pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora

Observamos que a maioria das professoras possui significativa experiência profissional. Mesmo a professora que possui menor tempo de exercício na docência (8 anos), já adquiriu uma experiência profissional relevante. Dessa forma, constatamos que a pesquisa se desenvolveu com professoras conhecedoras do ofício: sujeitos que, em suas práticas, mobilizam saberes consolidados ao longo de um percurso profissional. Verificamos também

³¹ A professora informou que atua somente com as disciplinas de Ciências, Matemática, Ensino Religioso e Artes.

que todas as professoras são habilitadas para o magistério e possuem licenciatura plena, sendo que quatro delas apresentam cursos de especialização, com destaque para a Psicopedagogia. Outra constatação importante é a de que grande parte das professoras mantém uma dupla jornada de trabalho. Conforme explicitaremos no capítulo 3, destinado à análise dos dados, tal característica influenciará de forma significativa a participação das docentes na estratégia de formação implementada.

Um segundo aspecto que é preciso destacar em relação à composição do grupo de sujeitos da pesquisa se refere à sua atuação profissional. Verificamos que entre as dez professoras, uma atuava unicamente na coordenação pedagógica (Olívia) e cinco docentes lecionavam de modo exclusivo no quarto ou quinto anos (Ana Paula, Joana, Mariana, Lúcia e Beatriz). Com relação a esse grupo de cinco professoras, constatamos também que Mariana atuava como coordenadora pedagógica e a professora Beatriz trabalhava somente com o conteúdo curricular de Matemática. Assim, apenas quatro docentes atuavam nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (Márcia, Salete, Heloísa e Regina) e estavam envolvidas, de forma mais direta, com o processo de alfabetização.

Quanto ao perfil profissional da professora Talita, tutora do curso de Alfabetização e Linguagem, faz-se necessário ressaltar que ela possui ampla experiência como alfabetizadora. Lecionou durante, aproximadamente, 11 anos com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Também atuou como gestora, ocupando o cargo de vice-diretora de uma escola municipal pelo período de um ano.

Como parte deste tópico sobre a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentaremos, de forma mais abrangente, o perfil da professora escolhida para participar da segunda etapa da pesquisa e indicaremos as razões que justificaram sua eleição. Consideraremos, a seguir, esses dois aspectos.

Para a construção da segunda parte do nosso estudo, nossa amostragem centrou-se apenas em uma professora, identificada aqui como Heloísa. Tendo em vista a abrangência reduzida dos objetivos traçados, consideramos que a escolha de uma alfabetizadora seria adequada e suficiente para oferecer novos elementos para a análise pretendida. Embora possa parecer, em princípio, pouco representativa do grupo composto por dez docentes, Heloísa foi escolhida por um conjunto de fatores: o primeiro deles refere-se à sua atuação como alfabetizadora em um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental – condição imprescindível para a pesquisa; o segundo diz respeito à sua representatividade no grupo das professoras, por compartilhar com elas um considerável tempo de experiência na docência e a habilitação para o magistério em nível superior; o terceiro aspecto está associado aos relatos

da docente na primeira etapa da pesquisa, quando observamos que Heloísa descrevia, de forma mais minuciosa que as demais professoras, a utilização do material formativo do Pró-Letramento em sua prática de sala de aula. Sobre esse último aspecto é importante esclarecer que os depoimentos de Heloísa indiciavam possíveis efeitos e contribuições do Programa de Formação para suas estratégias de avaliação diagnóstica da alfabetização e ofereciam um caminho promissor para análise dessa temática. Outra justificativa para a escolha da professora que não pode deixar de ser mencionada se refere à sua disponibilidade para participar deste segundo momento da investigação. Heloísa mostrou-se aberta e disponível para nos receber e nos informar sua prática de alfabetização na escola.

É preciso considerar também que o perfil dessa docente apontava para qualificações profissionais importantes (tempo de atuação profissional, formação superior e participação em outros cursos de formação continuada) que a qualificavam como uma potenciação fonte de informações: Heloísa atua há quinze anos como professora. Quando iniciou sua trajetória na docência possuía formação em nível médio, do curso de Magistério. Ao descrever seus percursos formativos, a professora mencionou a participação em vários cursos de formação continuada e o interesse permanente em participar das estratégias de formação oferecidas pela sua rede de ensino. Também apontou em seus relatos a participação em várias ações formativas por sua própria iniciativa³². Entre 2003 e 2005 a professora participou do “Veredas” programa de formação continuada, em serviço, implementado pelo governo de Minas Gerais³³. Em seus depoimentos a professora faz referência à grande contribuição que esse programa trouxe para sua atuação profissional. No que diz respeito ao trabalho específico com a alfabetização, a professora Heloísa também possui uma experiência profissional significativa, pois atuou com alunos na etapa de alfabetização por, pelo menos, doze anos.

Desse modo, concluímos que a professora Heloísa, cuja prática de alfabetização, particularmente a relacionada à avaliação diagnóstica dos alunos, foi investigada, poderia ser representativa da realidade referente ao grupo de professores participantes do Pró-Letramento no município mineiro. Além disso, ainda que esta pesquisa não buscasse e nem permitisse generalizações – a confrontação dos dados sobre a prática da docente com a realizada com o conjunto do grupo e desse grupo mineiro com outros que participavam do mesmo projeto de formação no estado de Minas Gerais, por exemplo – permitindo, talvez, alguns confrontos e

³² É importante ressaltar que esse interesse pelas ações de formação continuada foi evidenciado pela grande maioria das professoras que integraram a pesquisa. De maneira geral, todas participam com frequência de cursos de capacitação.

³³ O Projeto Veredas é uma das propostas de formação inicial em serviço realizadas, particularmente após a promulgação da LDB de 1996, em todo o país, destinadas aos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem habilitação específica em nível superior. (GATTI; BARRETO, 2009)

comparações de natureza quantitativa, poderia, por outro lado, auxiliar a compreender como as professoras desenvolviam alguns aspectos de suas práticas de alfabetização e a sua possível relação com a aprendizagem (ou os efeitos) no curso de formação continuada.

Apresentados os sujeitos da pesquisa e considerados os critérios para a sua seleção, no tópico seguinte informaremos sobre o processo de construção dos dados deste estudo.

2.6 Estratégias para coleta de dados

2.6.1 Procedimentos da primeira etapa da pesquisa

Em um primeiro momento, para caracterizar a proposta pedagógica de formação continuada implementada pelo Pró-Letramento no município de Conselheiro Lafaiete (MG) e identificar algumas de suas contribuições e os limites dessa modalidade, bem como os possíveis efeitos de sua proposta de formação para as práticas dos professores alfabetizadores, foram utilizados dois procedimentos: a análise documental e a entrevista.

A análise documental aqui realizada contemplou o estudo do material didático do curso de Alfabetização e Linguagem utilizado pelos cursistas, os materiais de formação destinados aos tutores e os documentos oficiais que orientavam sobre a implementação do curso. A leitura atenta desse conjunto de materiais foi necessária para fundamentar todas as etapas da pesquisa, ocorrendo de forma simultânea ao desenvolvimento da mesma, desde o planejamento ao exame dos dados.

Para a análise dos fascículos que compõem a coleção do Pró-Letramento da área de Alfabetização e Linguagem destinada aos professores cursistas (BRASIL, 2008) procuramos mapear os temas abordados, bem como os principais pressupostos teóricos e metodológicos que os fundamentavam. Nesse sentido, havia uma preocupação em identificarmos também a dimensão prática da concepção de formação, principalmente por meio do levantamento das atividades propostas para serem realizadas pelo cursista em sua sala de aula.

Além da coleção do Pró-Letramento, o fascículo *Guia de formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006), elaborado pela equipe do Ceale para subsidiar as ações de planejamento dos encontros presenciais (coordenados pelo tutor), também foi objeto de nossa apreciação. O objetivo dessa análise foi a de mapearmos as rotinas dos encontros presenciais e as atividades propostas para guiar o estudo dos fascículos da coleção.

Não podemos deixar de pontuar os documentos do MEC que orientavam sobre a implantação do Pró-Letramento - *Guia Geral* do Pró-Letramento (BRASIL, 2007a); sobre

suas diretrizes pedagógicas – “O Pró-Letramento e suas estratégias de formação continuada de professores” (MORAIS; MANDARINO, 2007), e sobre o modelo de tutoria utilizado pelo Programa - *Formação de professores*: Fundamentos para o trabalho de tutoria (BRASIL, 2007b). A organização e o desenvolvimento do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete foram descritos e analisados tendo como base as orientações e diretrizes presentes nesses livros. Todo o empenho foi realizado durante a leitura desses materiais na tentativa de compreendermos os fundamentos da proposta de formação organizada pelo MEC, a atuação de cada um dos atores envolvidos em sua concretização (professores formadores da universidade, coordenadores do programa, professores tutores, professores cursistas) e as atribuições dos parceiros que se articulavam na execução do Programa (MEC, universidades e sistemas de ensino).

No que se refere às entrevistas, informamos que elas foram organizadas de forma semiestruturada, ou seja, com questões abertas, que permitiram que o pesquisador viesse a conhecer mais particularmente a respeito da formação, das formas de participação nos grupos de estudos e das práticas docentes. Efetivaram-se tendo como base um questionário inicialmente respondido pelas dez professoras identificadas anteriormente e pela tutora do curso de Alfabetização e Linguagem, professora Talita³⁴ (APÊNDICES A e B), e foram realizadas com o objetivo de esclarecer e detalhar as informações prestadas pelas docentes. Foram conduzidas de maneira flexível, de modo a permitir a abordagem de aspectos relevantes surgidos durante a interação mantida entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

Antes de começar as entrevistas, a pesquisadora explicou brevemente às professoras os objetivos que pretendia alcançar. Inicialmente foram apresentadas perguntas diretas, por meio das quais se procurou traçar o perfil profissional das professoras. Em seguida, as professoras foram solicitadas a falar sobre:

- aspectos das rotinas de estudo e da organização dos encontros presenciais, previstos na carga horária do Pró-Letramento;
- aspectos administrativos e pedagógicos da organização do curso pela Secretaria Municipal de Educação;
- a sua avaliação do material didático que subsidiava a sua formação, com destaque para os fascículos da coleção do Pró-Letramento e sua relação com a sua prática de

³⁴ Grande parte desses questionários foi encaminhada e devolvida via *e-mail*. Apenas três professoras não responderam as questões por escrito, mas se dispuseram a respondê-las oralmente, mediante a gravação dos depoimentos.

alfabetização;

- o uso dos conhecimentos e atividades apresentados na coleção em sua prática pedagógica;
- aspectos positivos e problemáticos de sua participação no curso de formação continuada do MEC.

Para a proposição dessas temáticas, orientávamo-nos pelo questionário que as professoras já haviam respondido; entretanto, as perguntas da entrevista não eram propostas de forma linear e conforme a ordem em que estavam dispostas naquele instrumento. Tampouco, fizemos uma releitura das questões já respondidas. O questionário somente nos orientou na identificação de pontos que precisavam ser melhor esclarecidos durante a interação com as professoras. Serviu-nos como um roteiro inicial que guiou as entrevistas, apresentando tópicos sobre os itens, listados acima, que considerávamos essenciais e que precisavam ser melhor explicitados pelas docentes. Como afirmam Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador possa fazer as adaptações necessárias. O questionário inicial foi por nós utilizado conforme essa perspectiva.

Na condução das entrevistas deixamos claro que elas poderiam utilizar o tempo considerado necessário para tratar das questões propostas. Além disso, procuramos interferir o mínimo possível nas suas respostas, mas sempre era necessário solicitar que explicassem melhor o que estavam dizendo, seja por meio de exemplos, seja emitindo sua opinião, pois a tendência inicial das entrevistas era a apresentação de respostas sucintas e, às vezes, evasivas, que pouco auxiliavam no desvendamento dos fatos.

Tal procedimento de coleta de dados foi executado por meio de gravação de áudio e ocorreu em dois contextos distintos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos: no estabelecimento escolar, nos horários de aulas especializadas, ou na residência das professoras. Apesar das limitações de tempo e algumas interrupções que ocorriam durante as entrevistas realizadas nas escolas, as informações prestadas pelas professoras foram bastante pormenorizadas. Após a realização das entrevistas, os depoimentos foram prontamente transcritos de modo a preservar aspectos da situação vivenciada que poderiam elucidar e contextualizar o que foi relatado pelos sujeitos³⁵.

Ressaltamos que durante a realização das entrevistas mantivemos disponível para consulta das professoras um exemplar do livro de *Alfabetização e Linguagem* do Pró-

³⁵ A duração de cada entrevista variou entre trinta e sessenta minutos.

Letramento (BRASIL, 2008). Esse fascículo servia como instrumento de apoio para os depoimentos das docentes sempre que era preciso indicar algum tema ou conteúdo específico tratado durante o curso, relembrar algum aspecto relevante e exemplificar alguma informação.

É importante mencionar que, durante o planejamento desta pesquisa, decidimos que iríamos utilizar as informações colhidas por meio dos questionários e entrevistas realizadas com o grupo de professoras participantes do Programa de Formação apenas como ferramenta inicial para definição de um grupo menor de sujeitos que fariam parte da investigação. Contudo, dada a riqueza dos relatos produzidos nessa primeira etapa, optamos por utilizá-los para caracterização das condições de implementação do Programa em Conselheiro Lafaiete e para a análise dos efeitos do Programa nas práticas docentes, conforme dito anteriormente.

Constituiu-se a seguir uma nova etapa da pesquisa destinada ao aprofundamento das análises sobre as contribuições e efeitos do Programa de Formação. Pretendíamos, desse modo, oferecer matizes e novas perspectivas para os dados obtidos até aquele momento. Avaliamos que as práticas docentes poderiam ser melhor compreendidas se pudéssemos nos aproximar um pouco mais dos fazeres docentes, no cotidiano da escola e da sala de aula e se nos limitássemos a examinar apenas um aspecto do processo de alfabetização.

2.6.2 Procedimentos da segunda etapa da pesquisa

No que diz respeito aos instrumentos para coleta de dados da segunda fase da pesquisa, cabe esclarecer que mantivemos a decisão de utilizar como ferramenta principal a entrevista semiestruturada.³⁶ Todavia, decidimos direcionar o uso desse procedimento para o estudo de um aspecto mais restrito, considerando-se o conjunto das práticas docentes: a avaliação diagnóstica. Desse modo, as entrevistas foram utilizadas para compreendermos com maior profundidade os efeitos do Pró-Letramento sobre as práticas de avaliação diagnóstica da alfabetização, efetivadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A decisão de estudarmos essa dimensão do processo de ensino-aprendizagem se deve às condições de realização da pesquisa - especialmente no que diz respeito ao tempo disponível para sua execução, face ao qual não nos seria possível considerar a prática docente como um todo³⁷ -, sobretudo à ênfase que a avaliação diagnóstica da alfabetização assumiu

³⁶ Embora tenhamos realizado observações em sala de aula e analisado cadernos de alunos, tais procedimentos não foram utilizados para a produção deste estudo dada a limitação de tempo para conclusão da pesquisa.

³⁷ Esclarecemos que essa decisão coincide com o planejamento da pesquisa, no qual definimos de antemão que analisaríamos os efeitos do Programa sobre as práticas de avaliação diagnóstica desenvolvidas pelas

nos relatos docentes que informavam sobre as contribuições do curso de Alfabetização e Linguagem para o trabalho efetivado em sala de aula.

Sobre esse ponto é primordial esclarecer que nos depoimentos das professoras o Fascículo 2 do Pró-Letramento - “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação” é identificado como aquele que mais contribuiu para sua formação e como um dos materiais mais utilizados em suas práticas docentes. Consideramos, assim, que um olhar mais atento sobre as práticas de avaliação diagnóstica nos concederia novos elementos para compreendermos a dinâmica de construção dos efeitos do Pró-Letramento no trabalho das alfabetizadoras.

Conforme mencionado anteriormente, apenas a professora Heloísa participou dessa etapa da pesquisa. Ressaltamos que na condução das entrevistas realizadas com a docente procedemos de forma semelhante àquela da primeira fase da investigação, isto é, trabalhamos com a proposição de questões mais abertas a serem abordadas pela professora.

As entrevistas foram realizadas na escola, em intervalos de tempo nos quais a professora se encontrava fora da sala de aula, ou seja, durante os horários em que seus alunos participavam de aulas de Educação Física. Foram feitas duas entrevistas com duração aproximada de quarenta minutos. É importante destacar que Heloísa se mostrava bastante interessada e envolvida durante nossas conversas. Havia uma atitude permanente de colaboração durante seus relatos. Nesse sentido, a professora sempre procurava esclarecer da melhor maneira possível as interrogações que a pesquisadora apresentava. Heloísa se mostrou muito receptiva e solícita quando lhe apresentamos a proposta de trabalho a ser desenvolvida com a sua colaboração e essa atitude permaneceu ao longo da realização deste estudo. Conforme relatos da própria professora e de conversas informais com outros funcionários da escola onde ela atuava, constatamos que Heloísa sempre recebia alunos de cursos de formação docente, em suas turmas, para realização de atividades de estágio e de pesquisa. Talvez, isso possa explicar a tranquilidade da professora ao falar de suas práticas docentes.

Apesar desse contexto favorável, durante a realização das entrevistas estivemos conscientes de que em qualquer situação de pesquisa estão presentes interferências e implicações inerentes à própria natureza desse tipo específico de interação que ocorre entre pesquisado e pesquisador. (BOURDIEU, 2003) Procuramos nos atentar para essa questão, também, durante a análise dos dados.

Ainda sobre os procedimentos de coleta de dados, é importante ressaltar que

professoras. Entretanto, durante a condução da nossa investigação essa temática passou de eixo principal a elemento complementar destinado a enriquecer a análise produzida.

utilizamos, na segunda etapa de nosso estudo, uma estratégia combinada de análise documental seguida de entrevista. Tomamos uma cópia impressa de um teste de avaliação diagnóstica aplicado no início do ano letivo pela professora Heloísa (FIG. 1, p. 155) e, por meio da entrevista, procuramos entender os modos de produção e utilização desse instrumento avaliativo. A análise desse material propiciou um conjunto de informações mais detalhadas sobre as práticas avaliativas da professora.

Apoiados em Lüdke e André (1986), avaliamos que o uso dessa ferramenta de pesquisa foi decisivo para complementar e entrecruzar as informações obtidas por meio de outras técnicas e apresentar novas perspectivas de análise para o tema em questão.

Em suma, na segunda parte desta pesquisa tratamos de investigar as possíveis relações entre o que se realiza no contexto das práticas avaliativas desenvolvidas pela professora e aquilo que é proposto no material didático do curso de Alfabetização e Linguagem, especialmente no Fascículo 2 – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação”.

2.7 Considerações sobre a análise dos dados

Na condução desta pesquisa procuramos captar, por meio do exame dos dados, a avaliação dos sujeitos sobre o percurso formativo desenvolvido durante o curso de Alfabetização e Linguagem, seus posicionamentos acerca das contribuições e limites da Proposta de Formação e das implicações decorrentes dessa experiência formativa para suas práticas pedagógicas. De modo geral, estivemos vigilantes e atentos aos efeitos das perguntas e das condições inerentes da relação estabelecida durante a pesquisa entre pesquisadora e sujeitos participantes (BOURDIEU, 2003) na constituição e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Tornou-se fundamental, durante a análise das informações, o exercício de evidenciar as possíveis relações entre os relatos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e aquilo que era proposto no material didático do curso de Alfabetização e Linguagem. De forma análoga, foi importante o esforço de associar as condições de implementação e as características assumidas pelo Pró-Letramento no município de Conselheiro Lafaiete com as orientações e pressupostos teóricos e metodológicos sobre formação continuada presentes nos Guias e Fascículos destinados aos tutores e organizadores da proposta formativa.

Também não se pôde prescindir, na etapa de exame dos dados, da revisão bibliográfica realizada no planejamento da pesquisa e durante sua execução. Os estudos sobre formação

continuada de docentes, políticas públicas de formação continuada e formação de professores alfabetizadores foram essenciais para uma maior compreensão acerca do Programa de Formação Pró-Letramento e das características que ele assumiu em Conselheiro Lafaiete. Além da revisão constante do primeiro capítulo, foi imprescindível para a análise dos dados os estudos que abordaram aspectos e temáticas semelhantes às discutidas nesta pesquisa. Desse modo, as análises propostas foram construídas com o amparo de vários autores e pesquisadores, especialmente aqueles da área da alfabetização e linguagem e do campo de pesquisa sobre os saberes docentes.

No capítulo seguinte, refletiremos acerca dos dados coletados com a tutora e com o conjunto de professoras que compuseram a turma do curso de Alfabetização e Linguagem no município de Conselheiro Lafaiete. Apresentaremos também nossas considerações sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pela professora Heloísa em sala de aula e suas relações com os conhecimentos socializados no Programa de Formação.

CAPÍTULO 3

O PRÓ-LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DOCENTES: EFEITOS DA FORMAÇÃO IMPLEMENTADA EM CONSELHEIRO LAFAIETE

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, intitulada “A implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete: limites e possibilidades”, apoiada, principalmente, nos depoimentos das cursistas e da tutora, participantes do Pró-Letramento, desenvolvido na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG), serão analisadas as considerações das participantes a respeito de alguns aspectos organizativos e pedagógicos do curso realizado na área de Alfabetização e Linguagem. Para isso serão objeto de análise as informações obtidas sobre os seguintes elementos: (i) a relação entre os aspectos estruturais da implementação do Programa do MEC e a participação das professoras; (ii) a rotina de trabalho desenvolvida durante o curso de Alfabetização e Linguagem e sua relação com a aprendizagem das docentes; (iii) as relações estabelecidas entre os sujeitos (tutora e professoras cursistas) e os saberes práticos e teóricos mobilizados durante o processo de formação; (iv) os tipos de reflexos da proposta de formação na prática pedagógica.

A partir desses quatro eixos de análise, a primeira parte deste capítulo tem como finalidade caracterizar a proposta pedagógica de formação continuada, executada pelo Pró-Letramento no município de Conselheiro Lafaiete, e identificar, por meio do estudo, as contribuições e os limites dessa modalidade de formação para as práticas dos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na segunda parte, intitulada “As relações possíveis entre a formação continuada e a prática pedagógica”, a pesquisa procura ampliar a análise dos dados levantados por meio dos depoimentos das professoras e da tutora. Pretende-se, nesse momento, procurar relações mais diretas entre os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa e as práticas realizadas no cotidiano escolar, bem como evidenciar os efeitos mais concretos da formação continuada oferecida pelo Pró-Letramento no interior do trabalho nas escolas. Para isso, selecionamos uma professora para investigar maiores evidências da relação entre sua prática de alfabetização e o curso de Alfabetização e Linguagem, elegendo para estudo um dos aspectos do trabalho docente: a avaliação diagnóstica.

3.1 – A implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete: limites e possibilidades

3.1.1 Aspectos estruturais da proposta de formação

A seleção e a formação da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem

O *Guia Geral* do Pró-Letramento (BRASIL, 2007a) é um documento que apresenta as principais diretrizes organizadoras da proposta de formação. Estão ali descritos os objetivos do Programa, a estrutura dos cursos que o compõem (Alfabetização e Linguagem; Matemática), as funções dos participantes (o professor cursista, o professor orientador de estudos/tutor, o formador de professor tutor e o coordenador geral) e as atribuições das instâncias responsáveis pela sua execução (MEC/SEB/SEED, universidades, sistemas de ensino).

De acordo com esse documento, os sistemas de ensino, a partir da adesão à estratégia de formação junto ao MEC, assumem o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades relacionadas ao Pró-Letramento em sua região. As secretarias de educação se tornam também responsáveis pela indicação do coordenador geral - que exercerá funções de caráter administrativo e logístico – e do orientador/tutor, que, dentre outras atribuições, coordenará os encontros presenciais de formação com os professores cursistas assumindo, dessa forma, o papel de formador na sua rede de ensino. (BRASIL, 2007a)

Atendendo a essas exigências, o Pró-Letramento desenvolvido na cidade de Conselheiro Lafaiete foi organizado pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2008. A Coordenação do Programa foi assumida pela Diretora Educacional dessa Secretaria.

Com relação aos critérios de seleção do professor orientador/tutor, os documentos oficiais orientam que esse profissional deve ser professor efetivo do município, que sua indicação deve ser feita pela Secretaria de Educação, pautando-se em sua experiência no magistério e na formação acadêmica na área da Alfabetização. Segundo informações obtidas com a coordenação geral da SEMED, esses critérios foram obedecidos; entretanto, a permanência da primeira tutora selecionada não foi possível, devido à sua desistência por problemas pessoais, o que exigiu a sua substituição, em caráter de emergência, durante o

processo de realização do curso promovido pela universidade responsável pela formação dos tutores. Nesse contexto emergencial, uma nova professora da rede de ensino, que atuava como inspetora na Secretaria Municipal de Educação, foi convidada a ingressar no Programa, orientada, apenas, para que participasse do primeiro módulo presencial do curso de formação de tutores³⁸ que, naquela ocasião, já se encontrava em desenvolvimento, sob a coordenação dos professores formadores do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Barbacena³⁹.

Devido a esse modo de inserção (que, entre outros aspectos, impossibilitou a existência de maiores esclarecimentos sobre a organização e a proposta do Programa de Formação), a nova tutora relatou o enfrentamento de alguns problemas que interferiram em sua atuação como coordenadora dos grupos de estudos em seu município.

O primeiro problema relatado foi o comprometimento da carga horária de sua formação presencial nos seminários realizados pelo Ceale, pois sua entrada ocorreu durante a realização do primeiro módulo de formação. O módulo inicial, organizado com 40 horas, previa cinco encontros consecutivos de oito horas cada e estava organizado para cumprir três objetivos pedagógicos importantes. Parte dessa carga horária (oito horas) destinava-se à apresentação da concepção de formação continuada, na modalidade à distância, com foco particular nas funções pedagógicas da tutoria. Outra parcela (quatro horas) era para orientar os tutores sobre as ações de planejamento dos grupos de estudos a serem desenvolvidos nos municípios. O restante da carga horária, a maior fração, destinava-se à atualização dos profissionais na área de Alfabetização, por meio da abordagem dos conhecimentos que fundamentavam os fascículos que compunham a coleção do Pró-Letramento. (SILVA; FRADE, 2006)

Considerando que a tutora ingressou no quarto dia do desenvolvimento desse primeiro seminário, ou seja, quando parte significativa de toda a carga horária da formação inicial já

³⁸ A formação dos tutores se desenvolve em dois momentos. No primeiro deles acontece o seminário inicial do Programa, no qual os tutores têm participação obrigatória. Somente a partir deste seminário o tutor poderá começar a formação de cursistas em seu município. A carga horária da formação inicial é de 40 horas, realizadas em cinco dias de encontro. No segundo momento acontecem os Seminários de Acompanhamento dos Professores Tutores. Esses encontros destinam-se à formação continuada dos tutores e ao acompanhamento do trabalho realizado por eles em seus municípios, tendo em vista os esclarecimentos de dúvidas quanto aos cursos ministrados. Cada seminário de acompanhamento tem duração de 28 horas, distribuídas em três dias e meio. Há também um Seminário de Avaliação Final do Programa, onde se apresentam os trabalhos realizados ao longo dos cursos e são entregues os relatórios finais. Este seminário se realiza em três dias, com carga horária de 24 horas/aula.

³⁹ No município de Barbacena foi constituído um polo de formação que reuniu tutores da região da Zona da Mata Mineira e do Caparaó, abrangendo um total de 195 municípios. (CABRAL, 2010)

havia sido cumprida, tendo frequentado apenas dezesseis das quarenta horas previstas, em seus relatos a professora indicou o enfrentamento de algumas dificuldades importantes no seu processo de aprendizagem. Uma limitação apontada refere-se à sua impossibilidade de realizar uma leitura prévia dos fascículos da coleção, como condição para o acompanhamento das aulas do seminário. Consequentemente, deparou-se com obstáculos para acompanhar a abordagem dos conteúdos da área de Alfabetização apresentados pelos formadores. O depoimento abaixo ilustra as dificuldades relatadas pela tutora relacionadas ao seu processo de seleção e inserção no Programa de Formação.

Eu fui convidada assim: quatro horas da tarde. Entendeu? Aí me entregaram os livros às seis [18 horas]. Para eu poder ir para Barbacena e tudo o mais. Eu peguei o material e fui pra casa tomar banho e organizar para eu poder viajar; porque eu trabalharia aqui [na escola municipal onde atua]. Aí eu preparei o material para arrumar uma pessoa para me substituir aqui para eu ir para o curso. Quer dizer, eu tinha mil e uma coisas para fazer antes de viajar. Não deu para eu ler o material. Aí lá no curso, o curso já tinha três dias que tinha começado. Porque a escolhida tinha ido em três encontros. Três não, acho que ela foi em dois, e no outro dia já não avisou na SEMED. Por isso que se ela [a SEMED] não mandasse alguém, ia perder. Então foi muito na emergência, entendeu? Então, chegando lá, já tinha dado, assim, tudo que era de iniciação do curso. Elas [as tutoras de outros municípios] ficavam falando assim: “Você é doida! Você vai pegar? Você é corajosa.” Era assim. Eu já tinha perdido três dias de curso. Ela [a formadora do curso] falou assim: “Você pega com alguém, que eu já iniciei e não tem como repetir. Se você ler, você vai dar conta de fazer.” (Tutora Talita)

Tendo em vista essas condições emergenciais do ingresso da tutora, que podem ser consideradas distantes daquelas previstas pelo Programa, outra consequência pedagógica que foi apontada nos depoimentos da tutora nos leva a refletir sobre a sua função de agente formador em seu município. A tutora relatou que foi tomada por um sentimento de insegurança ao compreender que estava assumindo a função de formadora, cujo exercício estava atrelado à coordenação dos cursos em seu município. O depoimento abaixo confirma essa afirmação:

Eu estava muito insegura. E com medo de não dar conta do recado, de não dominar o conteúdo. Por isso que eu tirei férias-prêmio para estudar. Porque aí na hora da manhã, aqui [na escola municipal], eu tinha tempo de ficar estudando. Uai, você tem que estudar. Como é que você vai chegar lá na frente dos seus colegas, sem... Eu não tinha tempo. (Tutora Talita)

Os dois depoimentos da tutora, apresentados anteriormente, nos levam a refletir sobre a importância de se assegurar certas condições para a inserção dos profissionais das escolas públicas em programas de formação continuada, sobretudo naqueles em que os participantes assumem contratos de responsabilidade com a formação dos seus pares e que, portanto, dependem de investimentos de estudo de primeira ordem. Consideramos investimentos de estudo de primeira ordem uma determinada forma de relação com conhecimentos que exigem

seu domínio e, ao mesmo tempo, a sua transmissão subsequente aos seus pares. Para que isso ocorra, é necessário assegurar, entre outros aspectos, um tempo disponível para o estudo e o planejamento das atividades de formação. A tutora Talita relatou que foi necessário solicitar o afastamento do trabalho, por meio do pedido de férias-prêmio, de modo a obter um período suficiente para a sua formação, pois considerava que era preciso um prazo além daquele previsto oficialmente. Isso significou que, antes do início dos seminários presenciais, seria importante prever um tempo que possibilitasse a familiarização com a proposta do curso e seus materiais didáticos, bem como para o estudo prévio dos fascículos que subsidiam o curso. Diante dessas expectativas, Talita informou sobre o modo como concebeu as ações previstas para sua atuação como formadora.

A seguir, exploraremos mais esse assunto.

O papel do tutor como formador de seus pares

O Pró-Letramento se insere em uma perspectiva de formação que prevê a atuação de professores como formadores de outros docentes que trabalham no mesmo nível de ensino e que compartilham a mesma experiência profissional⁴⁰. Assim, o Programa define dois tipos de ações para os profissionais responsáveis pela formação dos professores em cada município: uma delas se refere à sua ação como aprendiz de um curso de atualização na área de Alfabetização, ou seja, de quem deve adquirir conhecimentos novos nessa área curricular. A outra ação refere-se à sua competência de atuar, ao mesmo tempo em que é aprendiz, como formador de seus pares. Para essa segunda ação é preciso obter conhecimentos específicos sobre a docência. Isso significa que cabe ao tutor adquirir também os procedimentos didáticos necessários à realização de várias ações pedagógicas, tais como: planejar os encontros de formação; definir atividades de estudos adequadas à abordagem dos conteúdos veiculados no material formativo do curso que vai ministrar; saber como administrar e gerir grupos de estudos em seu município; preparar materiais de apoio etc.

Todas essas exigências para a atuação do tutor como formador são descritas no documento do MEC intitulado *Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria - Fascículo do Tutor* (BRASIL, 2007b), que acompanha a Coleção didática do curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento. O trabalho de Elizabeth Orofino Lúcio (2011)

⁴⁰ Segundo documento do MEC, as condições que figuram dentre os critérios para a seleção de tutores do Pró-Letramento são as seguintes: estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter, no mínimo, um ano de experiência na docência e permanecer lecionando durante a realização do curso. (BRASIL, 2007a)

nos apresenta uma análise sobre a concepção de tutoria presente no referido documento.⁴¹ A autora traz reflexões sobre os significados construídos para o papel de tutor, enquanto personagem de uma rede de atores onde estão presentes os professores formadores das universidades e os professores dos sistemas de ensino. Desse modo, ao analisar as funções previstas para o tutor, Lúcio (2011) argumenta que o “professor de professores” deverá mobilizar conhecimentos que ultrapassam aqueles da área de Alfabetização e Linguagem, uma vez que seu trabalho se realiza, fundamentalmente, entre duas prescrições: a de quem aprende e a de quem orienta a aprendizagem, como docente.

Diante desse segundo tipo de atribuição dada ao tutor, que se refere às competências relacionadas à docência, também ganha destaque outro material de formação destinado a orientar a atuação desse ator nas suas ações como formador. Trata-se do *Guia de Formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006), criado pelo Ceale para auxiliar na organização das ações específicas de formação que o tutor desenvolve com os docentes de sua rede de ensino. A finalidade desse guia, como material de suporte ao trabalho do tutor, é concretizada diante de alguns objetivos que busca alcançar, tais como: estruturar a distribuição da carga horária da proposta formativa, apresentar sugestões de atividades e, principalmente, indicar procedimentos de rotina para os encontros de formação. Para esses objetivos, estão disponíveis, nesse material, desde indicações didáticas mais gerais sobre a preparação do curso até a proposição de roteiros de trabalho com a descrição minuciosa de alguns procedimentos a serem realizados pelo tutor para a organização dos encontros presenciais. Assim, o *Guia de formação*, produzido pelo Ceale, também compõe a coleção dos materiais didáticos do Pró-Letramento da área de Alfabetização e diferencia-se dos demais por destinar-se a oferecer subsídios para a ação particular do tutor, ou seja, para orientá-lo na organização e planejamento das atividades de estudo em seu município.

Identifica-se, portanto, a partir da leitura dos dois documentos orientadores do trabalho dos tutores, a existência de uma forte articulação entre a tutoria e a docência. Novamente, o artigo de Lúcio (2011) nos ajuda a compreender e caracterizar essa relação. Ao examinar os sentidos construídos pelo *Manual do Tutor* do MEC⁴² para a ação a ser realizada pelo professor orientador tutor, a autora conclui que, apesar de esses atores exercerem uma função

⁴¹ Neste artigo a autora nos informa sobre as especificidades do trabalho do professor que assume a posição de tutor no Pró-Letramento. Lúcio (2011) realiza um trabalho analítico e interpretativo do fascículo elaborado pelo MEC. Seu estudo se baseia nas orientações desse material formativo e nos relatos de uma entrevista coletiva feita com tutores que desenvolveram o Pró-Letramento no estado do Rio de Janeiro, na área de Alfabetização e Linguagem, sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

⁴² *Manual do Tutor* é o nome que o documento do MEC denominado *Formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria - Fascículo do tutor* recebeu em sua primeira edição. (LÚCIO, 2011)

que os aproxima da docência, os professores que atuam como tutores do Programa Pró-Letramento são compreendidos como sujeitos que desempenham uma atividade diferente da atividade de ensino. Trata-se, segundo Lúcio (2011), de uma nova configuração do trabalho docente, onde o tutor se define como um orientador de estudos, mas não como aquele que ensina. Isso ocorreria porque, segundo ela, a função de ensinar seria atribuída aos formadores das universidades, os quais possuem formação específica na área de Alfabetização e Linguagem, bem como são responsáveis pela elaboração dos materiais formativos e pela definição dos métodos por meio dos quais o Programa de formação se desenvolve. Ao tutor caberia o papel de articulação e interação com os professores cursistas, no sentido de realizar uma interlocução entre os saberes da área de formação e os saberes dos docentes.

Diante dessas reflexões, deparamo-nos com a complexidade da noção de tutoria presente no modelo de formação do Pró-Letramento. Este é um aspecto que merece ser amplamente considerado no desenvolvimento dos cursos realizados pelo Programa, uma vez que a formação dos professores será efetivada em conformidade com a concepção que o tutor tenha formulado (ou se sinta capaz de realizar, como veremos na análise dos dados) a respeito de sua atuação.

Além disso, constatamos que tutor ou professor orientador são os dois nomes que se sobressaem nos documentos do Pró-Letramento, sempre associados aos fundamentos das ações de formação continuada. É importante mencionar que nessas duas nomenclaturas escolhidas e que são tratadas como equivalentes ou sinônimas – professor orientador e tutor – está presente (e anunciada) uma determinada perspectiva de atuação para esse profissional. Isso ocorre porque fica estabelecido de antemão que esse sujeito será o principal mediador das atividades de estudo dos seus pares.

Por outro lado, no interior do fascículo do tutor produzido pelo MEC (BRASIL, 2007b) vários outros nomes informam e qualificam a ação que o tutor é chamado a desenvolver. Ali são apontadas várias atribuições que ele deverá assumir durante a implementação do curso de Alfabetização e Linguagem no município, tais como: “facilitador, mediador, problematizador, orientador de estudos, articulador, coordenador e intérprete”. Percebemos que todos esses encargos apontam para diferentes dimensões de atuação do tutor. Assim, se a função de professor orientador pode ser considerada, inicialmente, como uma ação mais restrita (de mediador e facilitador das atividades de estudo dos seus grupos de professores), na qual lhe caberia atuar mais voltado para a organização dos sujeitos, ou seja, para organizar os grupos de discussão dos textos que subsidiam a formação, por outro lado, também são previstas algumas ações mais amplas que nos remetem a uma maior

complexidade. Apenas como exemplo, consideremos as funções de “problematizador e intérprete”. A partir dessas duas atribuições, podemos nos perguntar: de que maneira um tutor será capaz de problematizar e discutir conceitos e questões de uma área de formação, bem como atuar como intérprete, explicando e esclarecendo dúvidas dos cursistas, sem o domínio dos conhecimentos que estão sendo socializados?

Entendemos, assim, que para o tutor do curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento está colocado um papel que é mais amplo e complexo do que aquele de simplesmente mobilizar grupos de estudo. Consideramos também que sua atuação está intrinsecamente relacionada à aquisição/mobilização de conhecimentos específicos da área de Alfabetização e Linguagem. Essa é, na verdade, a primeira ação a ser realizada pelo tutor, enquanto aprendiz no curso de formação.

Refletindo sobre os aspectos envolvidos nesse modelo formativo, apoiado na formação de um ator que deve se apropriar dos conteúdos socializados em um curso promovido por docentes de universidades para depois transmiti-los aos seus pares, o estudo realizado por Santos (2010) traz indicativos sobre alguns limites da estratégia de formação adotada pelo Pró-Letramento.⁴³ A autora explica em seu trabalho que, em um programa de formação continuada como esse, que possui estrutura de formação realizada por meio de repasses de informações e de conhecimentos para os pares, é comum a existência de uma fragilidade teórica em relação aos conhecimentos abordados manifestada pelos sujeitos responsáveis pela sua retomada nos grupos de estudo. Isso ocorre porque nem sempre os professores tutores são capazes de se apropriarem devidamente e de forma mais aprofundada dos conteúdos trabalhados. Além disso, a atribuição de ensinar nesse modelo de formação, que se vale da metodologia dos multiplicadores, pode estar associada a uma perspectiva de formação mecanicista, já bastante questionada, no qual o trabalho de tutoria se resumiria à transmissão de conteúdos.

Com base nessas considerações apresentadas por Santos (2010), podemos concluir que o papel de tutor, em um curso de formação como o Pró-Letramento, não se define de forma tão simples e objetiva. Assim, cabe-nos refletir sobre os limites encontrados no município de Conselheiro Lafaiete, para se viabilizar as ações previstas para esse profissional. Em seus depoimentos, a tutora Talita revelou, por exemplo, que reconhecia a existência de certa

⁴³ A pesquisa de doutorado desenvolvida por Edlamar Oliveira dos Santos (2010) analisa as concepções de formação continuada que orientaram as políticas educacionais (ações e programas) implementadas na Rede Municipal de Ensino do Recife entre os anos de 2001 a 2008, direcionadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Pró-Letramento é uma das experiências de formação continuada examinadas durante a pesquisa, mediante a observação participante.

expectativa para sua atuação como docente, mas não se sentia com tal competência. Isso significa que, embora não tenha se sentido pressionada para exercer um papel semelhante àquele desempenhado pelos professores da universidade, com os quais se formou, ou seja, como docente, eram inevitáveis as situações em que tinha de apresentar os conteúdos dos fascículos da coleção do Pró-Letramento. Por outro lado, Talita explicou também que não esperava ter domínio dos conhecimentos socializados no curso da mesma maneira que os professores que o conduziam, pois não poderia ter tal domínio face às diferenças entre sua formação e a dos formadores do Ceale. Além disso, afirmou que o seu lugar não era o de quem dominava os conhecimentos apresentados nos fascículos, mas o de quem orientaria os colegas nas atividades de estudo desses materiais. O depoimento abaixo ilustra essa posição:

Está muito claro lá, que a gente não tinha que dominar o estudo, os conteúdos dos fascículos. A gente tinha que conduzir o grupo de estudos na leitura desses materiais. A gente não era uma palestrante dos conteúdos. [...] Olha, nós não temos que dominar e ser palestrante, nós somos orientadoras de estudo. E tem um livro explicando tudo pra gente, o que a gente tem que fazer, o que a gente tinha que dominar. (Tutora Talita)

Não se pode negar que os argumentos da tutora guardam uma relação coerente com as diretrizes presentes no fascículo da coleção destinado ao tutor (BRASIL, 2007b) no que se refere às expectativas sobre a sua atuação como orientadora das aprendizagens do grupo de cursistas. Conforme exposto anteriormente, essa é uma atribuição central na proposta do Pró-Letramento. No entanto, a tarefa de orientação, como vimos, compreende funções complexas, pois a mediação dos grupos de estudo, inevitavelmente, exige um domínio adequado dos conteúdos dos fascículos. Sabemos que o tutor é chamado a realizar, entre outras ações, o esclarecimento de possíveis dúvidas dos cursistas, o favorecimento da interpretação dos conhecimentos e conceitos, a apresentação de respostas para os questionamentos dos professores, as justificativas em defesa ou não das críticas e dos confrontos que possam surgir entre as experiências e os saberes da prática dos professores. Além disso, cabe também a esse profissional estimular a exposição de diferentes pontos de vista e, sobretudo, conduzir situações de discussão e reflexão, articulando teoria e prática (BRASIL, 2007b). Todas essas atribuições se constituem como tarefas que exigem do tutor consistente formação teórica e a mobilização dos conhecimentos propostos no curso de formação. Caso contrário, a sua mediação nos grupos de estudo poderá comprometer a qualidade da formação continuada que se oferece aos professores cursistas das escolas públicas.

Apesar de entender que não precisava ter o domínio dos conteúdos a serem socializados durante o curso de formação, a tutora Talita demonstrou em seus relatos certa apreensão diante da possibilidade de ser chamada a mobilizar um tipo de conhecimento que

não possuía. O relato seguinte informa sobre essa situação:

Eu tinha lá na turma professoras com o curso de Letras, professoras que tinham mais formação do que eu. Eu me sentia insegura. A gente pensa que não vai dar conta, que é mais difícil. (Tutora Talita)

Percebemos que existem certas contradições entre as competências que a tutora desejaria possuir, voltadas para o domínio de conteúdos da área de Alfabetização e Linguagem, e o que entendeu como diretriz para o seu trabalho, a partir da leitura dos materiais formativos do Programa que orientavam sobre a sua atuação. Verificamos que o que prevaleceu no entendimento da professora Talita foi a representação de tutor enquanto mobilizador das situações de aprendizagem entre os professores cursistas.

Duas hipóteses podem ser apresentadas na tentativa de compreender essa concepção de tutoria explicitada pela tutora do município mineiro. A primeira é de que no Fascículo do Tutor do curso de Alfabetização e Linguagem são, de fato, muito enfatizadas as funções de facilitador, mediador e orientador dos processos de formação. Todavia, a interação entre conhecimentos pedagógicos e curriculares não é apontada explicitamente no Fascículo como necessária ao trabalho do tutor. A apropriação dos conteúdos, por se relacionar àquela perspectiva transmissiva já mencionada, não é abordada. Prioriza-se a formação didática.

A segunda hipótese se estrutura a partir da concepção de tutoria presente no curso de Matemática do Programa. Uma frase retirada do fascículo do tutor desse curso é exemplar para ilustrar a perspectiva ali defendida: “Um bom tutor é aquele que não entra com o saber, que não precisa ter competência específica, mas precisa saber orientar. No processo de orientação, ele vai estar aprendendo junto com os outros” (BRASIL, 2007c, p. 9). Cabe perguntar se essa concepção não foi também assumida pela tutora do curso de Alfabetização e Linguagem. O fato de existirem concepções diferentes para a tutoria nos dois cursos do Programa permite essa ocorrência, seja mediante a troca de ideias e impressões entre as tutoras do mesmo município, seja a partir da própria fragilidade em torno da concepção de tutoria do Programa Pró-Letramento, que passa a apresentar incoerências e contradições.

As condições materiais e organizacionais para implementação do Programa

Dentre as atribuições das Secretarias de Educação na execução do Pró-Letramento, colocadas como contrapartida do acordo firmado com o Governo Federal⁴⁴, está a

⁴⁴ O *Guia Geral* do Pró-Letramento (BRASIL, 2007a) apresenta a estrutura organizacional do Programa com a definição das competências das instâncias que se articulam para sua implementação: Governo Federal - MEC, universidades e sistemas de ensino. A parceria com os municípios é formalizada por meio de um termo de

incumbência de garantir a participação do professor orientador/tutor no curso de formação e nos seminários de acompanhamento e avaliação do Programa. Portanto, quando necessário, o município deve arcar com os recursos de transporte e diária desse profissional. (BRASIL, 2007a)

Considerados os custos de uma iniciativa de formação continuada, assim como tendo em vista a elaboração de materiais didáticos e a composição de uma equipe de formadores, pode-se verificar que, seguramente, a contrapartida exigida do município em um programa como o Pró-Letramento é extremamente pequena. Afinal, constituir uma rede ou mesmo um programa de formação de qualidade na esfera municipal é uma iniciativa onerosa que a maioria dos municípios do país, especialmente os de pequeno porte, não se propõe a assumir. Compartilhamos dessa compreensão expressa por Cabral (2010) em estudo⁴⁵ no qual analisa a implantação do Programa em Matias Barbosa (MG). De acordo com a autora, o Pró-Letramento, examinadas as condições de adesão exigidas do município, ofereceu uma perspectiva de formação de professores viável para o orçamento municipal, uma vez que iniciativas particulares de convênios para a oferta de cursos aos docentes, devido ao seu custo elevado, não poderiam ser mantidas pela prefeitura.

Todavia, nem sempre os municípios atuaram nas etapas de execução do Programa conforme os contratos estabelecidos. Com relação a esse aspecto, foram apontadas pela tutora Talita, representante do curso de Alfabetização e Linguagem de Conselheiro Lafaiete, algumas dificuldades que prejudicaram a sua participação nos seminários de formação de tutores, realizados pelo Ceale no município de Barbacena. De acordo com Talita, os recursos financeiros referentes ao transporte e à alimentação não foram sempre disponibilizados com antecedência e, por isso, ela e a tutora do curso de Matemática tiveram que assumir, com frequência, tais despesas. Isso significou que, algumas vezes, esses gastos não foram reembolsados pelo município, conforme prometido, e que tiveram que assumir os custos de seu processo formativo. Diante de tais dificuldades tão recorrentes, por diversas vezes as duas tutoras chegaram a cogitar sobre a possibilidade de desistirem de concluir a sua formação.

Pensamos em desistir do curso porque não tinha dinheiro da Secretaria para liberar pra gente viajar. A gente tinha que embolsar [utilizar] do dinheiro da gente, com a promessa que depois a gente tinha o reembolso. Mas, nós não tivemos reembolso. Aí nós paramos. Em três encontros que nós fomos, nós não tivemos reembolso. Aí a

adesão no qual as secretarias se comprometem com a oferta de condições materiais e organizacionais para a execução do Programa.

⁴⁵ A pesquisa de mestrado desenvolvida por Giovanna Rodrigues Cabral (2010) teve como objetivo principal compreender o alcance e os limites do programa Pró-Letramento desenvolvido no município de Matias Barbosa (MG). Articulado a este primeiro interesse, a autora se dedicou a compreender as histórias de leitura das professoras cursistas, participantes do referido programa, a fim de identificar suas concepções de leitura e os reflexos dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

gente falou que não ia mais no outro encontro, se não tinha carro e não tinha dinheiro para gente ir. A gente não é obrigada a ter dinheiro para poder bancar as passagens não, uai. E chegava lá a gente pegava táxi. Táxi, da rodoviária lá, não era muito perto. Então, assim, a gente fazia economia para o município. O pouco de nota [notas fiscais dos serviços utilizados] que a gente trazia, a prefeitura achava que era caro, não pagava. Aí, eu falei: - Ah!... Eu levei até o final porque era o meu nome, era uma turma que eu ia prejudicar, entendeu? Na turma de revezamento, para falar a verdade, eu tive vontade de parar. (Tutora Talita)

Chama a atenção o fato de as condições materiais para participação no curso serem transferidas para a própria tutora, quando as secretarias de educação firmaram um contrato de responsabilidade para esses encargos. Contudo, esse tipo de descumprimento das obrigações das secretarias de educação não é uma ocorrência particular do município de Conselheiro Lafaiete. Alguns estudos que analisam os aspectos organizativos do Pró-Letramento realizados em diversas regiões do país apontam para esse tipo de problema. Como exemplo, podemos citar as pesquisas realizadas por Alferes (2009), Gonçalves (2009) e Silva e Cafieiro (2010). Na pesquisa realizada por Alferes (2009)⁴⁶ no Paraná, destacam-se os relatos da Coordenadora Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, responsável pela implantação do Programa em municípios dos estados de Alagoas, Bahia, Paraná, Rondônia e Santa Catarina. De acordo com essa coordenadora, alguns municípios dessas diferentes regiões também enfrentavam problemas para custear as despesas com o deslocamento dos tutores para os seminários de formação, realizados na maioria das vezes na capital de cada estado. Nessas situações, era comum tutores deixarem de participar de algum encontro formativo. Entretanto, a coordenadora pedagógica ressalta que o contrário também ocorria, ou seja, alguns tutores assumiam os gastos advindos das etapas de formação por se sentirem motivados devido à qualidade do Programa.

A falta de recursos financeiros para o deslocamento, alimentação e estadia de tutores e cursistas nos locais dos encontros de formação e realização de seminários constituiu-se, portanto, como uma das principais dificuldades verificadas na implantação do Programa em várias regiões do país (SILVA; CAFIEIRO, 2010; ALFERES, 2009; GONÇALVES, 2009). O não cumprimento, por parte das prefeituras, dessa atribuição acordada com o Governo Federal evidencia o precário envolvimento e participação de alguns gestores municipais na execução do Programa e, por outro lado, as dificuldades de muitos municípios em assumirem algumas responsabilidades financeiras, mesmo que consideradas básicas e/ou de pouco impacto.

⁴⁶ O estudo desenvolvido por Alferes (2009) apresenta uma análise sobre a concepção e a gestão do Pró-Letramento e verifica em que medida e de que forma o Programa contribui para o atendimento das demandas que justificaram sua criação. Participaram dessa pesquisa de mestrado uma Coordenadora Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), responsável pelo Programa nos estados de Alagoas, Bahia, Paraná, Rondônia e Santa Catarina, e tutores e professores cursistas do Pró-Letramento em Alagoas, Bahia e Santa Catarina

Sabemos que, diante da execução de uma política de formação continuada tão ampla como o Pró-Letramento, pensada para diferentes regiões de todo o país, iremos nos deparar, certamente, com as mais diversas condições financeiras e organizativas em cada estado ou município. Contudo, há que se pensar também que a gestão de uma política educacional se caracteriza por meio das relações de concordância, oposição e até mesmo recusa dos municípios na sua implementação, indicativas dos limites e possibilidades de efetivação da política federal no plano local, conforme aponta Alferes (2009) em seu trabalho. Em suma, precisamos considerar que as relações estabelecidas pelos municípios com a União são mais complexas do que o aceite formal de um contrato de formação e também que a adesão a uma proposta se revela, em última instância, no cumprimento do que foi acordado.

Nesse sentido, para desenvolver o Pró-Letramento no seu município, a tutora de Conselheiro Lafaiete defrontou-se com problemas semelhantes aos encontrados em outras regiões do país, apontados por Silva e Cafieiro (2010), os quais serão analisados a seguir.

Talita informou que no início da primeira etapa do curso de Alfabetização e Linguagem trabalhava como inspetora na Secretaria Municipal de Educação e como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental na mesma rede pública de ensino. Após assumir a função de tutora do Programa, pediu o seu afastamento do cargo que ocupava na escola municipal e ficou exclusivamente na SEMED. Cabe esclarecer que essa decisão pelo afastamento não foi uma exigência da Secretaria, mas uma iniciativa da própria docente, justificada pelo temor da sobrecarga de trabalho que a função de tutora passaria a lhe exigir. O depoimento abaixo nos informa sobre essa questão:

Eu tinha dois cargos, na época. Eu tinha de inspeção, na SEMED - eu estava cobrindo o lugar da Mirna, que se aposentou; tinha oito meses que eu estava lá; e tinha de [professora] P1 aqui [na escola municipal]. Então, eu fiquei lá [na SEMED], só no papel. Eu não fiquei como inspetora. E tirei férias-prêmio daqui [da escola municipal]. Não, se eu não tivesse saído não tinha dado conta, não. Tinha muita coisa para eu ler. (Tutora Talita)

O Guia Geral do Programa (BRASIL, 2007a), ao apresentar os critérios de seleção do professor orientador/tutor, recomenda que o mesmo permaneça atuando na docência durante o desenvolvimento dos cursos, exceto quando o número de turmas sob sua responsabilidade justificar o afastamento da escola. Verificamos, portanto, que a jornada de trabalho assumida pela tutora em Conselheiro Lafaiete estava coerente com as orientações do Programa. Entretanto, as preocupações de Talita, apresentadas anteriormente, com relação à sua disponibilidade para ministrar o curso, e que a levaram a decidir pelo seu afastamento da sala de aula, podem ser explicadas se considerarmos a natureza da tarefa que o tutor do curso

desenvolve e as condições iniciais de sua atuação no curso de formação.

Segundo Lúcio (2011), é possível afirmar que o trabalho dos tutores é complexo, principalmente, porque esses agentes são incumbidos de estabelecer relações entre conhecimentos teóricos e práticos da área de alfabetização e linguagem. A autora explica que as dificuldades experimentadas pelo tutor nessa articulação teoria/prática tornam-se mais intensas devido à não participação desse sujeito no processo de estruturação do curso que desenvolve, no que diz respeito à seleção dos conteúdos e métodos de trabalho. Tal observação é coerente com as considerações apresentadas por Silva e Cafieiro (2010) no artigo publicado sobre a implementação do Pró-Letramento, pelo Ceale, em diferentes regiões do país, no que se refere às atribuições postas para os tutores. As autoras fazem um levantamento das principais queixas dos tutores durante o seu processo de formação, considerando tanto a sua participação nos seminários quanto as atividades de coordenação de estudo em seus municípios. Destacam-se entre as queixas desse ator as exigências de realização de uma leitura prévia aos encontros de estudo presenciais em seus municípios, caracterizada como uma leitura cuidadosa do material dos fascículos da coleção, de modo a poder apresentar os conteúdos com segurança e competência. Outra reclamação frequente é a inexperiência em relação ao planejamento dos encontros presenciais e a definição de estratégias adequadas que favoreçam a condução das dinâmicas de estudo. A tutora Talita também relata ter enfrentado dificuldades desse tipo para desenvolver suas funções como formadora no município mineiro, confirmando os argumentos de Silva e Cafieiro. Dois de seus depoimentos ilustram essa questão.

No primeiro deles, apresentado anteriormente, a tutora explicou que no início de sua atuação estava insegura e que precisou se afastar de suas funções como docente para realizar a leitura do material didático do curso. No segundo relato, a tutora revelou que na primeira etapa do seu trabalho teve contratempos na condução dos encontros de formação devido à sua timidez e à dificuldade de se colocar diante de outros professores que tinham formação na área curricular do curso que ministrava.

Eu estava muito insegura. E com medo de não dar conta do recado, de não dominar o conteúdo. Por isso que eu tirei férias-prêmio para estudar. Porque aí na hora da manhã, aqui, [na escola municipal], eu tinha tempo de ficar estudando. Uai, você tem que estudar. Como é que você vai chegar lá na frente dos seus colegas, sem ter lido o material? Eu não tinha tempo. (Tutora Talita)

Tem um fascículo do livro de Alfabetização e Linguagem que fala sobre a timidez de falar em público. Eu coloquei para as cursistas que eu sou assim. (risos) Aí elas não acreditaram. Mas eu sou assim, eu sofri demais com esse curso, Lucimara, muito. Mas aí as meninas falaram que eu não passei essa imagem. Só Deus sabe, minha filha, nos primeiros encontros o quê que eu passei. Mas para mim foi bom porque eu desenvolvi isso depois. Mas desenvolver essa capacidade em um curso de formação

é diferente do que você dar uma aula para um aluno. Porque eu tinha lá na turma professoras com o curso de Letras, professoras que tinham mais formação do que eu. Eu me sentia insegura. A gente pensa que não vai dar conta, que é mais difícil. (Tutora Talita)

Destaca-se, portanto, nessas declarações, o domínio de duas ações e/ou competências que se complementam na atuação do tutor como um formador: o domínio dos conteúdos e conhecimentos apresentados nos fascículos na área de Alfabetização e a habilidade de planejar e organizar as atividades de estudos dos grupos de formação criados em seu município. No entanto, tais competências devem ser adquiridas e desenvolvidas à medida que o tutor também está em formação, pois uma característica importante desse modelo de formação continuada é a de que, ao mesmo tempo que é um aprendiz (é um aluno que frequenta os seminários coordenados por universidades), o tutor também atua como formador de seus pares. Dito de outra forma: o tutor desenvolve, simultaneamente, a função de aprendiz (alguém que está aprendendo) e a de quem ensina (socializa os conhecimentos que está aprendendo). Talvez seja por essas duplas exigências que ocorra outra particularidade do processo de formação dos tutores do Pró-Letramento, identificada por Silva e Cafieiro (2010): o sentimento de segurança para atuar como formador é manifesto apenas após a conclusão da primeira etapa de formação. Durante os seminários da segunda etapa do Pró-Letramento, denominada “revezamento⁴⁷”, muitos tutores relataram que somente nesse momento se sentiram com experiência necessária para atuarem como formadores. Nesse sentido, as autoras alertam para os limites de estratégias em que a formação de cursistas e tutores acontece de forma simultânea, ou seja, modelos em que os tutores são, ao mesmo tempo, formadores e aprendizes.

A divulgação do Programa de Formação Continuada

Um fator importante para a adesão dos professores a uma determinada estratégia de formação refere-se aos mecanismos criados para a divulgação de sua proposta. Compreende-se como ferramenta eficaz de divulgação, a socialização antecipada de informações sobre agendas, carga horária e propostas curriculares dos cursos.

No caso particular de Conselheiro Lafaiete, o processo de divulgação ocorreu por meio do envio de um comunicado da SEMED à coordenação/direção das escolas municipais.

⁴⁷ Os cursos do Pró-Letramento se realizam de forma simultânea. Enquanto uma turma de cursistas participa da formação na área de Matemática, outra turma realiza o curso de Alfabetização e Linguagem. Ao final ocorre o revezamento. Quem concluiu o curso de Matemática inicia o de Alfabetização e Linguagem e vice-versa.

A proposta de formação foi apresentada na forma de um convite, isto é, os docentes participariam do curso segundo a sua vontade e a sua disponibilidade. Coube, portanto, aos diretores e coordenadores pedagógicos a socialização de informações para sensibilizar e despertar o interesse dos professores das escolas.

Contudo, as declarações da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem e das professoras cursistas sugerem que a divulgação do Programa não aconteceu de maneira satisfatória. A maioria das professoras entrevistadas nesta pesquisa afirmou que recebeu poucas informações sobre a estrutura e organização do Pró-Letramento no momento em que deveriam decidir sobre sua participação. As docentes e a própria tutora explicaram que tais informações foram obtidas somente no início do curso, ou seja, quando a ação formativa já estava em andamento. Na etapa de disseminação do Programa, souberam, simplesmente, sobre a oferta de um curso gratuito de formação continuada na área de Português/Alfabetização e Matemática. Sobressai também, nas entrevistas, o fato de várias cursistas terem afirmado desconhecer, no momento de adesão ao Programa, informações básicas sobre a sua organização, como a carga horária dos cursos. Ao contrário, um fato comum foi a apresentação de informações inconsistentes e até mesmo incorretas sobre esse aspecto.

Com relação à carga horária, foi mencionado por uma professora que ela equivaleria à de um curso de pós-graduação/especialização, o que gerou expectativas de muitos docentes, tendo em vista que a participação no Programa poderia resultar em uma promoção por escolaridade adicional em plano de carreira. É fundamental considerar que no conjunto dos relatos (a pesquisa trabalhou com um total de 11 professoras), apenas duas cursistas afirmaram ter recebido informações um pouco mais consistentes sobre o curso (conteúdo, material didático, tutoria, organização em módulos).

Acreditamos que os depoimentos abaixo são representativos para caracterizar as informações disponíveis no momento de vulgarização do Programa. Os seis primeiros apresentam o ponto de vista defendido pela tutora e pela maioria das professoras entrevistadas: evidenciam a escassez de informações em um primeiro momento e a disponibilização de orientações sobre o curso a partir do seu início.

Muito mal divulgado. E não é só esse, não. Todos. Todos os cursos. Até hoje é assim, tá?

Bom, eu posso afirmar perante a minha escola. Eu não recebi: duração de curso, quando seria o curso, nada disso. Vem a inscrição, entendeu, não tem previsão de nada. Vem uma ficha para você preencher. Aquela ficha que é até o MEC que manda. Eu tenho um modelo dessa ficha. Com os dados lá, pedindo dados pessoais mesmo, tempo de serviço na escola, nome completo, filiação, pai e mãe, data de nascimento e, lá em cima, tem no cabeçalho a opção do curso: Português e

Matemática. Essa ficha não traz muita coisa, não tem data, previsão, quando vai ser, nada não. Aí pergunta se você é efetiva, quanto tempo de serviço que você tem. Quanto tempo que você tem na alfabetização, umas coisas assim. Aí quem quisesse fazer o curso já tinha que preencher essa ficha, tinha que mandar essa ficha. (Tutora Talita - Sobre a divulgação do curso na escola municipal em que trabalha)

Infelizmente nenhuma, apenas recebi o convite para fazer o curso um dia antes, ou seja, na tarde anterior ao quarto dia de formação para os tutores. Quanto à duração do curso, carga horária, organização, conteúdos e outras informações mais, foram obtidas somente no curso de Formação para Tutores. (Tutora Talita – Sobre as informações que recebeu no momento em que aceitou o convite para a tutoria)

Que era voltado para alfabetização. E matemática também. É um foco que eu gosto muito, essa questão mesmo da alfabetização. Então, daí o interesse. Nós não tivemos, assim, muitas informações. O que ficamos sabendo é que, realmente, era pra trabalhar a discussão sobre a questão da alfabetização, do letramento. (Professora Olívia)

Foi muito superficial, pois as próprias tutoras foram convocadas na véspera do início do curso. Sabia que era de Matemática e Português e pronto. Informações bem simples. Foi muito superficial. (Professora Lúcia)

Que o curso era bom, aprovado pelo MEC e a carga horária de 120 horas. É, 120 horas. Eu não sabia é como é que era, né? Como que ia ser desenvolvido. (Professora Salete)

Só falou que seria um curso de Matemática e Português. Até nós achamos que poderíamos fazer os dois [cursos] ao mesmo tempo. Aí fizeram as nossas inscrições e mandaram uma fichinha pra gente. A gente preencheu, enviaram a fichinha. Quando foi no primeiro dia de curso é que foram passadas as informações. (Heloísa)

Isso [informações sobre a estrutura do curso] foi só depois, quando a gente estava pronta já [quando a turma estava formada]. Teve uma reunião. A diretoria da SEMED chegou e teve uma reunião [para apresentar o Programa]. (Professora Regina)

No primeiro dia a tutora nos relatou tudo sobre o curso nos mínimos detalhes. (Professora Joana)

Os depoimentos, a seguir, também revelam a falta ou a inconsistência de informações sobre a carga horária do curso, bem como a existência de orientação indevida sobre a validade do Programa como um curso de pós-graduação/especialização.

Não. A duração não falou. A duração do curso. (Professora Lúcia)

(Pergunto se foi informada sobre a duração do curso) Na hora que veio esse convite não. A hora que iniciou o curso que sim. (Professora Ana Paula)

Mais ou menos. Não sabíamos, não. A duração, na época, assim, eu lembro que cogitou seis meses, uma coisa assim. Foi uma das dificuldades do curso pra mim, porque ele foi se estendendo demais e acaba que perdeu muito do objetivo com isso. Estendeu muito. (Professora Olívia)

Duraria mais ou menos um ano e que nos daria um diploma com validade de uma pós-graduação. E este curso nos ajudaria no plano de carreira. Quando nós fomos chamados pra fazer o curso falaram que era um curso com duração mais ou menos de um ano. Que para nós serviria como se fosse uma Pós. A informação foi essa. Um ano de Português, um ano de Matemática. Quer dizer, na

realidade seriam dois anos, o curso. (Professora Beatriz)

Por fim, são apresentados relatos de duas professoras que manifestaram o recebimento de informações, não mencionadas pelas demais cursistas, quanto à certificação, tutores e materiais didáticos do Programa.

O curso de formação continuada se estenderia pelo período de dois anos, organizado em dois módulos: Alfabetização e Linguagem e Matemática; o material seria fornecido aos alunos; os certificados seriam expedidos por universidades federais. (Professora Mariana)

Que teria o Pró-Letramento; que seria de Português e Matemática; que daria preferência para os efetivos, porque eles iriam continuar, e tudo o mais. E que teria um material didático. Duração, matérias - Português e Matemática e tutores. (Professora Márcia)

Considerando esses depoimentos, podemos concluir que a falta de informações sobre o Pró-Letramento, no momento de sua divulgação, pode explicar a ocorrência de, pelos menos, duas situações distintas.

Primeiro, temos um elevado número de professores inscritos no início da sua divulgação. Contudo, encontram-se entre esses profissionais diversos que não se adequaram aos critérios iniciais de participação, tais como: professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos - essa ocorrência será caracterizada no próximo item, “A seleção dos cursistas e a organização dos grupos de estudo.” Possivelmente, nesse conjunto de candidatos encontram-se também profissionais cujo interesse pelo Programa talvez não se mantivesse, caso fossem apresentadas informações mais detalhadas sobre o curso, como por exemplo: a dinâmica de revezamento, a carga horária, a não equivalência da formação a uma especialização, a necessidade de realização de atividades de aplicação em sala de aula, como requisito da parte não presencial dos cursos etc.

A segunda consequência dessa não disponibilização de informações consistentes sobre o Programa foi uma possível restrição de interesse por parte daqueles que seriam mais beneficiados pela formação oferecida: os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, podemos dizer que uma divulgação ineficiente comprometeu o alcance dos objetivos do Programa, uma vez que não possibilitou aos interessados uma decisão autônoma e consciente sobre sua participação, bem como o planejamento de estratégias de organização pessoal que garantissem sua permanência ao longo do curso. Desconsiderou-se, dessa maneira, o investimento necessário para que o professor participe de um programa de formação que se realiza fora do horário de trabalho, em que há diversos interesses e

necessidades que devem ser inseridos em uma agenda pessoal.

A seleção dos cursistas e a organização dos grupos de estudo

Conforme informações apresentadas no *Guia Geral do Pró-Letramento* (BRASIL, 2007a), poderiam participar do Programa professores que estivessem atuando nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Com relação a essa exigência para seleção dos cursistas, verificamos que no município de Conselheiro Lafaiete ocorreu uma flexibilização de critérios. Inicialmente foram utilizados os requisitos propostos pelo Programa e, depois, puderam participar dos cursos os educadores que atuavam na coordenação pedagógica das escolas municipais. Cabe esclarecer que o vínculo funcional como funcionário efetivo foi condição primeira definida pela SEMED.

A tutora do curso de Alfabetização e Linguagem relatou que, diante dos problemas de divulgação das informações, aqueles educadores que não atendiam às condições iniciais de participação (ser professor efetivo e atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental) também enviaram as suas fichas de inscrição, pois tinham expectativas de atendimento de suas demandas. Assim, no momento de organização da primeira etapa de formação dos cursos de Português e Matemática, havia 180 pessoas inscritas, dentre professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais. Apesar dos problemas na divulgação dos cursos, por outro lado, esses dados também apontam para a grande demanda por formação existente nas redes públicas de ensino, o que deve ser considerado com atenção pelos gestores de políticas públicas.

Talita esclarece que, devido ao pequeno número de tutoras (apenas duas - uma profissional para cada curso do Programa) previsto pelo seu município, a SEMED decidiu realizar uma segunda seleção entre os professores inscritos. Nesse processo, foi priorizado o atendimento aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes definidas pelo MEC. Para o curso de Alfabetização e Linguagem foram selecionados aproximadamente 45 cursistas. Os depoimentos abaixo informam sobre os critérios de seleção adotados pelo município mineiro.

A condição para participar do curso era ser professor efetivo. Eles pegaram a maior parte dos professores que estivessem atuando no período de alfabetização. Primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. A princípio seriam inscritos apenas esses professores. Depois, a secretaria abriu novas inscrições, considerando que havia outros interessados. (Professora Regina)

Quando eles falaram do curso, deram preferência para os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É como eu estava te falando, inclusive,

foram muitas da Educação Infantil que chegaram a se inscrever, mas foram dispensadas. (Professora Lúcia)

Houve um convite em todas as escolas. Chegou uma circular que foi passada da SEMED e foi trazida pra cá. E aí quem teve interesse se inscreveu. Na época, até, foi aberto só para professores que atuavam em sala de aula. Então, assim, depois foi aberto também para coordenadores. Aí eu comecei a participar. (Professora Olívia)

Tinha um setor na SEMED que funcionava só o pedagógico. Lá foram encontradas 180 fichas de inscrição de todos os professores. Foi necessário criar uma equipe para selecionar as fichas, porque a gente não tinha tutores suficientes para ministrar cursos para 180 cursistas. Aí, a Ana [Coordenadora Pedagógica da SEMED] disse pra gente assim: “Vocês vão ter que arrumar critérios para separar todos inscritos e deverão diminuir o número de cursistas”. Então, a primeira coisa que a gente fez lá foi separar as fichas de Português. Fui eu e a tutora de Matemática que fizemos a seleção, junto com os funcionários da SEMED. Aí nós separamos um grande número de fichas. O primeiro critério para a seleção foi esse. Aí, depois, o outro critério foi o de considerar quem trabalhava do primeiro ao quinto [ano de escolaridade]. Nós não tínhamos a informação ainda de que o curso era voltado apenas para os professores que atuavam do primeiro ao terceiro ano de escolaridade. Seria o ideal selecionar esse grupo de professores. Mas, como eu ainda não tinha lido nada sobre as regras de inscrição do curso... Lá no setor pedagógico era pra equipe de coordenação ter lido e nos orientado. Porque quem leu saberia. Eu é que não tinha lido. Assim, nós selecionamos as fichas de alguns professores, mas considerando a ordem da SEMED [segundo seus critérios]. Com essas orientações foram retiradas as fichas, por exemplo, da Educação Infantil, que tinha lá professores da Educação Infantil e professores que atuavam do sexto ao nono de escolarização. Aí tirou, tirou, tirou bastante ficha. E, no final, organizei apenas duas turmas formadas com 20 professores. Deu até mais um pouquinho, deu 23. Entendeu? Eu tinha 44 ou 46, me parece, eu não tenho o número exato aqui não, juntando as duas turmas. (Tutora Talita)

Podemos observar pelos depoimentos anteriores que os critérios de seleção dos professores definidos pelo Pró-Letramento criaram algumas expectativas e até certas tensões entre docentes do município, pois a demanda por formação existente em Conselheiro Lafaiete era bem mais ampla que aquela que se pretendia oferecer. Segundo os critérios adotados, deixaram de ser contemplados os interesses dos professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental. Todavia, é preciso considerar com atenção o fato de esses docentes encaminharem suas fichas de inscrição para a SEMED. Para além de um possível desconhecimento sobre os critérios de participação no Programa, está aqui colocada uma necessidade de formação indicada pelos professores desses segmentos e uma provável carência de estratégias pertinentes no município.

Outro tipo de demanda por formação que apareceu nos relatos dos entrevistados nesta pesquisa refere-se à formação de coordenadores pedagógicos no Programa. Verificamos que esta solicitação foi atendida pela SEMED, conforme ficou evidenciado pelo relato da professora Olívia, cursista que atua nessa função.

A formação de pedagogos foi uma opção que o Pró-Letramento recusou por entender que dessa forma se produziria um terceiro repasse até que a iniciativa atingisse o seu público-

alvo, que são os docentes dos anos iniciais. (SILVA; CAFIEIRO, 2010) Contudo, verificamos que esta decisão autônoma de também incluir os coordenadores pedagógicos no curso de formação foi assumida em Conselheiro Lafaiete e em outros municípios do país. (ALONSO-SAHM, 2010; CABRAL, 2010; GONÇALVES, 2009; SANTOS, 2010; SCHASTAI; SILVA, 2010)⁴⁸ Talvez essa iniciativa possa ser explicada pelo desejo de se promover um maior envolvimento dos profissionais da coordenação pedagógica nos processos formativos dos docentes, tendo em vista, em primeiro lugar, uma maior articulação das ações pedagógicas de toda a escola e, em segundo, o acompanhamento das atividades de docência previstas no currículo dos cursos do Pró-Letramento.

De maneira geral, encontramos três justificativas para a seleção dos coordenadores pedagógicos como participantes do Pró-Letramento. A primeira foi a de ofertar as vagas consideradas como “ociosas”, ou seja, resultantes de evasão ou desistências, aos pedagogos e secretários escolares. A adoção desse princípio também ocorreu no município de Matias Barbosa, Minas Gerais, conforme relata Cabral (2010) em pesquisa, já mencionada, sobre a implantação do Pró-Letramento nessa região. Movimento diferente, descrito no artigo de Schastai e Silva (2010)⁴⁹ foi identificado em Ponta Grossa (PR), no curso desenvolvido em 2010, particularmente no Pró-Letramento de Matemática. Segundo as autoras, nessa cidade paranaense a formação de coordenadores foi realizada ao adotar-se uma estratégia específica, formulada pela Secretaria Municipal de Educação, que contemplou, além do estudo do material formativo do curso, orientações complementares destinadas a subsidiar o trabalho de planejamento conduzido pelas pedagogas nas escolas. Essa formação diferenciada foi, inclusive, certificada pela Secretaria de Educação do Município. Schastai e Silva (2010) explicam que a organização dessa estratégia formativa originou-se após a realização do Pró-Letramento/Matemática no ano anterior (2009), por duas razões: a primeira é decorrente da interpretação do próprio trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico realizado cotidianamente pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas. Isto é, sua participação no Pró-Letramento serviria para que realizassem o apoio aos docentes alinhadas com a proposta de

⁴⁸ As pesquisas de Alonso-Sahm (2010) e Gonçalves (2009) apenas mencionam a participação de coordenadores pedagógicos no Programa sem descrever em que condições isso acontece. Alonso-Sahm (2009) identifica a participação de coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e professores da Educação Infantil no Pró-Letramento de Matemática desenvolvido na cidade de Araraquara (SP). Já a pesquisa de Gonçalves (2009) aponta a participação de coordenadores, diretores e vice-diretores no Pró-Letramento em Matemática do Polo de São Luís do Maranhão.

⁴⁹ O artigo de Schastai e Silva discute os pressupostos do Pró-Letramento na área de Matemática, as principais estratégias de implementação e alguns resultados obtidos a partir de sua realização junto a professores e pedagogas dos anos iniciais no município de Ponta Grossa (PR).

formação continuada do Programa. A segunda razão que justificaria os critérios de seleção adotados refere-se à solicitação das próprias especialistas, interessadas em assumir a orientação do trabalho de professores que concluíram a sua formação em 2009.

Outra justificativa encontrada para a inclusão dos coordenadores pedagógicos nos cursos de formação foi identificada em estudo realizado sobre o Pró-Letramento nos municípios do estado de Pernambuco. (SANTOS, 2010) Nessa região do país, os coordenadores pedagógicos foram selecionados com a incumbência de formar outros coordenadores da rede pública de ensino, os quais, por sua vez, atuaram como tutores dos professores das escolas municipais. A situação de Recife ilustra, de maneira particular, aquilo que o Programa pretendia evitar, ao definir como regra para a seleção dos cursistas a indicação de professores e não de especialistas das escolas públicas, mas que acabou sendo realizado por diversas secretarias de educação.

Ainda sobre a organização dos grupos de estudo do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete, é preciso mencionar que não foi possível definir os diversos critérios utilizados pela equipe da secretaria de educação para selecionar os cursistas de Alfabetização e Matemática que integraram os grupos de estudos. Apenas foi possível levantar que prevaleceram os critérios de seleção mais gerais – tais como a seleção preferencial de profissionais concursados, em detrimento daqueles com contratos temporários, a escolha dos docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou coordenadores pedagógicos. Ao final do processo de definição dos grupos de estudo, 45 cursistas foram indicadas para o curso de Alfabetização e Linguagem e 45 para o curso de Matemática. De qualquer forma, independente dos critérios utilizados, salienta-se na implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete o alcance reduzido do Programa face à procura manifestada no período de inscrições. Surgem a partir desse fato alguns questionamentos: o número de cursistas e de tutores envolvidos na proposta de formação teria sido definido previamente, antes de verificação da demanda? De que maneira o Pró-Letramento se insere nas políticas públicas do município? Quais são os interesses e objetivos que o Programa é designado a atender?

Faz-se necessário investigar sobre a forma como os municípios aderem e se envolvem nas políticas de formação propostas pela União. No caso específico de Conselheiro Lafaiete dois fatores sobressaem no quadro de implementação do Pró-Letramento no município. O primeiro deles acaba de ser anunciado: o alcance reduzido das ações de formação no interior do sistema de ensino, especialmente se considerarmos o interesse, manifestado pelos docentes e coordenadores pedagógicos, pelo Programa no momento de inscrição (180 inscritos). O segundo, também mencionado anteriormente, diz respeito ao processo precário de divulgação

de informações do programa Pró-Letramento nas escolas, o que comprometeu a adesão e a participação dos professores.

A organização dos encontros presenciais: a definição dos tempos de formação

O *Guia Geral* do Pró-Letramento prevê duas opções para o cumprimento da carga horária da etapa presencial do curso de Alfabetização e Linguagem nos municípios: 21 encontros semanais de quatro horas ou 10 encontros quinzenais de oito horas, mais um encontro de quatro horas. Essa forma de organização está prevista na edição do *Guia Geral* de 2010 (BRASIL, 2010). No Guia de 2007 (BRASIL, 2007a) estavam previstos apenas encontros semanais para o cumprimento das 84 horas presenciais. É possível sugerir que a organização de encontros de oito horas tenha sido acatada, oficialmente, pelo Programa após experiências desenvolvidas nos municípios.

Em Conselheiro Lafaiete, de acordo com os relatos da tutora Talita e das professoras entrevistadas, o curso de Alfabetização e Linguagem foi realizado sempre aos sábados, no horário entre oito e 17 horas. A periodicidade quinzenal foi inicialmente proposta para os momentos presenciais de formação. As cursistas informaram que essa foi uma decisão tomada em uma reunião inicial, promovida pela SEMED, com a participação das tutoras do Programa. Elas explicaram também que não foi possível definir um horário para realização dos cursos durante a semana, pois eram muitos os impedimentos apresentados por grande parte das professoras participantes. Os problemas de disponibilidade eram decorrentes, entre outros aspectos, da distância das suas moradias, pois algumas docentes residiam em um município vizinho. Além disso, muitas profissionais também trabalhavam à noite em outras escolas, principal dificultador da organização de uma agenda para os cursos de formação. Podemos inferir que a decisão de ministrar os cursos fora da jornada de trabalho, resultava, necessariamente, das disponibilidades reais para trabalhadoras com duplas jornadas. Tratava-se, portanto, de um formato “escolhido” pelas cursistas dentre as possibilidades existentes. Os depoimentos abaixo ilustram como foi elaborada a agenda de formação no município mineiro.

Ocorreu da mesma forma como o de matemática: aos sábados, marcados de acordo com a SEMED, das oito às 17 horas. (Professora Joana)

De início, era de quinze em quinze dias. É, foi combinado que seria de 15 em 15 dias. (Professora Heloísa)

Aí nós fizemos a reunião. A gente marcou, a maioria votou, escolheu o horário. Porque a gente podia ter pensado em estar fazendo o curso também durante a semana, para não estender tanto, ok? Mas aí tinha gente que era de Congonhas, que era de outros lugares e que estava fazendo o curso. Aí já seria inviável e não teve

jeito. E ficou o sábado, o dia inteiro. (Professora Márcia)

Aí nós fizemos um encontro com as monitoras e nós é que escolhemos esse horário. Foi perguntado pra nós esse horário. Então, foi deduzido, assim. Porque, às vezes, tinha professora trabalhando à noite e não dava [para frequentar o curso nesse período]. Então nós ficamos no sábado. Dez encontros aos sábados com carga horária de oito horas cada encontro. (Professora Salete)

Eu poderia ter dois encontros de quatro horas ou um encontro de oito horas. Ele [o Secretário Municipal de Conselheiro Lafaiete] só liberou para ministrar o curso na SEMED e aos sábados. Isso foi critério da SEMED e não abriu mão. Ele não aceitou, por exemplo, a gente formar grupos menores nas escolas. (Tutora Talita)

No documento que contém as orientações sobre a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) - da qual faz parte o Programa Pró-Letramento -, há recomendações destinadas aos Sistemas Públicos de Educação (SPE) no sentido de assegurar aos docentes tempo de formação, preferencialmente dentro da carga horária de trabalho - sem, contudo, prejudicar o cumprimento das 800 horas de ensino destinadas aos alunos -, e orientações semelhantes destinadas, especificamente, às Secretarias de Educação para que esteja previsto na carga horária dos docentes tempo para reuniões, cursos e palestras. Do mesmo modo, na proposta pedagógica do Programa (MORAIS; MANDARINO, 2007) existem recomendações em torno do estabelecimento de uma cultura de formação continuada que, para se efetivar, precisaria garantir ao professor, como direito, a existência de tempos de formação incluídos em sua jornada de trabalho. Entretanto, associado a tais proposições está o reconhecimento de que essa garantia tem sido protelada pelas redes públicas de ensino. Diante do exposto, podemos nos perguntar: quais seriam as implicações decorrentes da oferta de um Programa de Formação fora da jornada de trabalho do professor?

Os depoimentos das professoras cursistas revelaram que a realização dos encontros presenciais aos sábados exigiu, com frequência, o sacrifício de outros tempos da vida pessoal, especialmente daqueles dedicados à família. Evidenciaram também o cansaço decorrente da carga horária de trabalho assumida durante a semana aliada à extensa duração do Programa, que se estendeu ao longo de mais de quatro semestres. Além disso, nos cursos de formação continuada do Pró-Letramento estavam previstas atividades a serem realizadas à distância (nas salas de aula ou em casa), o que comprometia ainda mais o tempo disponível das cursistas. Os depoimentos abaixo relatam os tipos de dificuldades enfrentadas pelas docentes com o tempo para o estudo.

Sabe o que acontece? Aos sábados é complicado mesmo de você estudar, principalmente se você tem família, né? E aí vem marido te questionando: “Mas há necessidade de você fazer isso?” E às vezes ele [o marido] estava tendo folga justamente naquele sábado. Tudo são dificuldades que você tinha, porque às vezes marcava de última hora e eu não tinha como planejar, deixar tudo organizado. Então é como eu estava te falando. (Professora Ana Paula)

Claro que o curso aos sábados trouxe dificuldades, porque é aos sábados que a gente tem contato com a família, né? Ainda mais os meus filhos que são adultos. É no sábado que eles vão me ver. Entendeu? É evidente que trouxe. Teve dificuldades pessoais que a gente tinha que escolher. A gente tinha que escolher e às vezes... O último encontro que eu faltei era aniversário do meu menino e ele ia para o Pará. Aí, eu pensei assim: “Não é todo ano que eu vou ter ele aqui comigo”. Ia dar dez encontros ainda, dez encontros, indo lá, reclamando. Reclamava muito, ficava cansada e tudo. (Professora Salete)

As dificuldades com o tempo surgiram principalmente porque era um curso longo. A duração foi grande. Podia fazer Matemática, depois ia fazer Português. Era um curso meio pesado. Então assim, eram vários sábados. E ficava de oito às 17 horas. A gente trabalha o dia inteiro [durante a semana]. Quer dizer, no sábado você também está ali, você não pode ter faltas. A gente teve que organizar a nossa vida particular, porque não era em período de trabalho, era aos sábados. (Professora Regina)

Era complicado frequentar todo o curso porque a gente já estava trabalhando. Além disso, ficava complicado fazer o Para Casa [atividades de aplicação] e ter que entregar nos encontros presenciais. E eu até tentei desistir do de Português pra te falar a verdade, porque assim, praticamente, foram dois anos de curso. Aos sábados a gente já está cansada, tem as tarefas de casa. (Professora Heloísa)

Pode-se perceber, pelos depoimentos das professoras, que os tempos de formação - seja aqueles que se efetivavam nos sábados, seja os que ocorriam durante a semana, em razão das atividades de aplicação previstas pelo Pró-Letramento - geraram certa tensão no envolvimento das docentes com a sua formação, pois o tempo necessário para a participação no curso concorria com a disponibilidade das docentes para outros tempos também necessários à sua qualidade de vida: o tempo de descanso, de lazer, de convívio com a família.

Em uma pesquisa por meio da qual realiza um amplo estudo sobre a experiência do tempo vivida na condição docente, Teixeira (1998) argumenta o quanto são tênues os limites entre os tempos de trabalho e os tempos de família na vida dos professores. A autora explica que tais temporalidades se mesclam e que muitas vezes os ritmos do trabalho delimitam os outros ritmos da vida docente, especialmente aqueles doméstico-familiares. Isso ocorre, segundo a autora, no contexto da rotina semanal, em que atividades escolares são levadas para casa devido à ausência de tempos previstos nas agendas da jornada de trabalho, que muitas vezes se estende em dois ou mais turnos. Teixeira considera que, nessa interface de tempos que se fundem, tornam-se limitadas outras experiências, atividades e práticas sociais que os docentes poderiam desfrutar nos momentos de “não trabalho”.

Se a tensão entre os tempos do professor e os tempos do sujeito, da família, do âmbito privado é tão evidente no cotidiano da docência, pode-se, facilmente, inferir as dificuldades e limites vivenciados pelos professores durante a realização de um programa de formação fora da jornada de trabalho.

Com frequência, nos processos formativos que se organizam dessa maneira, cabe ao

professor a responsabilidade de gerir, individualmente, as condições de sua participação. Os depoimentos, a seguir apresentados, demonstram que, na implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete, ficou relegada ao professor a tarefa de se organizar para que o tempo dedicado às ações formativas não interferisse na manutenção de outros compromissos pessoais. Assim, foram enfrentados dilemas e desafios, conforme foi interpretado por algumas professoras ao relatarem as consequências do controle do tempo quando consideraram a sua adesão ao projeto de formação.

Cada cursista organizou-se de acordo com a sua disponibilidade de tempo para realizar as tarefas propostas, pois não houve disponibilização especial de tempo para realização das mesmas. Não fomos dispensadas do trabalho e tínhamos que coordenar todas as nossas responsabilidades. (Professoras Regina e Olívia)

Quando se propõe a algum trabalho extraclasse, como um curso, acho que a gente tem que estar disponível para ele, né? Então, assim, já me programava com relação ao dia do curso e às tarefas que tinha de cumprir e quanto a isso não houve dificuldade, não. (Professora Olívia)

Esses sábados, por ser sábado e com datas previstas, com duração do dia inteiro, apresentava um tempo suficiente para o grupo estar fazendo as atividades de estudo. Não tivemos dificuldades para realizar todos os encontros de estudo. Não teve não. Acho que mesmo quem trabalha em dois horários não teve problema. Eu creio que não, porque a data estava prevista, né? Às vezes, dava um mês certinho de encontros, ou seja, 20 dias. Tempo suficiente pra fazer a leitura dos fascículos. Então assim, eu acho que tanto pra quem estava trabalhando em um horário e quem dobrava também era possível frequentar os encontros presenciais. (Professora Joana)

Como explicar a maneira como as professoras Olívia e Joana se envolvem nas estratégias de formação? Por que não evidenciam em seus relatos dificuldades relacionadas às vivências de um tempo de formação que se organiza em horário extraescolar? Consideramos que as possíveis respostas para essas perguntas não podem ficar restritas a diferenças pessoais de disponibilidade de tempo manifestada pelas docentes. Para além dessa questão mais imediata, o que se evidencia nesses relatos é a percepção da formação continuada como compromisso pessoal e não coletivo ou institucional.

Sabemos que uma política de formação continuada definida em âmbito nacional se realiza de forma diferenciada em cada município. Segundo Santos (2010), uma estratégia de formação se estrutura mediada e influenciada por aspectos administrativos, técnicos, financeiros e pedagógicos, os quais podem ou não concorrer para o êxito da iniciativa em questão. No caso da implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete, o tempo configurou-se como determinante no desenvolvimento dos cursos, pois a sua realização fora do horário de trabalho das cursistas e a longa duração da agenda durante mais de dois anos trouxeram alguns problemas para a permanência das docentes. Por outro lado, a decisão tomada pela Secretaria de Educação de realizar o Programa de Formação aos sábados, em

alguns momentos, esteve em desacordo com o cumprimento de dias escolares ou letivos organizados pelas escolas na mesma data. É sabido que o calendário escolar prevê alguns sábados letivos para complementar a carga horária anual prevista para a Educação Básica. Assim, as cursistas explicaram que, nos momentos em que houve a ocorrência simultânea desses dois compromissos, coube a cada escola decidir, internamente, sobre a participação do professor em um ou outro evento. Mas, nem sempre essa foi uma decisão fácil de ser cumprida, conforme relatam a seguir:

Eu tinha que desenvolver as atividades de estudo previstas lá [no encontro presencial] e estar aqui na escola cumprindo a carga horária de trabalho. Quer dizer, era complicado. E eu não tinha esse momento flexibilizado, ou seja, “Você está lá no curso, pode ser liberada da escola”. Eu não podia ser liberada da escola. Isso contribuiu para o surgimento de muita evasão de alunos. Muitos professores negociavam suas faltas nos encontros presenciais, mediante a apresentação de todos os trabalhos que foram propostos. Quer dizer, essa solução aí acabava dobrando a minha carga de trabalho. (Professora Regina)

E quando acontecia os encontros em dias de sábados letivos da escola - às vezes, coincidia, por exemplo, com festa da escola. A gente tinha que escolher: ou íamos à festa ou ao encontro de formação. Mas a minha escola nunca me privou de frequentar o curso. Ela [a diretora da escola municipal] dizia: “Você é obrigada a vir aqui, depois você vai para o curso”. Ela aceitava que fosse ao curso, entendeu, desde que fosse antes na escola. Direitinho, numa boa. Se eu escolhesse ficar só no curso poderia ficar. (Professora Salete)

Os relatos acima evidenciam a ausência de envolvimento da SEMED na gestão coletiva dos tempos de formação dos seus professores. A participação dos cursistas nos encontros presenciais do Pró-Letramento, que se realizavam em sábados letivos ou escolares, dependeu da aquiescência dos diretores das escolas municipais e não se constituiu como prioridade, definida de antemão pela Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, não foram garantidas aos professores condições de participação nas ações formativas executadas pelo seu próprio sistema de ensino.

É exatamente nesse quadro da gestão individual dos tempos de formação, assumida pelos educadores, que Arroyo (2007) chama a atenção para a constituição da formação continuada como direito dos docentes. Ele argumenta que, inúmeras vezes, a participação em ações formativas se constitui, contraditoriamente, como um dever dos professores, tendo em vista a ausência de condições favoráveis a eles oferecidas pelo poder público para aderirem aos projetos de formação.

Encontramos, portanto, na execução do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete, o mesmo movimento contraditório também identificado por Santos (2010) nas políticas de formação continuada implementadas no país, onde ocorre, concomitantemente à valorização das estratégias formativas e do professor enquanto sujeito de sua formação, uma precarização

das condições concretas oferecidas aos docentes para sua profissionalização.

As frequentes alterações nas datas dos encontros e a ampliação do tempo de execução do Programa

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Pró-Letramento têm duração de 120 horas distribuídas em momentos presenciais (84 horas) e não presenciais (36 horas)⁵⁰. Assim, caso os encontros de formação se realizem, rigorosamente, conforme o previsto, o Programa é concluído em aproximadamente oito meses. (BRASIL, 2007a)

Em Conselheiro Lafaiete, para o cumprimento dessa agenda de encontros do Pró-Letramento, foram necessários dois anos e dois meses. Esse longo tempo compreendeu os cursos da primeira e da segunda etapas, essa última denominada “revezamento”, nas quais foram formadas duas turmas nas áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática. Além disso, essa longa duração também foi consequência das dificuldades de se cumprir a agenda prevista para os encontros presenciais, tendo em vista a necessidade constante de alteração das datas acordadas. Assim, as atividades formativas, que se iniciaram em outubro de 2008, só foram concluídas em dezembro de 2010. Com relação ao percurso de formação das professoras entrevistadas, verificamos que o curso de Matemática se desenvolveu entre outubro de 2008 e julho de 2009 e o de Alfabetização e Linguagem entre novembro de 2009 e dezembro de 2010.

A ampliação do tempo de duração do Programa foi apontada pela tutora Talita e pelas cursistas como um importante aspecto que interferiu de forma negativa no seu desenvolvimento. Assim, ganha evidência nos depoimentos a indicação de dificuldades causadas pelo não cumprimento da agenda de encontros. Além disso, dada a centralidade que a extensão do curso assumiu na implementação do programa em Conselheiro Lafaiete, é importante considerarmos, de forma mais detalhada, os fatores que contribuíram para efetivar o expressivo atraso no seu desenvolvimento.

Inicialmente, trataremos de dois aspectos, um estrutural e outro político, particularmente interligados, que foram determinantes na organização da primeira etapa do Programa. Nessa fase, as cursistas entrevistadas estavam realizando o curso de Matemática.

O primeiro aspecto é considerado estrutural por ser inerente ao Programa, ou pelo menos decorrente de uma orientação externa (do MEC) na fase de sua implantação nos

⁵⁰ O curso de Alfabetização e Linguagem desenvolvido pelo Ceale apresentou uma distribuição de carga horária diferente: 76 horas presenciais e 44 horas não presenciais. (SILVA; FRADE, 2006)

municípios: a definição do calendário. O Governo Federal optou por iniciar a etapa formativa no segundo semestre de 2008, com a formação de tutores em setembro e a dos professores cursistas em outubro. Considerando-se o calendário escolar, é possível verificar, de antemão, uma pausa em janeiro, devido às férias. Além disso, já estavam definidas para o final desse ano eleições municipais. Assim, era possível prever algum atraso no desenvolvimento do Programa, devido a mudanças que ocorrem nos períodos de transição entre as administrações e no início do novo governo, seja ele assumido por políticos de partidos diferentes ou não. O curso, dificilmente, seria retomado em fevereiro, no início do ano letivo. Entretanto, Cabral (2010) presume que a escolha por iniciar o curso no segundo semestre, em um ano eleitoral, foi uma ação deliberada, uma estratégia para driblar a descontinuidade de projetos políticos que costuma ocorrer quando há alternância de partidos na administração pública. Talvez possamos inferir que o atraso na implementação do programa tenha sido avaliado como preferível à sua descontinuidade.

O segundo aspecto, de caráter político, refere-se a interferências administrativas no desenvolvimento do Programa, ocorridas principalmente no início do ano. Isso ocorreu no contexto da posse de um novo prefeito que, de filiação partidária diferente do gestor que o precedeu, posicionou-se contrário as políticas em andamento. Os depoimentos a seguir informam sobre interrupções nas agendas dos cursos e como provocaram uma insegurança nas cursistas e tutoras do Programa quanto à sua continuidade.

Teve atraso, sim, nos cursos realizados aqui no município. Mas isso ocorreu porque o curso já começou atrasado aqui em Lafaiete. Mas, aí, teve também um atraso porque na virada de política o novo prefeito interrompeu tudo que estava em andamento antes. Ficamos um tempo aguardando pra sabermos se ia continuar ou não. Em dezembro eu fiz alguns encontros, bonitinho. Outubro, novembro e dezembro também. Aí no início do ano virou a política, mudou o prefeito. Aí janeiro foi férias. Nós procuramos a SEMED, eu e Stela [tutora de Matemática]. Aí, lá estava um tumulto horroroso. Aí esperamos fevereiro. Na primeira semana de fevereiro nós fomos novamente na SEMED. Aí conversamos com a Tânia e com o Walter. Walter era assessor do prefeito. Aí levou a proposta para o novo prefeito e falou que devíamos aguardar. Ele ligava pra gente pra dar notícias se o curso ia continuar ou não. Aí assumi minha sala de aula. Somente no mês de abril a gente teve a resposta que iríamos ter a continuidade do curso. Esse tipo de atraso também não foi só aqui em Lafaiete, porque a virada de política mexeu com todo mundo da região. Ficamos sabendo que também teve atraso lá em Barbacena. Apenas nos municípios aonde o prefeito ganhou a eleição, ou seja, foi reeleito, o curso fluiu. Então teve turma nesses municípios que, em junho já tinham terminado o curso todo. Esses municípios começaram em outubro e terminaram em junho, julho. Onde aconteceu isso? Foi apenas aonde os prefeitos foram renomeados, isso é, eleitos, reeleitos. Aí, não interrompeu, não teve atraso. (Tutora Talita)

Tivemos atrasos, principalmente quando ocorreu a mudança de governo na prefeitura. Então, nós ficamos sabendo que talvez nem ia ter mais o curso. Que a gente não ia continuar a estudar. Mas aí, não podia ficar assim, sem concluirmos o curso. O MEC intercedeu e falou com a secretaria de educação que não podia parar, que o curso já tinha começado e tinha de ser concluído. Mas, aí, nós fizemos...

Janeiro, a gente estava de férias, fevereiro não teve, março... Acho que o primeiro módulo foi só em abril. Então, assim, nós paramos em novembro, foi o último, depois voltou só em abril. (Professora Beatriz)

Não é raro, no contexto de mudança de gestão nas prefeituras, os governos de partidos diferentes ameaçarem interromper os cursos, causando tensões e insegurança sobre as agendas e continuidade dos encontros. (SILVA; CAFIEIRO, 2010) Impedimentos políticos também foram identificados na execução do Pró-Letramento no Polo de São Luís (MA), onde a troca de gestores do município e/ou estado resultou na substituição de tutores e cursistas e até mesmo no cancelamento do Programa. O encerramento das atividades formativas ocorreu em municípios onde docentes que não pertenciam ao partido político do prefeito eleito não puderam ser substituídos após o início de sua formação no Programa. (GONÇALVES, 2009⁵¹)

Outros fatores que contribuíram para o atraso no desenvolvimento do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete foram as constantes alterações nas datas dos encontros presenciais que, embora tenham ocorrido na primeira etapa de formação, foram ainda mais recorrentes durante o segundo período do curso, denominado “revezamento”. A tutora explicou que, no revezamento, apesar de ter sido elaborado um cronograma inicial para todos os encontros, a programação não foi mantida. As mudanças frequentes na agenda prevista foram decorrentes de diversos fatores, dentre eles, realização de outros eventos nas escolas e na própria SEMED - onde os encontros presenciais eram realizados - e cumprimento de dias letivos aos sábados⁵². Talita relatou ainda que, devido às modificações contínuas na agenda, passou a informar às professoras apenas a data do próximo encontro, sempre com a ressalva de que essa também poderia ser alterada. Ao final do curso, a defasagem de tempo, em relação à última previsão de encerramento encaminhada pela tutora para Belo Horizonte, foi de seis meses. Isso significa que o curso se estendeu muito mais que o previsto, o que trouxe problemas para o envolvimento das cursistas.

É porque para organizar a nossa agenda de encontros, primeiro eu tinha que mandar um cronograma pra lá, para Belo Horizonte. Eu mandei o cronograma da previsão dos cursos. Mas, aí fomos alterando demais essa agenda inicial. Daí o motivo de ter atrasado tanto o curso. No curso do revezamento os atrasos foram maiores, por causa dessas datas que foram sendo alteradas sempre. Eu marcava o próximo encontro, mas com sobreaviso que poderia ser alterado. Na verdade, eu enviava um aviso com a previsão para o próximo encontro. Eu não dei para elas um cronograma igual ao que realizamos no curso da primeira etapa. No curso de Revezamento eu

⁵¹ A pesquisa de mestrado desenvolvida por Kátia Liége Nunes Gonçalves (2009) investiga a implementação do Pró-Letramento de Matemática no Polo de São Luiz por meio de entrevistas realizadas com um formador da Universidade Federal do Pará, responsável pelo desenvolvimento do Programa nesta região, quatro tutoras e duas cursistas. Trata-se de uma pesquisa narrativa onde a autora se volta para a formação experimentada pelos sujeitos e para os aspectos resultantes desse processo, com destaque para as contribuições do Pró-Letramento para as práticas pedagógicas dos docentes.

⁵² As razões das constantes mudanças nas datas dos encontros presenciais serão descritas, mais à frente, de forma detalhada.

não consegui definir e cumprir todos os encontros previstos inicialmente. Entendeu? De acordo com o cronograma, previsto inicialmente, eu teria que terminar o encontro em agosto. Se fôssemos mais disciplinados podíamos ter terminado em julho. Mas, eu terminei somente em dezembro. (Tutora Talita)

Os relatos das cursistas sobre o curso de Alfabetização e Linguagem também confirmaram as mudanças na agenda de encontros presenciais e seus efeitos no envolvimento e participação de todos. Curiosamente, algumas professoras indicaram ter recebido um cronograma. Entretanto, é importante destacar que, ao falar do cronograma, a maioria das cursistas imediatamente apontou para o fato do seu descumprimento. Uma professora relembrou o esforço realizado no final do Programa, durante o curso de Alfabetização e Linguagem, para a manutenção das datas agendadas, a fim de se evitar a extensão prolongada ainda mais do que o previsto do curso.

É. Havia o cronograma. Mas depois houve muitas mudanças nas datas. Tanto é que o curso foi bem extenso. (Professora Lúcia)

Recebemos o cronograma, mas, às vezes, era modificado, porque a secretaria propunha alguma atividade, entendeu? Isso alterava nossa agenda. (Professora Salete)

A princípio nos deram um cronograma que rapidamente foi desconsiderado. (Professora Lúcia)

Tinha uma agenda de encontros, mas ela não foi cumprida. A tutora nos passou o cronograma, tinha sim. Agora, algumas datas no de Português não foram cumpridas. Os encontros aconteceram em datas mais adiante. Nós cumprimos todos os encontros que estavam programados, mas algumas datas foram mudadas. (Professora Olívia)

No curso de Português nós tínhamos um cronograma de início, mas a Secretaria entrava sempre em contato com a gente, geralmente quando chegava o dia do próximo encontro pra avisar que não teria mais. Geralmente, falavam que isso ocorria por falta de espaço para realizarmos os encontros presenciais, ou algum problema assim. Eles [funcionários da Secretaria de Educação] ligavam para nós, desmarcavam, depois ligavam pra gente avisando quando seria. Agora, já no finalzinho, a SEMED cumpriu o cronograma que a Talita passou pra gente. A tutora e a gente realmente procurou cumprir esse último período. Senão a gente ia prolongar demais e já estava cansativo. (Professora Heloísa)

Não havia um cronograma. À medida que você ia nos encontros, você sabia qual seria a próxima data. Às vezes não era nem assim, às vezes, o próximo encontro dependia da SEMED liberar a sala. Entendeu? (Professora Regina)

Como dito anteriormente, o descumprimento da agenda de encontros e a consequente extensão da duração do Programa são elementos que sobressaíram nas críticas feitas à implementação do Pró-Letramento no Município. As professoras consideraram que a longa duração dos cursos produziu cansaço; dificultou ou impossibilitou que participassem de outras ações de formação realizadas durante o período e trouxe para o próprio Programa uma perda de foco. Elas também reclamaram da imprevisibilidade nas datas dos encontros, pois

essa ocorrência tornou impossível o planejamento de compromissos pessoais a curto e médio prazos, bem como comprometeu a organização dos cursos, sugerindo falta de empenho da própria SEMED na condução do Programa.

Olha, do curso, do material em si, acho que é um material muito rico, entendeu? Também acho que a disposição da tutora em coordenar os encontros de estudo também foi boa. Ela tinha todo tempo pra gente; tirava dúvidas; conversava com a gente. Então, acho que foi bem proveitoso. A única crítica que eu faço, realmente, é que eu achei o curso cansativo, porque foi muito longo. Ficou prolongado devido aos espaços, de um encontro e outro, né? E, assim, às vezes muita atividade para casa. O que se destaca mais é isso mesmo, esse espaço mesmo, que ficou cansativo. A gente começou em 2009! O que seria 180 horas [na verdade 120] foi cumprido. Mas o curso poderia ter sido realizado em um espaço de tempo menor, ficaria menos cansativo. Acabou que a gente teve mais de um ano de curso [a professora está se referindo ao curso de Alfabetização e Linguagem]. Porque a gente começou em 2009 e terminou apenas em 2010, em dezembro de 2010. Então ele ficou bem extenso. Aí fica cansativo, né? É a única crítica. (Professora Heloísa)

Lamento muito apenas a extensão longa do curso. Sabe, assim, ele ter estendido demais. Eu acho que perdeu o foco dos estudos. A gente acabou que... Se o tempo fosse mais condensado seria melhor. Mas eu acho que, desde o começo, esse curso já teve problemas. Estava previsto pra começar numa época e não começou. Fizeram o levantamento pra ver quem queria participar e não atenderam todos que queriam. Depois, demorou um tempão até começar. Aí começou. Depois demorou mais ainda, um pouco, pra recomendar. Então, assim, acho que isso estendeu demais, porque foram mais de dois anos. É... A gente deve ter começado, foi em 2008, acho que segundo semestre de 2008. Setembro, mais ou menos, deu início. Aí, teve uma reunião na SEMED onde a diretoria educacional explicou sobre o curso; depois, aí, distribuíram o material. E depois, ainda demorou um tempinho pra começar. Depois, foi 2009 todinho e 2010 todinho. Terminamos em dezembro. Acho que isso aí foi ruim. Assim, acaba que priva a gente também da nossa vida, de nossos compromissos pessoais, familiares. Além disso, também surgem, às vezes, outros cursos, outras coisas, e a pessoa fica presa. Também tem o problema que esse grande atraso faz a gente perder o foco dos estudos, né? A gente nem se lembrava direito o que estava estudando, o que tinha sido estudado no último encontro. Perdia até o interesse. Uma crítica que eu faço é essa questão do tempo mesmo. (Professora Olívia)

Eu achei o curso muito longo também. Muito tempo de duração. O cronograma que foi mal elaborado. Você vê, a gente ficou três anos [considerando-se início e término da formação], nos dois cursos. Três anos, quer dizer... Sua vida fica presa em três anos. Aí eu estava fazendo uma Pós [curso de Especialização] ao mesmo tempo, ficou tudo muito mais apertado. (Professora Regina)

A falta de um cronograma só fez complicar as nossas vidas e o andamento do curso. Porque você tem família, mesmo que você não tenha, que seja solteira, você tem seus compromissos. Às vezes você tem uma festa ou uma coisa pra você ir. Se começasse o curso e te passasse os dias certinho, tal dia, tal dia, e cumprissem, seria mais fácil de administrar, planejar a sua vida. Você poderia avisar ao marido, você já mostrava: “Oh, tal dia tenho que ir”. Agora, chega ali, numa quinta-feira: “Oh, sábado tem um curso, tem um encontro.” Assim, a única crítica que eu faço é em relação ao cronograma. Que eu acho que deveria vir: “Olha, o curso vai acontecer nos dias tal, tal, tal, tal”. Claro que a gente sabe que um dia ou outro pode ser modificado, mas isso aí é um caso de ver com antecedência. Não igual aconteceu. (Professora Ana Paula)

Eu achei que o curso foi muito longo, pelo menos aqui em Lafaiete, não sei se nos outros lugares. Eu achei assim, muito bagunçado, sabe? Não tinha lá uma previsão de término dos encontros. Nós ficamos um longo período sem ter aula, quase dois

meses sem ter módulo nenhum. Agora não sei se a culpa pelo atraso era lá da faculdade [universidade responsável pelo Programa] ou foi culpa aqui da Secretaria. Faltou administração. A tutora nos falou que a administração municipal não estava querendo que o curso continuasse. Eu acho que era um pouco de má vontade, também, de ajudar a tutora, né? (Professora Beatriz)

Conforme relata a professora Olívia, os depoimentos indicaram um efeito importante da alteração do tempo na implementação dos cursos: a “perda de foco”. Isto significa que houve uma quebra da unidade interna prevista para os encontros e da própria sistematicidade do Programa. Entendemos que, desse modo, ficou prejudicada a perspectiva de formação continuada do Pró-Letramento, pois os encontros passaram a se constituir como eventos isolados. A formação passou a ter um caráter esporádico e imprevisto na agenda pessoal dos cursistas, como se fosse constituída de pequenos cursos. A dimensão de continuidade amplamente defendida na proposta pedagógica do Programa ficou restrita ao cumprimento da carga horária total prevista.

Os depoimentos das professoras e da tutora apresentados anteriormente evidenciaram como o descumprimento da agenda de encontros foi um fator negativo na organização do curso, pois dificultou, sobremaneira, a participação das docentes nos momentos presenciais do Programa de Formação. O que dizer, então, dos efeitos negativos quando a marcação de novos encontros aconteceu sem a devida antecedência? Há um relato da tutora que esclarece sobre esse tipo de ocorrência, em que as professoras, especialmente na etapa de revezamento, eram informadas inadvertidamente sobre as datas dos encontros presenciais.

Agora, muitas vezes, eu deixava algum aviso na SEMED sobre a nova data dos encontros e a Moema e a Catarina [funcionárias do setor pedagógico] falavam, assim, que não iam avisar com antecedência, não, porque as professoras esqueciam a data. O melhor era avisar em cima da hora para que ninguém esquecesse. E aí mandavam o aviso só na quinta-feira, para um encontro no sábado. Mas, nós havíamos comunicado à Secretaria com uma semana de antecedência, ou, às vezes, até 15 dias. Nosso objetivo era de dar um certo tempo para elas [as professoras cursistas] se programarem também. Mas, aí, a Moema falou comigo que não ia fazer, não. Outra justificativa delas era que, depois, a data podia mudar de novo, alterar a data, sabe? Então, assim, a segunda turma sofreu um pouco mais também. Teve esses probleminhas, sim. Muitas professoras reclamavam nos encontros e outras faltavam, justificando que não tiveram tempo suficiente para se programarem. (Tutora Talita)

Percebemos pela declaração de Talita que a organização e, principalmente, o cumprimento de uma agenda dos encontros presenciais tornaram-se variáveis importantes para o sucesso de um curso de formação com carga horária de longa duração, prevista para ser cumprida fora da jornada de trabalho. Isso aconteceu porque o suposto tempo disponível para a participação dos professores, no final de semana, concorreu com o seu tempo pessoal, aquele que dedicavam à sua família e a outros interesses profissionais. Consideramos que a

organização de uma programação segura contribuiria não só para garantir a frequência dos alunos, mas também para proporcionar um sequenciamento produtivo das atividades de estudos dos conteúdos dos fascículos. Contudo, nem sempre os gestores têm essa visão do tempo como uma condicionante importante de toda relação pedagógica. Segundo o relato anterior, a hipótese efetivamente considerada pela Secretaria Municipal de Educação foi a de que o professor não sabia controlar seu tempo. Comunicar com antecedência as datas dos encontros significaria o risco da ausência, em função do esquecimento. Essa visão, além de apoiar-se numa ideia equivocada sobre a organização do professor, desconsidera que a desorganização é a principal característica da agenda do curso de formação. O aviso feito às vésperas do encontro evita a possibilidade de alteração de agenda e a consequente necessidade de novo contato com as cursistas; por outro lado, indicia uma negligência da SEMED quanto à garantia de condições de participação oferecida aos docentes.

Cabe considerar ainda dois fatores relacionados à participação dos professores quando analisamos a organização do tempo e das agendas dos encontros presenciais. O primeiro se refere aos modos com que os professores são inseridos nas estratégias de formação. De um potencial protagonismo presente na concepção de formação do Pró-Letramento, os professores passam a ocupar o lugar de receptores abstratos de uma estratégia formativa que é organizada sem levar em conta suas reais condições de vida e de trabalho. O segundo diz respeito à frequência de imprevistos e alterações na organização da agenda de um programa de formação. Esses dois aspectos organizativos podem representar sinais da falta de envolvimento e compromisso com a ação formativa por parte de seus organizadores, o que foi identificado, no depoimento imediatamente anterior da professora Beatriz, como possível má vontade da administração.

Para um melhor entendimento sobre os efeitos negativos das frequentes alterações nas datas dos encontros do Pró-Letramento torna-se fundamental uma análise sobre as razões dadas, sob o ponto de vista das cursistas e da tutora, para justificar essas ocorrências. Relativo a esse aspecto, verificamos que foram apontadas as mais diversas explicações: eventos nas escolas ou na própria Secretaria de Educação – local de realização dos cursos - que concorriam com as datas dos encontros presenciais; as reuniões ou os dias letivos, programados pelo calendário das escolas, previstos para o sábado (algumas vezes, em razão de recomposição do calendário escolar de professoras que atuavam na Rede Estadual); os recessos escolares ou feriados que impunham novas agendas; e, finalmente, os outros compromissos pessoais e profissionais assumidos pelas professoras cursistas. Os depoimentos abaixo são ilustrativos dessas justificativas.

Ah! Aconteceu muitas vezes de se mudar o dia dos nossos encontros. Às vezes, tinha alguma atividade letiva na nossa escola, alguma data comemorativa na escola. Aí as professoras comunicavam, a diretora comunicava: “Vai ter tal evento na escola, os professores não vão poder ir.” Aí, era necessário marcar um outro dia para o nosso curso. (Professora Joana)

Às vezes tinha quadilha na nossa escola. O mês de junho foi o mais problemático. O pessoal [as professoras cursistas] falava que não podia ir nos encontros, pois tinham que participar das atividades das escolas. Às vezes, era necessário mudar a data do encontro por causa das professoras mesmo. Outra hora, tinha reuniões lá na SEMED e a sala [auditório onde o curso acontecia] estava ocupada; aí não podia, né? (Professora Lúcia)

A grande dificuldade, às vezes, era a realização de festas em algumas escolas, entendeu? Às vezes, a própria Secretaria marcava dia letivo nos nossos encontros. Por isso que nós estendemos tanto a duração do curso aqui no município. Tinha também o problema dos feriados prolongados. Aí, por exemplo, agora em abril, teve um ano que a gente pegou dois feriados, um atrás do outro. (Professora Salete)

Outro problema era a agenda pessoal de muitas cursistas. Um curso que ocupa todos os sábados por mais de um ano cria sérios problemas. Tinha muitas cursistas que estavam estudando com a gente, mas, ao mesmo tempo estavam fazendo cursos de Pós [Pós-graduação] também. Aí estavam batendo as datas. Aí começou a ter também professoras que trabalhavam na rede estadual e que estavam pagando as aulas. Repondo aula [Reposição de aulas aos sábados para cumprir a carga horária perdida em momentos de paralisação]. Aí a gente ficava esperando receber ligação ou *e-mail* da tutora pra saber o dia do curso. Então eu achei que nessa segunda parte [etapa de revezamento], teve muito problema. (Professora Beatriz)

A reposição de aula no calendário de final de semana não era apenas para as instituições públicas com movimentos grevistas. Essa reposição também ocorria nas escolas municipais por razões imponderáveis. Por exemplo, durante a realização do curso de formação do Pró-Letramento ocorreram reformas na rede física de algumas escolas, inclusive naquela em que a tutora lecionava. Nessas instituições foi necessário interromper as aulas algumas vezes durante a semana, o que gerava a reposição dos dias letivos aos sábados. Assim, segundo Talita, era difícil agendar um sábado em que não houvesse outros compromissos escolares previstos em todas as escolas que participavam do Programa. A tutora declarou que, nesses casos, elaborava o calendário de encontros presenciais de acordo com sua disponibilidade, uma vez que ela própria não seria dispensada das atividades na sua instituição, caso o encontro de formação do Pró-Letramento coincidissem com a agenda de sábados letivos. O depoimento de Talita revelou também que as professoras que tinham compromisso de trabalho em suas escolas, no dia definido para o encontro presencial, acabavam não cumprindo toda a carga horária prevista para sua formação, ou seja, participavam apenas de parte das atividades de estudo.

Aí eu tinha reforma aqui [na escola municipal onde a tutora trabalha], tinha reforma na escola Ferreira, tinha reforma na escola Donato Filho, eu tinha reforma no Maria Santiago [escolas da Rede Municipal], então... Assim, tínhamos calendário de reposição de dia letivo no sábado. O que eu tinha de fazer nessas situações para dar

continuidade ao curso? Eu ministrava [escolhia] as datas dos encontros presenciais de acordo com o meu calendário de reposição de dias letivos. Eu não tinha liberação completa para atuar como tutora. Eu tinha que estar também nas atividades de minha escola. Aí, sempre, nos nossos encontros presenciais eu tinha que administrar a ausência de algumas cursistas. Eu tinha que aceitar a atividade dela feita fora do encontro, em sua casa, para dar-lhe presença. E às vezes ela só ia lá e respondia a chamada, ficava menos tempo que as outras professoras. (Tutora Talita)

A partir desse relato, fica evidente alguns importantes problemas administrativos que comprometem a participação plena dos docentes em cursos de formação continuada como o proposto pelo programa do MEC. Algumas perguntas se impõem diante desse contexto: os professoras e as tutoras envolvidas nos cursos de formação não poderiam ser substituídos nas escolas durante os dias letivos que ocorriam nos sábados, uma vez que participavam de uma iniciativa de formação da própria Rede? De maneira semelhante, esses docentes não poderiam ser dispensados das reuniões que ocorriam aos sábados quando as datas coincidissem com os encontros de formação? A Secretaria não poderia encaminhar para as escolas, participantes do Pró-Letramento, um calendário com as datas dos encontros de formação e solicitar que nenhum outro evento fosse programado para essas datas, ou que, havendo coincidência de agendas, fosse priorizada a participação de professores no Programa? Até mesmo a participação de docentes que também trabalham em escolas estaduais não poderia ter sido negociada entre os gestores das duas Redes? Chama a atenção no relato da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem, o fato de ela mesma não ser dispensada, aos sábados, de suas funções na escola onde trabalhava para cumprir a agenda de encontros do Programa.

Estão presentes na caracterização da implementação do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete elementos que nos fazem refletir sobre a forma como o município assumiu a proposta de formação continuada do Governo Federal. Talvez, essas variáveis tão particulares, identificadas por esta pesquisa, possam ser explicadas por Rabelo e Farias (2010) quando afirmam que uma política que é homogênea em sua proposição adquire contornos específicos e diversos em sua realização no âmbito local. Os autores enfatizam a ação dos sujeitos nesse processo de diferenciação. Desse modo, segundo os argumentos por eles apresentados, são os responsáveis pela gestão local e os beneficiários de uma política que imprimem, de maneira ímpar, o caráter que ela adquire em sua concretização. Assim, a incorporação de uma política passa primeiro pela dimensão subjetiva para depois revelar contornos institucionais.

Baseados nessa perspectiva definida por Rabelo e Farias (2010), podemos inferir que a efetivação do Pró-Letramento dependeu tanto dos interesses e decisões dos responsáveis pela sua execução no município quanto do aproveitamento dos professores participantes do

Programa. Desse modo, em Conselheiro Lafaiete, a atuação dos sujeitos que fizeram parte da concretização do Programa atribuiu-lhe duas características centrais: a fragmentação e a descontinuidade.

As consequências dessas duas características se fizeram presentes de forma significativa nos depoimentos de duas professoras. Ao lhes atribuir significados, uma das docentes fala do cansaço, do desânimo e do “esfriamento” do curso, associados ao desinteresse. A outra docente associa essas características às justificativas para o problema da evasão de diversas cursistas.

Eu acho que quando você está num projeto de formação, você vai se empenhando, se organizando, abrindo concessões em sua vida. Por isso que um curso de longa duração tem que ser bem organizado. No caso do Pró-Letramento, eu acho que quanto mais tempo juntos, em períodos menores, eu acho que o aproveitamento seria melhor. Porque [no caso do Pró-Letramento] você ficava o mês inteiro ou mais de um mês sem encontrar e te dava um certo desânimo, um certo cansaço. Aquelas atividades que foram discutidas anteriormente ficavam um pouquinho, assim, aguinha morna, né? Às vezes, até fria, mesmo. Porque a gente acabava se preocupando com o dia a dia da prática, do trabalho, do profissional e quando retornava para o curso a gente já retornava, assim, cansada, desanimada. Mas, aí, logo que começava, a gente já pegava o pique de novo, mas dava um certo... Eu acho que dá uma paralisada, sim. Eu acho que o aproveitamento poderia ser melhor se fosse uma coisa assim mais frequente. Talvez seria mais cansativo. Porque, tem esse lado, você trabalhar a semana inteira, chegar no sábado, e ter curso, o dia inteirinho, oito horas, umas duas vezes ao mês, três. Realmente, é complicado, principalmente pra gente que tem família. Mas, em termos de aproveitamento, eu acho que seria melhor. (Professora Heloísa)

Muita gente desistiu. Porque foi um curso longo que não estava previsto pra ficar tanto tempo. E vai surgindo dificuldade ao longo do tempo, alguns imprevistos. (Professora Regina)

Concluimos que as pausas também tiveram efeitos pedagógicos nas relações dos docentes com as suas atividades de estudo, previstas nos encontros presenciais. Isso ocorreu porque os grandes intervalos entre os encontros das agendas não possibilitavam que se criasse uma sistematicidade e uma continuidade nas atividades de estudo e, conseqüentemente, comprometiam a abordagem dos conteúdos e conhecimentos apresentados nos fascículos. Dessa forma, sob uma análise pedagógica das relações de estudo que foram construídas, podemos inferir que os longos intervalos de tempo fixados na agenda criada produziram um contexto de aprendizagem que impossibilitou o estabelecimento de uma progressão de complexidade dos estudos, necessária em toda relação pedagógica. A forma de organização criada pouco contribuiu para a criação de uma perspectiva de futuro, isto é, daquilo que se espera que seja adquirido pelo aluno ao final de sua aprendizagem, conforme explica Bernstein (1996, *apud* SILVA, 2003). Além disso, também significou que os docentes não sabiam com objetividade quais eram os conhecimentos que deveriam ser adquiridos. Desse

modo, ficaram impossibilitados de construir deslocamentos temporais para o seu trabalho: definir em passos claros o quê e em que ritmo deveriam estudar a cada encontro, durante uma semana, um bimestre etc. Neste sentido, a construção clara da forma de organização da complexidade das unidades de estudo previstas para cada encontro é necessária para configurar o que Bernstein (1996, *apud* SILVA, 2003, p. 115) denomina como uma *regra de sequenciamento*, um dos elementos definidores da relação pedagógica.

Além dos efeitos pedagógicos, também podemos constatar que os problemas administrativos contribuíram de forma negativa na participação dos alunos, pois a significativa evasão de cursistas é outra marca do curso de formação no município mineiro.⁵³

3.1.2 O desenvolvimento do curso de Alfabetização e Linguagem

A organização da rotina de trabalho: caracterização das principais atividades realizadas durante os encontros presenciais

Como já foi dito no início deste capítulo, o *Guia de Formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006) é um material de orientação, elaborado pelo Ceale, destinado apenas aos tutores do curso de Alfabetização e Linguagem. Comparado ao Fascículo do Tutor desenvolvido pelo MEC (BRASIL, 2007b) podemos verificar que as indicações do *Guia* do Ceale são mais instrumentais e propositivas.

Esse caderno de formação oferece várias sugestões de rotinas e práticas de encaminhamento para os momentos presenciais. Além disso, o fascículo apresenta um cronograma com a distribuição dos temas dos fascículos ao longo do curso, traz orientações sobre o desenvolvimento das temáticas e apresenta a sugestão de um roteiro básico com procedimentos a serem desenvolvidos nos encontros de formação. Esse roteiro de trabalho estabelece uma rotina para o grupo que prevê a realização ordenada das seguintes ações: leitura de um texto literário; síntese das temáticas desenvolvidas no encontro anterior; apresentação/discussão da pauta do encontro; formação dos grupos de trabalho; leitura coletiva de páginas do material de formação/fascículos ou realização de atividades; intervalo; apresentação de sínteses sobre a leitura realizada ou das atividades produzidas pelos grupos de professores; exibição e estudo de vídeo; conclusão sobre os temas abordados no encontro;

⁵³ Informações parciais que nos permitem comparar o número de cursistas nas turmas de primeira e segunda etapas do curso de Alfabetização e Linguagem revelam uma diferença significativa entre os cursistas do primeiro grupo de estudo (cerca de 45) e aqueles que concluíram a formação em 2010 (19).

avaliação do cumprimento da pauta do dia; considerações e sugestões de tarefas para o próximo encontro. (SILVA; FRADE, 2006)

Os relatos de cursistas e da tutora indicaram que o curso de Alfabetização e Linguagem desenvolvido em Conselheiro Lafaiete se estruturou apoiado principalmente nas orientações disponíveis no *Guia de Formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006), tanto no que diz respeito à apresentação das temáticas, quanto à condução da rotina de trabalho durante os encontros presenciais. Quanto ao trabalho com os temas dos fascículos é importante informar que o *Guia de Formação* prevê uma distribuição não linear das temáticas, ou seja, o curso inicia-se com temas dos Fascículos 3 e 1; o Fascículo 6 aparece antes do Fascículo 5 e trechos dos Fascículos 1 e 2, por exemplo, são trabalhados em vários encontros.

As declarações abaixo informam sobre essa sequência de trabalho adotada no fascículo destinado ao tutor e nos possibilitam evidenciar quais conteúdos de quais fascículos foram efetivamente objeto de ensino sistemático. Uma professora revelou que, segundo o seu entendimento, os Fascículos 1 e 2⁵⁴ foram aqueles efetivamente trabalhados no curso de Alfabetização e Linguagem, possivelmente devido à distribuição das respectivas temáticas desses fascículos ao longo dos momentos presenciais.

As orientações apresentadas para a organização dos encontros presenciais do *Guia de Formação*, eu segui todas. A sequência do Caderno de Exercícios [A tutora se refere ao *Guia de Formação do Pró-Letramento*, elaborado pelo Ceale, como Caderno de Exercícios]. Por exemplo, eu comecei com o Fascículo 3 (“A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino”), conforme a sequência sugerida. Aí, depois, tinha o Fascículo 1. Aí trabalhava um tópico do Fascículo 1. Aí, depois, voltava no Fascículo 4, por exemplo. Aí depois voltava no Fascículo 1, no outro eixo. Mas aí eu fui pegando, seguindo a demanda que tem no Caderno de Exercícios. Eu segui o roteiro direitinho. Depois, com a experiência, criei o meu roteiro, mas ele foi criado em cima do caderno que eles me deram. (Tutora Talita)

Olha, na realidade, a gente começou os estudos dos fascículos mais pelo final do livro, não foi uma sequência assim, Fascículo 1, 2. A gente começou no final e voltou no início, sabe. (Professora Heloísa)

Lucimara, o que nós trabalhamos, mesmo, foi o Fascículo 1 e o 2. Nós não conseguimos chegar no final do Livro do Cursista, não. Então, o que foi trabalhado, mesmo, foi o 1 e o 2. (Professora Lúcia)

Além de o cronograma para estudo dos fascículos ficar subordinado às orientações apresentadas no Guia do Tutor, produzido pelo Ceale, os depoimentos revelaram também a

⁵⁴ O Fascículo 1 – “Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento” - apresenta os principais conceitos e concepções teóricas que fundamentam o curso de Alfabetização e Linguagem e sistematiza as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização. O Fascículo 2 - Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação - organiza-se em torno de conceitos e estratégias referentes à avaliação formativa e continuada. Apresenta como anexo um instrumento de avaliação diagnóstica da alfabetização.

influência deste manual na definição das rotinas dos encontros de estudo. Com exceção da oração inicial e da leitura de uma mensagem de boas-vindas, introduzidas por decisão do próprio grupo, permaneciam as seguintes atividades: a leitura literária, a leitura da ata do encontro anterior, a apresentação de pauta, a exibição do vídeo que acompanhava o fascículo, a leitura de fascículos, a apresentação de atividades realizadas à distância, a realização de questões práticas propostas no material de formação e, finalmente, as discussões suscitadas durante o estudo e a execução de todas as atividades desenvolvidas no dia. Vejamos alguns depoimentos ilustrativos:

O dia de um encontro presencial: Geralmente, eu iniciava o encontro com uma oração. A saudação do grupo estava associada a uma oração, como o Pai Nosso, muitas das vezes. Depois líamos uma mensagem [mensagem para reflexão/motivação]. Depois da mensagenzinha, líamos o texto literário. Para essa leitura do texto literário em todos os encontros, eu propus assim para o nosso grupo: No primeiro encontro [na primeira etapa do curso], eu me coloquei fazendo a leitura e pedindo que algumas professoras também trouxessem outras leituras para mim. Mas isso, muitas vezes, não ocorria. Um das cursistas, só, que trouxeram textos literários de casa: “Eu gostaria de ler esse livro hoje.” Agora, a segunda turma [turma de revezamento] acomodou. Só eu que fazia a leitura, a leitura literária. (A seguir a tutora retoma a descrição da rotina do encontro presencial.) Depois, eu falava qual seria o fascículo a ser estudado, apresentava a programação, o roteiro para as meninas. Aí ia para a leitura do fascículo, da leitura ia pra discussão e depois para as atividades, do fascículo. Todas as que estavam no livro. Eu tenho um Caderno de Exercício [*Guia de Formação do Ceale*], que eu copiava muito dele também, as sugestões de atividades. Porque as atividades do livro, do fascículo mesmo, nem todas são obrigatórias. Muitas são apenas para a discussão mesmo. (Tutora Talita)

O encontro presencial era sempre aberto com uma mensagem, geralmente muito bonita. Depois lia a ata do curso, do encontro anterior, passava um cronograma do dia, não é cronograma. Uma programação. Uma programação do dia, com o que nós iríamos fazer. E aí tinha a parte de estudo, de leitura mesmo do fascículo; tinha a parte, ali, de diálogo, em roda, que a gente avaliava a prática; tinha o momento da gente mostrar os trabalhos que, as vezes, tínhamos desenvolvido dentro da sala de aula, com os nossos alunos, e levado. Depois tinha a parte da prática mesmo, algumas atividades que nós tivemos que criar, aí entra jogos, textos, é, uma série de atividades. (Professora Heloísa)

Olha, nós chegávamos e a tutora passava uma mensagem, conversava sobre a mensagem depois e depois ela lia uma historinha, sempre uma história infantil. Após essas atividades, ela fazia a leitura daquele capítulo do fascículo que nós íamos estudar aquele dia. Aquele assunto a ser discutido. Nós fazíamos a leitura ali, de todos, cada uma lia um pedacinho. Após, isso, naquele meio, quando a gente lia, muitas pessoas, às vezes, opinavam, contavam alguma história, alguma coisa que já tinha acontecido, que aconteceu referente àquele assunto. E depois disso era feita uma atividade ou individual, porque, às vezes, a gente tinha algumas atividades lá pra responder individual, ou fazer uma atividade em grupo, podia ser em dupla. (Professora Ana Paula)

De maneira geral, esses depoimentos apontaram para alguns aspectos constitutivos da cultura escolar: os modos de os sujeitos se relacionarem, criando vínculos afetivos, e as formas de participação nos grupos de estudo.

Com relação aos vínculos afetivos, a introdução de atividades de leitura de mensagens com conteúdo otimista e/ou moral e de orações, como ritual de abertura dos encontros, revela-se uma prática que cria laços entre os alunos.

Outros relatos das professoras, além de informarem sobre a dinâmica de trabalho realizada durante os encontros presenciais, trouxeram também algumas evidências sobre a relação estabelecida pelo tutor com a função de orientador/formador a ele atribuída. Assim, no que se refere à gestão da carga horária e planejamento do encontro presencial, duas professoras atribuíram valor positivo às ações da tutora quando mencionaram essa organização. Elas elogiaram o controle do tempo e a distribuição das atividades ao longo do dia.

O tempo dos encontros presenciais era sempre cronometrado. Quando a tutora abria o encontro, ela já tinha o horário direitinho. Era horário pra isso, horário para aquilo. Então, assim, é lógico que tem coisa que leva mais tempo, mas ela tinha o roteiro do dia. Programado o dia, como seria feito. Ela já tinha o roteiro, direitinho, sabe? Era tudo esquematizado. Tudo direitinho. A leitura do fascículo era, normalmente, depois das 13 horas, quando voltava do almoço. O anterior era um filme, eram as atividades que a gente levou. (Professora Regina)

O tempo era bem elaborado, sabe. O de Português, ele foi assim. Era bem dividido e bem assim, não dava tempo pra gente poder parar não. Sabe, foi bem programado. Tinha atividade desde a hora que chegava até o final. (Professora Heloísa)

Com relação às atividades de estudo previstas nas rotinas (leitura de textos literários, a leitura dos fascículos, a discussão das atividades desenvolvidas nas escolas e a produção de novas atividades, com base na leitura dos fascículos), mais que seus efeitos nas práticas dos docentes, os depoimentos destacaram, principalmente, o controle do tempo como o aspecto positivo dessa forma de organização. O tempo surge, novamente, como uma variável importante. Agora, o controle sistemático do tempo nos encontros presenciais é um importante fator positivo, pois garante o cumprimento de todas as atividades previstas. Talvez, uma explicação para o destaque desse fator tempo possa ser a relação existente entre o descompasso que ocorreu no curso de formação com a sua dimensão temporal mais ampla. Como já apresentamos anteriormente, quando nos detemos nos problemas da agenda longa e fragmentada do curso, o tempo foi um condicionante negativo da relação pedagógica estabelecida no curso de formação. Assim, talvez, por isso, a dimensão micro do tempo, cotidiana dos encontros, receba tanto destaque nos depoimentos dos cursistas.

A função pedagógica da leitura literária

Ao abordarmos a finalidade pedagógica das atividades previstas na rotina dos

encontros presenciais do curso de Alfabetização e Linguagem, verificamos que a realização da leitura literária destacou-se nos depoimentos das professoras de forma positiva. Cabe esclarecer que a proposição dessa atividade, a leitura de um texto literário pelo tutor, não estava prevista no Fascículo do Tutor elaborado pelo MEC, mas sugerida no *Guia do formador* elaborado pelo Ceale. O objetivo dessa prática era provocar nos docentes o gosto pela leitura literária, tendo em vista seu maior envolvimento com este tipo de atividade na escola. Para o seu desenvolvimento são apresentadas orientações quanto à seleção dos textos, que podem ser de vários gêneros, tais como: crônicas, contos ou poemas, e também quanto aos procedimentos da própria leitura a fim de se garantir uma entonação mais expressiva e a manutenção do interesse dos participantes.

Os depoimentos, apresentados a seguir, descrevem alguns dos efeitos pedagógicos da realização da atividade de leitura literária pelas docentes.

Os cursistas gostavam das histórias, da leitura realizada no início do curso, também, elas gostaram muito, sabe. Eu percebi isso, muito. A mensagem, a história contada ou a lida. E eu achei que fluiu tanto que a turma de Matemática vinha para assistir a abertura do curso na minha sala. Então, se os professores gostavam dessa atividade era interessante que fizéssemos mesmo em suas salas de aula. Você imagina só, se um professor adulto, já formado, ele gosta das situações de leitura, você imagina, então, o que pode acontecer com uma criança, um adolescente. Então, eu frisei muito isso. Porque eu fazia sempre, eu fazia até mais que o recomendado. Porque quando você percebe que as pessoas gostam de vivenciar uma determinada atividade, você investe mais, acaba fazendo mais. Eu fazia a leitura literária no início do curso e fazia depois do almoço. (Tutora Talita)

Todos os dias nos nossos encontros tinha a atividade de realizarmos uma leitura, uma pequena leitura de algum texto literário. E era interessante. Porque às vezes também a tutora pedia para dramatizarmos um pouquinho, como se nós fôssemos crianças. Era legal. (risos) (Professora Heloísa)

A tutora começava - até achei muito interessante isso -, iniciava cada encontro do curso com a história. Todos os dias, quando começava o curso ela fazia essa leitura lá. Ela contava uma história. (Professora Lúcia)

A hora da história, eu achava muito interessante. Tinha sempre uma cursista que se habilitava a preparar uma história, a ler lá na frente. A gente discutia a ideia central do texto, associando como se deveria fazer em sala de aula. (Professora Olívia)

Achei muito interessante ela ler a história no início da aula. Eu acho que isso é muito bom porque a criança tem muita preguiça de ler, né? Às vezes eles nem conhecem todas as historinhas, os clássicos. (Ana Paula)

A avaliação das professoras também se revela por meio de suas práticas. É no cotidiano escolar que as docentes evidenciaram o valor atribuído a esta atividade formativa, pois afirmaram realizar a leitura de textos literários, em sala de aula, por causa da iniciativa desenvolvida durante o curso. Uma das professoras revelou que esta leitura tornou-se uma prática diária na sua escola, sendo, inclusive, exigida por seus alunos quando não era realizada.

A realização da atividade de leitura de uma historinha, eu achava muito legal nos nossos encontros. Realmente, eu comecei a praticar o mesmo tipo de atividade na sala de aula. Eu sempre levava uma mensagenzinha, uma fábula, um continho [pequeno conto]. E falava com eles pra trazerem uma mensagem pequenininha de passar no quadro pra eles copiarem e a gente conversar um pouquinho sobre aquilo. Porque aí incentivava a leitura, entendeu? (Professora Heloísa)

Olha, o aspecto mais importante do curso pra minha prática mesmo, igual eu estou te falando, o que mais me ajudou, mesmo, foi isso aí: o livrinho de leitura que a tutora levava, muito simples, com histórias que ela contava pra gente. Mas, essa atividade de leitura despertava a atenção de todas nós. Então, é o que eu estou usando. Isto é o que eu comecei a praticar: estou lendo esta leitura de textos literários para os meninos e pedindo a eles também que façam a leitura. Toda semana eles trazem pra sala uma história e ilustram pra mim. No final do ano nós vamos encadernar aquilo ali pra ficar um livro da escola. Eu estou trabalhando, assim, com eles esse ano. Igual a tutora fez com todos nós lá, durante o curso. Isso está sendo útil agora para mim, porque isso eu estou fazendo. (Professora Lúcia)

Falar uma aprendizagem importante do curso de Português... uma coisa que de vez em quando eu faço, porque pra mim é raro mexer naquilo que já faço, porque eu não trabalho com a disciplina de Português na minha escola, foi a atividade vivida de leitura de histórias. Assim, passei a contar historinha para os meninos. O conto, né? A hora do conto. Aí, tem dia que a turma está muito agitada, eu pego um livro e, de vez em quando, eu leio pra eles. (Professora Beatriz)

Então, assim, eu não tinha aquele hábito de ler todos os dias. Agora, o dia, por exemplo, que eu chego atrasada, que eu estou atrasada e vou direto para fazer a atividade, os alunos reclamam: “Ô tia, a leitura! Ah não, tia, a leitura.” Quer dizer, eles me cobram a leitura. Quer dizer, os alunos cobram a leitura como se fosse do meu conteúdo todos os dias. Agora, na minha escola considero que ensino Português a gente todos os dias, mas a matéria Português, eu não sou responsável por ela, entende? Se fosse em outra época, antes de fazer o curso, eu leria história para os alunos apenas na aula que estava programado o Português, entendeu? Aí, hoje, não, eu já crio o horário: é o horário que julgamos interessante e pronto. (Professora Salete)

Dois aspectos chamam a atenção nos depoimentos das professoras: a vivência da atividade de leitura literária como uma importante dimensão formadora e a “recontextualização” dessa atividade vivida para a sua prática de sala de aula. A recontextualização é compreendida neste texto nos termos definidos por Bernstein (1996, *apud* SILVA, 2003), ou seja, como a construção de um discurso pedagógico que ocorre como resultado de uma apropriação de outros discursos e, como tal, configura-se um princípio de recontextualização⁵⁵. Dito ainda de outro modo, as práticas narradas pelas professoras podem ser consideradas, dessa forma, como textos singulares, selecionados e extraídos das suas experiências no curso de formação, que são transformados de acordo com as regras internas e

⁵⁵ De acordo com Bernstein (1996, *apud* SILVA, 2003), as regras recontextualizadoras do discurso pedagógico voltam-se para o processo de deslocação e relocação de um discurso original. Nesse processo, ocorre uma alteração, em que ele é transformado: de uma prática real, que tem sua origem onde é produzido, para uma prática virtual ou imaginária (criada a partir da realidade da escola e não daquela para a qual foi originalmente formulado). O autor define esse processo de transformação de um discurso originalmente produzido em uma realidade para outra, como o princípio recontextualizador.

as especificidades peculiares da realidade de seu cotidiano nas escolas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes características atribuídas à atividade de leitura literária nos discursos das professoras: como rotina (“Isto é o que eu comecei a praticar: estou lendo esta leitura de textos literários para os meninos e pedindo a eles também que façam a leitura”, professora Lúcia); como estratégia de controle da disciplina (“Aí, tem dia que a turma está muito agitada, eu pego um livro”, professora Beatriz); como prática associada ao prazer (“(...) [Agora] o dia, por exemplo, que eu chego atrasada, que eu estou atrasada e vou direto para fazer a atividade, [os alunos reclamam]: “Ô tia, a leitura! Ah não, tia, a leitura.”, professora Salete)

Os depoimentos das professoras demonstraram que a apropriação da dinâmica da leitura literária em suas práticas de sala de aula acontece de maneiras diversas. Entretanto, é possível sugerir que a “recontextualização” dessa atividade se efetivou a partir de uma experiência significativa com a leitura literária compartilhada pelas docentes durante o curso de formação. É a partir da vivência da relação de prazer com o texto literário que as professoras priorizaram, ou intensificaram, essa vivência com seus alunos.

Leal e Ferreira (2011) descrevem uma ocorrência semelhante identificada nos relatórios de professores orientadores que desenvolveram o curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul⁵⁶ no que diz respeito à realização da leitura literária nos encontros presenciais do Programa e às implicações dessa estratégia formativa para a formação docente. As autoras explicam que nos encontros de estudo com os professores realizava-se a leitura de textos (crônicas, poesias, memórias, músicas etc) com o objetivo de desenvolver o prazer de ler ou ouvir “histórias”. Essa atividade era denominada por tutores e cursistas como ‘leitura deleite’. Segundo Leal e Ferreira, os relatórios dos tutores revelaram que os efeitos dessa atividade de formação foram mais amplos que o esperado. De acordo com os registros produzidos pelos orientadores de estudo, a partir da vivência da leitura deleite, os professores cursistas ampliaram suas experiências como leitores; puderam refletir sobre as aprendizagens que ocorrem nos momentos de leitura e discussão sobre textos lidos e sobre a possibilidade de incentivar os ouvintes a diversificar o seu repertório de obras para ler. Além disso, os docentes passaram a utilizar essa estratégia formativa de leitura literária com os seus alunos da Educação Básica. Leal e Ferreira argumentam que isso, possivelmente, aconteceu porque os professores acreditaram que uma experiência que trouxe bons resultados para eles poderia produzir efeitos

⁵⁶ Em seu artigo, Leal e Ferreira (2011) fazem uma análise das estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. Para alcançar tal objetivo as autoras examinaram 152 relatórios de encontros pedagógicos de 24 orientadores de estudo do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, nos períodos de implantação do Programa nesses estados, o que corresponde aos anos de 2007 (RJ) e 2008 a 2009 (RS).

semelhantes em seus alunos. Dito de outro modo, os professores teriam entendido que, da mesma forma que eles aprenderam enquanto desempenharam o papel de ouvintes de textos literários, seus alunos também poderiam aprender.

A leitura coletiva dos fascículos do curso de Alfabetização e Linguagem

Na implementação do curso de Alfabetização e Linguagem, poderíamos pressupor que a leitura prévia dos fascículos que compõem a coleção do Pró-Letramento, pelos professores cursistas, fosse uma tarefa a ser cumprida por todos, como condição para desenvolvimento dos encontros de formação. No entanto, considerando que as condições de trabalho das docentes limitassem o cumprimento dessas atividades de forma extraclasse, contou-se nos momentos presenciais desenvolvidos em Conselheiro Lafaiete com um tempo que garantisse algum tipo de contato das professoras com os textos que fundamentavam a sua formação. Para isso a leitura compartilhada dos textos acadêmicos tornou-se uma das atividades de rotina dos encontros presenciais do curso de formação. Essa atividade de leitura foi fundamental no desenvolvimento dos encontros, pois significou a garantia de que as professoras se apropriassem e/ou se familiarizassem com os conhecimentos socializados na área da Alfabetização e Linguagem. Foram por meio dessas atividades de leituras compartilhadas que se criaram oportunidades de uma abordagem mais reflexiva e coletiva dos conhecimentos teóricos presentes na proposta de formação. Além disso, criou-se também a possibilidade de articulação entre as teorias socializadas e a prática das escolas a partir da relação entre textos e experiências vivenciadas pelas docentes.

Para auxiliar o tutor na condução dessas atividades de leitura dos fascículos, o *Guia de Formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006) apresenta algumas orientações específicas e detalhadas sobre procedimentos de leitura. De modo geral, recomenda-se que as leituras se realizem em grupos, conforme dinâmicas diferenciadas que propõem a reflexão em torno de conceitos e conteúdos abordados na unidade trabalhada. Tanto no *Guia* do Ceale quanto no material de formação dos cursistas produzido pelo MEC (BRASIL, 2008) são propostas questões problematizadoras que ora conduzem a leitura, ora são utilizadas após a realização da mesma. De uma forma ou de outra, o objetivo dessas perguntas é potencializar a associação do texto com as questões vivenciadas na prática pelos docentes. Após a leitura da unidade de estudo, é proposta pelo *Guia de Formação* do Ceale a realização de uma síntese sobre o assunto em questão e a apresentação das principais contribuições e possíveis dúvidas sobre o tema.

Em Conselheiro Lafaiete, ao abordar o desenvolvimento das atividades realizadas na turma de revezamento do curso de Alfabetização e Linguagem, a tutora explicou que, devido às frequentes alterações nas datas dos encontros, achou conveniente realizar a leitura completa dos fascículos.

Como a nossa agenda distanciou demais os nossos encontros, foi necessário mudar a estratégia de discussão dos fascículos. Os alunos esqueciam o que tinha sido discutido nos últimos encontros. Aí se perde um pouco. Por isso que eu fazia a leitura efetiva do fascículo nos encontros, e não apenas partes dele, como era sugerido no Guia. Porque eu achava que as meninas não estavam lendo. Mesmo aquelas que liam em casa, o texto, diante do grande intervalo ficava mais tempo para trás o que tinham lido. Você está entendendo? Então, eu fiz questão, na segunda turma, de fazer a leitura de todos os fascículos. (Tutora Talita)

Sendo assim, o curso procurou garantir uma leitura que não se realizava extraclasse, conforme definia o contrato de formação: a leitura do fascículo antecede a discussão presencial.

A tutora informou que sempre avisava sobre qual tema seria estudado no próximo encontro. Segundo seu depoimento, também solicitava que as professoras realizassem uma leitura prévia do material, o que é confirmado pelos depoimentos das professoras.

A leitura dos fascículos sempre era realizada nos encontros. Teve o encontro do Fascículo 3 que lemos todo ele. Aí, o próximo encontro, eu já sabia qual fascículo que ia ser estudado. Aí, eu já colocava como tarefa de casa prepararem a leitura em casa. (Tutora Talita)

A tutora pedia que a gente lesse primeiro o fascículo em casa para chegarmos nos encontros mais inteiradas do assunto. (Professora Lúcia)

No momento da aula [encontro presencial] a tutora sempre percebia que não houve a leitura em casa. Que não adiantava pedir pra fazer, pois isso não acontecia. (Professora Mariana)

Com relação às estratégias de leitura utilizadas nos momentos presenciais do curso de Alfabetização e Linguagem, a tutora descreveu a realização da “grande roda”, por meio da qual cada professora lia um trecho do fascículo em pauta no encontro. Tal estratégia de leitura ocorria entremeada por comentários. Segundo Talita, as leituras e discussões foram mais efetivas na turma de revezamento. Algumas vezes, era preciso intervir para que as discussões não fugissem do assunto principal ou não se estendessem além do prazo previsto. O tempo novamente aparece como elemento controlador importante.

Ainda sobre as dinâmicas desenvolvidas, a tutora também informou que pedia que todas as professoras lessem partes do texto, pois percebeu que, às vezes, essa tarefa ficava restrita a algumas professoras que liam mais rápido para finalizar logo o encontro. As cursistas também informaram que a leitura do fascículo foi realizada em todos os encontros, mediante a dinâmica já apontada pela tutora. Nesse sentido, as professoras Lúcia e Heloísa

destacaram a abrangência que essa atividade assumiu nos encontros presenciais e a professora Olívia explicou que durante a leitura eram estabelecidas relações entre o conteúdo do fascículo e as práticas de sala de aula.

A leitura do fascículo a gente fazia sempre na grande roda. A gente ia lendo e discutindo o texto. Entendeu? Às vezes, dava uma parada durante a leitura. A gente discutia o fascículo todinho. Até aquela parte, daquela tarja, verde. Precisa de ler? [as cursistas perguntavam] Precisa. Aí, a gente lia, porque era o exemplo, que estava sendo apresentado sobre a prática. Aí, sempre eu estava intervindo. Às vezes, o último grupo saía muito do contexto, na hora da discussão, então eu tinha que intervir, pra puxar. Que senão a gente ficava lá oito horas e não discutia tudo. Eu achei, assim, interessante, nesse sentido da discussão, que a leitura do segundo foi mais efetiva. E a leitura, assim, eu colocava todo mundo pra ler. Às vezes, eu fazia o círculo, depois eu comecei a fazer sequência mesmo. Porque eu fazia muito assim. Aí fica sempre os que gostam mais de ler. Depois eles vão descobrindo o que lê mais rápido, para poder ir embora mais rápido. (risos) (Tutora Talita)

Tinha leitura do livro do Pró-Letramento, a gente lia, cada fascículo... Ela [a tutora] fazia assim, fazia um círculo, né? Cada uma lia um pouco do livro. Todo curso era leitura de um fascículo. O que mais tinha de atividade nos encontros era mesmo a leitura. A leitura era, assim, igual eu estou te falando, ela colocava a gente em círculo, abria o fascículo. Cada uma lia um pouco, aí, à medida que fosse lendo tinha um comentário. Aí parava aquela leitura, comentava; aí passava pra outra, lia, tinha aquele comentário; aí a gente começava a discussão. (Professora Lúcia)

Todo encontro do curso a gente lia o fascículo. Nós líamos o fascículo, comentávamos e discutíamos. [...] Ela dispunha um período assim, eu não sei ao certo, uma hora e meia, duas horas, que era para leitura e a discussão. Entendeu? O comentário. Então, assim, não era uma leitura direta, lia pedaços, parágrafos e comentávamos. Entendeu? (Professora Heloísa)

Depois nós íamos ler o fascículo. Aí que eu achei interessante, sabe, porque assim nós líamos o fascículo e dali, íamos colocando a prática da sala de aula. (Professora Olívia)

Os relatos seguintes apresentam maiores informações sobre a dinâmica desenvolvida. Embora algumas cursistas reconheçam a atividade de leitura do fascículo como necessária, é comum essa atividade ser associada ao cansaço. Destaca-se, dessa forma, de modo contraditório: era necessária, pois a maioria das professoras não realizava uma leitura prévia dos textos e, ao mesmo tempo, era cansativa, pois exigia muito tempo, provocando, muitas vezes, o desinteresse das participantes. Assim, sobressai nas falas das cursistas certa insatisfação, exposta algumas vezes de maneira enfática, como no depoimento da professora Joana, no qual chega a afirmar: “Achei muito chato, nosso Deus!”.

Além da dispersão e do cansaço produzido pelo longo tempo de leitura, apareceu no depoimento da professora Mariana a indicação de que a leitura realizada durante o encontro também pouco avançava em relação àquela realizada em casa. Isso ocorria, segundo sua opinião, porque os comentários realizados nos momentos de discussão eram superficiais ou, muitas vezes, eram referentes a questões que não estavam sob discussão coletiva do grupo.

A leitura coletiva dos fascículos, realizada depois do almoço, embora fosse necessária, tinha o lado negativo por se tratar de muito conteúdo para se ler em um único encontro. Cada hora um aluno lia um trecho do texto do fascículo. Dava muito sono. Essa foi a atividade que eu achei negativa. Achei muito chato, nosso Deus! Achava super cansativo, sempre depois do almoço. Ela [a tutora] sempre falava: “Gente, não tem outra maneira”. Aí, às vezes ela procurava passar um vídeo, alguma coisa, mas, assim, sempre acontecia depois do almoço, então dava aquele sono. Você não queria pensar em nada, ficava doida pra acabar aquele trem, aquela coisa. [Durante a leitura] Interrompia pra poder estar falando, então, isso ajudava bastante. Na hora em que estava todo mundo falando, alguém falava, então, aí, dispersava, aí, começava a leitura pela Talita de novo. Então, assim, por se tratar depois do almoço, né? E também quando acontecia antes do almoço, também era muito maçante. (Professora Joana)

Assim, na realidade, não digo pelo curso, eu digo por mim. Por exemplo, a parte dos encontros destinada à leitura dos fascículos. Eu achava muito cansativo, a gente ficar lendo os fascículos, porque a gente já estava cansada, muitas vezes a gente já ia até cansada para o encontro, assim, dava um sono e se perdia naquela leitura. Mas ao mesmo tempo eu pensava assim, mas, se eu não ler aqui eu não vou conseguir ler em casa, pelo cansaço que fico quando chego do trabalho. Você está me entendendo? Mas, eu particularmente, aproveitei pouco dessa parte da leitura em conjunto. Eu. Porque eu me dispersava. Eu ficava muito cansada. (Professora Heloísa)

As leituras eram cansativas, mas eram algo necessário para compreensão do contexto desenvolvido. (Professora Salete)

É aquilo que estou te dizendo: das atividades desenvolvidas nos encontros de formação, o que eu achei assim, que às vezes não precisava realizar aquela leitura. Nós ficávamos lendo aqueles pedacinhos do texto... Às vezes, se cada um lesse, às vezes, em casa, e chegasse para discutir, eu acho, assim, que, às vezes, poderia aproveitar mais. Mas isso é uma opinião, né? Às vezes, não ia dar certo, porque você manda: “Leia em casa”. E às vezes não dá, ninguém lia o texto em casa. (Professora Ana Paula)

Depois ela pegava o fascículo e a gente ia lendo e comentando. Então foram todos os encontros assim. Você lia e tinha comentário. Aí eu ainda falei com ela assim: “Ah, Talita, está muito chato”. A gente já estava dormindo, né, porque... Cada capítulo tinha 30, 40 páginas. Às vezes, tinha hora que você nem conseguia ler. Mas, se a gente já tivesse lido o texto anteriormente. Fazer a leitura antes ajudaria muito, pois a gente poderia fazer uma síntese e enxugaria o curso. (Professora Beatriz)

A leitura é uma atividade que nós poderíamos ter feito, anteriormente, em casa, e fazer dos encontros uma atividade mais prática, ou um vídeo, ou um fragmento de um vídeo para ser discutido. Em alguns momentos isso era feito, mas, ele poderia ser feito mais vezes, pra ficar um curso, menos, assim, estudar o manual todo; e com mais práticas, ali, com mais.... Poderia ser utilizada outra dinâmica de leitura. Porque era muita informação para um encontro só. E a leitura, nós já deveríamos ter feito em casa. E não avançou, da leitura, para o encontro. Continuou do mesmo nível. Nós já havíamos lido em casa e lemos de novo. Não aprofundou a leitura. Às vezes ficava para uma discussão que era uma discussão óbvia, ou alguma coisa assim, que depois partia, mudava o foco da discussão, partia para questões políticas. Alguma coisa, assim, que não era proposta do letramento no momento, ou questões, assim, de sala de aula, comportamento de aluno. Não caberia no momento aquela discussão, desse tipo, e, sim, [discussões] de acordo com o que foi colocado ali no fascículo. (Professora Mariana)

Os depoimentos apontaram para um importante desafio a ser enfrentado nos cursos de formação continuada, cujas condições de realização não asseguram um tempo disponível do professor para o estudo: garantir a leitura dos textos acadêmicos que fundamentam suas

propostas. De maneira geral, todos os cursistas apresentaram impossibilidades pessoais para cumprirem a tarefa extraclasse de leitura prévia dos textos. Além disso, reconheceram a necessidade da leitura dos textos como condição de sua aprendizagem. O impasse se colocou, portanto, segundo seus pontos de vista, nas estratégias de leitura propostas pela tutora. Os principais agravantes que tornaram a estratégia de leitura uma experiência negativa são: sua ocorrência após o horário do almoço; sua longa duração; o pouco dinamismo envolvendo a participação do grupo; a ausência de variação dessa estratégia.

De maneira geral, as informações trazidas pelas professoras sugerem a inexistência de um direcionamento mais apropriado na condução do procedimento de leitura compartilhada proposto pela tutora. Alguns depoimentos também deixaram transparecer, além do cansaço, um sentimento de insatisfação diante da atividade de leitura, tendo em vista o que se esperava da atuação da tutora, que supostamente realizava uma abordagem transmissiva dos conteúdos apresentados no fascículo. Nesse momento podemos nos perguntar qual seria a expectativa das docentes quanto à realização desses momentos de leitura do material de formação. Uma das cursistas, a professora Mariana, apontou em seu depoimento a necessidade de maior aprofundamento das temáticas abordadas. Seria essa a proposição que garantiria uma avaliação mais positiva, por parte das demais cursistas, a respeito dessa atividade de estudo dos fascículos?

Ainda com relação às estratégias de estudo do material didático do curso de Alfabetização e Linguagem desenvolvidas durante os encontros presenciais do Pró-Letramento, identificamos na experiência de formação efetivada em uma escola da Rede Municipal de Recife, onde o Pró-Letramento foi implantado entre 2007 e 2008 (SANTOS, 2008) situações que se aproximam daquelas relatadas pelas cursistas de Conselheiro Lafaiete. De acordo com Santos (2008), em alguns encontros formativos, o tratamento dos conteúdos da área de Alfabetização e Linguagem se limitou à leitura compartilhada dos textos dos fascículos da respectiva Coleção. A autora argumenta que essa abordagem restringiu a perspectiva de formação continuada do Programa: uma vez que não contribuiu para o aprofundamento dos conceitos e conteúdos disponíveis no material de formação, tampouco propiciou a problematização da prática docente. Santos (2008) também explica que o fascículo passou a ter um fim em si mesmo, e a formação ministrada ficou caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos e a recepção passiva de informações pelo professor.

Consideramos ser essencial uma reflexão em torno das dificuldades enfrentadas pelos tutores do Pró-Letramento na construção de práticas formativas voltadas para a problematização da prática docente. Santos (2008) nos alerta sobre a mudança de postura

necessária ao formador de professores e sobre a exigência de uma nova relação com o conhecimento no momento em que se pretende uma abordagem reflexiva e problematizadora dos conteúdos de formação. O modelo de formação desenhado pelo Pró-Letramento seria capaz de garantir aos professores orientadores as habilidades necessárias para a condução de uma perspectiva de formação que se apoia em pressupostos tão diferenciados? Sabemos que na proposta pedagógica do Pró-Letramento está presente o entendimento de que a prática reflexiva se efetiva por meio de trocas coletivas e análises de experiências, fundamentada por conhecimentos e conteúdos didático-metodológicos e das áreas de formação. Consideradas as condições de formação dos tutores do Programa, que atuam simultaneamente como aprendizes e formadores dos docentes, torna-se fundamental nos perguntarmos sobre os limites desse modelo de formação no que se refere à construção, por parte dos tutores, de uma nova abordagem para tratamento dos conteúdos de formação durante os encontros presenciais com os professores de seus municípios.

A discussão, o diálogo e a troca de experiências

Outro aspecto investigado nas entrevistas realizadas com as cursistas foi sobre a relevância do Programa Pró-Letramento para a sua formação como docentes. Uma das perguntas presentes no questionário que conduziu a pesquisa indagava sobre as principais contribuições das atividades desenvolvidas durante o curso de Alfabetização e Linguagem para sua formação.

De forma frequente, nos relatos, as professoras afirmavam, de maneira genérica, que todas as atividades do curso trouxeram contribuições. Isso significa que não especificavam quais eram os aspectos de sua prática mais beneficiados por essa formação. Vejamos alguns depoimentos sobre essa questão.

Todas as atividades foram importantes. Sempre aprendemos um pouco com as atividades ou estudos que nos propomos executar. (Professora Mariana)

Todas as atividades foram importantes, cada uma com sua especialidade. (Professora Lúcia)

Todas elas foram enriquecedoras para aprimorar o planejamento diário em sala de aula. (Professora Joana)

Olha, eu penso assim: Bom, para o meu quarto ano [ano de escolaridade em que a professora atua], muitas [atividades] ali, discutidas ali na alfabetização, seria mais pra alfabetização. Mas, eu acho, eu acredito, que tudo que você faça, alguma coisa você tira de bom. Às vezes, você recorda de alguma atividade que você não trabalha mais e você pode desenvolver na sua sala, modificar ela a ponto de atender a eles. (Professora Ana Paula)

Talvez esse tipo de resposta evasiva seja decorrente da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, que instaura representações sobre aquilo que é adequado dizer, ou sobre aquilo que o pesquisador deseja ouvir. No caso da pesquisa sobre determinado curso de formação continuada, certamente os sujeitos não se sentiram muito à vontade em afirmar para a pesquisadora que o curso não trouxera contribuições. Pode-se supor que este seja um importante limite do procedimento da entrevista em uma pesquisa. Entretanto, é possível considerar, também, que todos esperavam que o curso trouxesse algum tipo de contribuição. Logo, talvez seja muito difícil admitir ou mesmo afirmar que isso não tenha acontecido. Assim, mesmo quando não foi possível precisar em que aspecto o Pró-Letramento trouxe contribuições para o seu desenvolvimento profissional, os professores validaram essa experiência de formação. Apenas uma professora afirmou que nenhuma atividade lhe trouxe contribuições, uma vez que é professora de Matemática e atua no quinto ano do Ensino Fundamental: “Não uso, não adianta para mim. Matemática eu até eu usei.” (Professora Beatriz)

Considerando-se o número de professores inscritos no curso (180), foi impossível não nos perguntarmos por que, entre tantos professores que trabalham com as duas áreas de formação, Beatriz foi selecionada.

A troca de experiências – discussão, diálogo – aparece nos depoimentos das professoras cursistas como um dos elementos que mais contribuiu, durante a realização do curso de Alfabetização e Linguagem, para sua formação. Outras atividades apontadas pelas professoras foram a exibição de filmes; os textos formativos; as sugestões de atividades e jogos usados na alfabetização; as atividades práticas realizadas durante os encontros presenciais, devido à troca de experiências sobre a realização de certas atividades.

As discussões realizadas entre as alunas, os textos e os filmes. (Professoras Regina e Olívia)

(Durante a entrevista, a professora Olívia destaca outros elementos)
Eu acho que foram as sugestões de jogos de alfabetização que foram passadas. Muitas eu passei para as professoras sabe. Sugestões de atividades. Eu achei que foi muito bom. (Professora Olívia)

As discussões [o que mais contribuiu para a sua formação]. (...) A gente discutia muito, então, foi um curso mais proveitoso [a professora compara o curso de Alfabetização e Linguagem com o de Matemática]. É. Porque na discussão você pega experiência de outras pessoas. Você, em sala, fica só com a sua, me acrescentou, onde? Se eu tenho a minha experiência, porque não levar a sua pra mim, e eu pra você? (Professora Regina)

Atividades práticas, pela troca de experiências. Essas práticas que eu estou falando

eram aquelas que a gente tinha que criar ali na sala durante o encontro presencial e aplicar para apresentar para os outros [cursistas]. Uma situação [ilustrativa]: Como que você vai ensinar, por exemplo, trabalhar a introdução de um texto ou de uma palavra? Aí você tinha que criar aquela situação ali na sala, com material, na hora, e apresentava ali o que aquele grupo fez. Bom, para mim, era a parte mais interessante do curso. Porque era aquela parte onde todo mundo aplicava e você via diferentes formas de estar aplicando a mesma coisa, não é? Então, assim, pra mim isso foi interessantíssimo. E porque era a hora em que cada uma desenvolvia, usava a sua criatividade para estar aplicando aquela atividade. (Professora Márcia)

As apresentações. Porque havia troca de experiências. (Professora Salete)

Agora, a parte do diálogo, da conversa, da troca de experiência, eu acho que foi muito importante, porque, assim, às vezes você faz alguma coisa e com o outro você acrescenta, né? (Professora Heloísa)

Eu acho um curso muito bom. A gente, há uma troca de experiência, sabe, que eu acho que isso ajuda muito. Eu acho que um tem que partilhar a sua experiência, porque eu acho que, às vezes, você está lá perdida, sem saber o que você faz, você já tentou de todas as maneiras, e, às vezes, aquele depoimento de uma colega te ilumina. É verdade. Então eu acho isso muito bom, nos encontros. É muito importante. (Professora Ana Paula)

Sabemos que há um conhecimento que se estrutura na prática de sala de aula, o saber da experiência. Vários autores se dedicam a pesquisar sobre a natureza e o processo de construção desses conhecimentos (CHARTIER, 2007; TARDIF, 2000, 2002; SCHÖN, 2000). Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais são constituídos pelo conjunto de saberes mobilizados, obtidos e demandados no contexto da prática profissional docente. Não estão disponíveis e sistematizados em doutrinas ou teorias, mas integram o que se pode chamar de “cultura docente em ação.” Tardif esclarece que os saberes da experiência adquirem certa objetividade para os professores e acabam por favorecer o desenvolvimento de certezas experienciais por meio das quais os docentes promovem uma avaliação de saberes vindos de outras fontes. Nesse sentido, o autor argumenta ainda que, a partir dos conhecimentos práticos, os professores elegem e validam os saberes obtidos em outros contextos de aprendizagem. Dessa forma, pode-se explicar o interesse dos professores nos cursos de formação pela troca de experiências com seus pares. Compartilhar experiências significa promover o necessário diálogo entre os conhecimentos disponíveis nos cursos de formação e os conhecimentos produzidos nas práticas docentes.

O mesmo papel de destaque conferido pelas docentes que participaram do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete aos benefícios da troca de experiências e dos momentos de reflexão coletiva desenvolvidos durante o Programa foi apontado por professores de municípios de Alagoas, da Bahia e de Santa Catarina (ALFERES, 2009) e por docentes que participaram desse programa de formação em Matias Barbosa, Minas Gerais (CABRAL, 2010).

Não podemos esquecer que essa é uma fonte de aprendizagem reconhecida de antemão pelo Pró-Letramento, uma vez que um dos princípios norteadores do Programa consiste na valorização das experiências dos cursistas, mediante a problematização das situações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. O Programa incentiva o registro dessas práticas e a discussão reflexiva sobre situações reais de ensino-aprendizagem protagonizadas pelos docentes, num permanente compartilhar de experiências. (MORAIS; MANDARINO, 2007) Contudo, no Fascículo do Tutor há uma ressalva quanto à prioridade dada, no processo de formação, às experiências vindas da prática. O fascículo orienta que não se deve priorizar os saberes da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos presentes no curso de formação. O que se pretende é um modelo de formação que considere a história de vida do professor como fator importante na construção de novas aprendizagens e conhecimentos, pois será a partir de sua experiência profissional que o professor fará apropriações da teoria em estudo no curso de formação. (BRASIL, 2007b) Devido a todas essas orientações do Programa, é importante considerar o trabalho de tutoria realizado na condução das discussões e trocas de experiências. Ele é um dos fatores condicionantes para que se estabeleça uma interlocução entre saberes teóricos e práticos e para que essa interação se efetive de modo a construir novos saberes e novas práticas.

3.1.3 A relação entre o conhecimento teórico e a prática

Consideraremos a seguir as relações construídas entre os sujeitos envolvidos na formação (tutora e professoras cursistas) e os saberes práticos e teóricos mobilizados durante o curso de Alfabetização e Linguagem. Inicialmente abordaremos as relações estabelecidas com as atividades de aplicação dos conhecimentos abordados nos fascículos da coleção, caracterizando o significado dado pelas cursistas a esse tipo de atividade formativa. A seguir, abordaremos aspectos da relação estabelecida pelas professoras com os conteúdos e conhecimentos abordados nos fascículos de formação da área de Alfabetização e Linguagem, evidenciando os tipos de contribuição desse material para as práticas nas escolas.

A relação estabelecida com as atividades de aplicação na sala de aula

Faz parte das orientações teórico-práticas apresentadas nos fascículos da coleção, que fundamentam a proposta de formação dos cursistas, a realização de algumas atividades

práticas em suas classes de alfabetização. De acordo com a análise de Martins (2010)⁵⁷, em pesquisa documental sobre a proposta de formação do Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem, a análise e a intervenção são procedimentos básicos requeridos ao professor por essas atividades práticas desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Segundo a autora, a execução desse tipo de trabalho durante o curso de formação se configura como uma estratégia formativa que, ora propicia a reflexão dos professores sobre temas abordados nos fascículos, relacionando-os às questões vivenciadas no cotidiano escolar, ora propõe aos docentes a elaboração de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas com seus alunos.

Assim, podemos considerar a proposição das atividades denominadas de “aplicação” - conforme expressão usada no *Guia de Formação* do Ceale (SILVA; FRADE, 2006), para identificar exercícios e tarefas que devem ser desenvolvidas pelos docentes com seus alunos - um diferencial do modelo de formação continuada proposto pelo Pró-Letramento.

No Fascículo do Tutor elaborado pelo MEC existem algumas recomendações para o trabalho com as atividades práticas, ou seja, que exigem a intervenção do professor junto a seus alunos. O texto do fascículo alerta sobre a necessidade de que esses exercícios sejam amplamente discutidos no grupo de trabalho dos encontros presenciais, de modo a garantir que as propostas criadas para a sua aplicação nas escolas tenham sido efetivamente compreendidas pelos cursistas. Além disso, o texto aponta para a necessidade de que, no encontro subsequente, os resultados da aplicação dessas atividades sejam colocados em evidência nos grupos de estudo. A intenção é que, nesse momento, sejam analisados os seus resultados, considerando a sua relação de eficácia (ou não) com as orientações teóricas disponíveis no fascículo em estudo. Objetiva-se, sobretudo, que os professores, por meio das narrativas orais e escritas realizadas para a sistematização das experiências vivenciadas à distância, possam construir conhecimentos e maior entendimento sobre a experiência vivida com seus alunos. (BRASIL, 2007b)

Considerando esses objetivos teórico-práticos da proposta de formação, é preciso refletir até que ponto a simples aplicação de atividades pode ou não atender à finalidade maior de propiciar aos cursistas um aprendizado fundamentado numa prática reflexiva. Além disso, é necessário termos certo cuidado com a defesa de uma perspectiva de formação que se

⁵⁷ A pesquisa de doutorado desenvolvida por Martins (2010) nos apresenta um estudo sobre a proposta de formação continuada do Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem. A autora analisa a configuração textual dos sete fascículos que compõem o conjunto de materiais didáticos destinados aos professores cursistas considerando os temas e conteúdos neles abordados, seus autores e os referenciais teóricos que norteiam a proposta de formação do Programa.

organiza com foco centralizado na aplicação de atividades, pois tal perspectiva pode assumir um formato “aplicacionista”. Esse termo é atribuído ao Pró-Letramento por alguns autores (SANTOS, 2008; MARTINS, 2010; SANTOS, 2010) ao analisarem a proposta de formação do Programa.

No que diz respeito a essa questão, Santos (2008), em artigo onde analisa a experiência de formação continuada desenvolvida pelo Pró-Letramento no município de Duque de Caxias (RJ), conclui que é possível identificar no Programa investigado um modelo formativo aplicacionista. A autora faz essa afirmação com base nos relatos de gestores da Secretaria Municipal de Educação, envolvidos na execução do Programa, que consideram que a proposta formativa do MEC se volta para aspectos mais práticos e metodológicos do fazer docente, deixando a desejar no que se refere à fundamentação teórica e conceitual. Posição semelhante é apresentada pela pesquisa desenvolvida por Martins (2010) sobre a configuração textual dos fascículos do Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem, mencionada anteriormente. A autora aponta a existência de um grande número de atividades didáticas propostas aos cursistas ao longo da coleção, o que, segundo ela, evidencia uma maior preocupação com aspectos metodológicos. Martins (2010) argumenta ainda que a fundamentação teórica dos temas e conteúdos apresentados nos fascículos é feita de forma superficial, sem o necessário aprofundamento nos referenciais que orientam sobre o ensino da leitura e da escrita. Finalmente, a pesquisa de Santos (2010) também atribui ao Pró-Letramento características de um modelo de formação aplicacionista. Todavia, apresenta argumentos diferentes das pesquisas anteriores para justificar sua avaliação. Ao analisar as concepções de formação continuada que orientam a implementação do Programa, a autora conclui que os modelos de formação implementados pela Rede Nacional de Formação Continuada, dentre eles o Pró-Letramento, são construídos de forma externa à escola, sem a colaboração dos docentes da Educação Básica, configurando-se como iniciativas que se limitam à instrumentalização teórico-prática dos professores ou à simples atualização de conteúdos curriculares e de técnicas de ensino. Tais propostas de formação deixariam de garantir ao professor a participação mais efetiva na construção de seus percursos formativos, conferindo-lhe o papel de mero aplicador de estratégias e métodos definidos por especialistas.

Apresentadas as análises de Santos (2008), Martins (2010) e Santos (2010), julgamos necessário ponderar que a distância entre um modelo de formação aplicacionista e uma proposta de formação reflexiva e problematizadora também é construída pela ação dos sujeitos participantes da estratégia formativa e pelos modos com que se articulam no interior dos encontros presenciais os aspectos teóricos e práticos. Lembramos que na proposta

pedagógica do Programa (MORAIS; MANDARINO, 2007) as atividades práticas são compreendidas como ferramentas metodológicas que dão oportunidade aos professores para a troca de experiência com seus pares e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam o seu fazer pedagógico, tendo em vista a tomada de consciência sobre as estratégias de ensino que implementam. Assim, ao se valer de procedimentos práticos não se desconsidera a dimensão teórica e conceitual necessária à formação docente.

Ainda sobre essa questão da articulação entre teoria e prática no interior do Pró-Letramento, Santos (2008) reconhece e chama a atenção para a ação do tutor, na execução do Programa de formação. De acordo com essa autora, a atuação do tutor é de fundamental importância para a efetivação de uma proposta mais reflexiva de formação, uma vez que lhe é devida a atribuição de potencializar as discussões e análises dos grupos de trabalho e também de estabelecer o diálogo com os centros de formação das universidades responsáveis pela coordenação do Programa.

Diante dessas considerações sobre os limites e possibilidades formativas das atividades práticas no modelo de formação do Pró-Letramento, podemos nos perguntar: que relevância tais atividades assumem no decorrer da implementação do Programa em Conselheiro Lafaiete? Como são experimentadas pelos sujeitos que participam da formação? De que forma são apresentadas e trabalhadas pela tutora do curso de Alfabetização e Linguagem? De que maneira são recebidas e vivenciadas pelas professoras cursistas?

São, principalmente, os relatos das professoras que trazem mais indicações sobre o trabalho desenvolvido nos encontros presenciais e nos ajudam a identificar o sentido atribuído, pelas docentes, às atividades de aplicação, no interior do curso de Alfabetização e Linguagem, desenvolvido no município mineiro.

Nos depoimentos, as cursistas compararam as atividades desenvolvidas nos cursos de Matemática e de Alfabetização e Linguagem que frequentaram. Em primeiro lugar, fizeram uma distinção das contribuições desses dois cursos e enfatizaram o excesso de atividades na área de Matemática. Nesse sentido, dois pontos importantes foram apresentados pelas docentes. O primeiro deles foi evidenciado pela professora Regina. Ela explicou que o diferencial existente entre os dois cursos do Pró-Letramento foi o fato de nos encontros de Alfabetização e Linguagem, as professoras relatarem suas experiências de aplicação das atividades e avaliarem os resultados obtidos. O segundo aspecto foi indicado pela professora Salete, que expôs um entendimento diferenciado a respeito das atividades de aplicação propostas nos dois cursos. Sob o ponto de vista desta professora, as atividades práticas estariam associadas à necessidade de se avaliar a compreensão dos docentes acerca dos

conteúdos desenvolvidos no Programa de formação.

Eram muitas atividades que tínhamos que elaborar e aplicar nas escolas. A sensação que a gente tinha no curso de Matemática é que eles estavam fazendo uma coletânea de atividades baseada em nossas experiências. Tudo era feito em sala pra você levar para a escola. Tudo você tinha que aplicar na sua sala pra levar os resultados no próximo encontro. O curso de Português exigiu menos a produção e aplicação de atividades. O curso de Português, por mais que exigisse esse trabalho de nós, você discutia lá no encontro presencial as atividades, a relação com os fascículos e a sua prática. A gente mostrava a proposta, mostrava a sua experiência na aplicação de uma atividade e mostrava os seus resultados. O curso de Matemática não tinha esse tipo de reflexão e muita gente desistiu por causa disso. E mesmo assim a gente considerava as atividades de Linguagem, bem menos, mais simples de fazer. Assim, não era exigido que tudo apresentado no fascículo inteiro tinha que ser desenvolvido na escola, apenas algumas atividades, duas ou três atividades que pediam pra gente levar, entendeu? Ao contrário, o de Matemática, não, o de Matemática era aquele monte. Fazia isso, ó. [Faz sinal com os dedos polegar e indicador mostrando a quantidade.] (Professora Regina)

A gente até brincou que nosso curso de Matemática tinha muita atividade pra fazer e aplicar na escola e que o primeiro curso de Português as exigências foram menores, tudo foi mais calmo, entendeu? Não tinha tanta avaliação. Aí, nós, nesse curso [de Alfabetização e Linguagem – etapa de revezamento], nós falamos: “Opa, agora nós estamos feitos”. Aí, o que que aconteceu? Eles deduziram que teria que ter algum, talvez um documento, para ver como que estava sendo avaliado o curso. Aí, nós tivemos que desenvolver [atividades]. (Professora Salete)

É importante destacar que um dos princípios indicados no Fascículo do Tutor (BRASIL, 2007b) quanto à formação docente diz respeito à definição clara dos objetivos e metas das ações a serem desenvolvidas. Dessa forma, espera-se que os professores participantes do Programa sejam informados tanto sobre os procedimentos técnicos de execução de uma tarefa, quanto sobre as razões de sua realização na estrutura do curso. Como podemos explicar o sentido dado às atividades de aplicação pela professora Salete? Seria decorrente da falta de informação sobre a finalidade dessa ação formativa? Ou essa função de atividade avaliativa foi uma característica construída no interior do programa para as atividades de aplicação? Tais atividades teriam sido assumidas pelas professoras cursistas dessa maneira e sob essa condição?

Outros depoimentos sobre a contribuição das atividades práticas na formação dos docentes associavam esse tipo de ação com os conteúdos apresentados em determinado fascículo. Isso significa que a relação passava a ser estabelecida com a importância que cada um dava a determinados conhecimentos ou temáticas tratados nos fascículos da coleção. Além disso, chama a atenção o fato de que diversas professoras destacam principalmente os dois únicos fascículos da coleção de Alfabetização que apresentam uma abordagem mais pragmática: o fascículo sobre a avaliação diagnóstica e o fascículo sobre projetos e jogos. Esse caráter pragmático ocorre porque os textos e as propostas desses dois fascículos, diferentes dos demais fascículos da coleção, configuram-se como um conjunto de atividades

para serem aplicadas em sala de aula.

As atividades do curso de Português foram as que considerei mais positivas para o meu trabalho. Deixa eu lembrar aqui. No curso de Matemática a maior contribuição foi a aprendizagem de fração, pois a gente conseguiu trabalhar bastante atividades de fração. Ah, tá! Tem uma muito interessante. [Folheando o livro de Alfabetização e Linguagem] Essa aqui, ó. Essa atividade aqui de avaliação diagnóstica para a criança foram importantes para o meu trabalho. São atividades que avaliam se o aluno é capaz de perceber o número, a letra, os sinais. [Indica o segundo item do instrumento de avaliação diagnóstica proposto no Fascículo 2 do livro de Alfabetização e Linguagem, p. 36.] (Professora Joana)

Ah, sim, teve muitas atividades interessantes para o meu trabalho... No curso de Português foram essas propostas aqui no fascículo sobre Projetos e Jogos. Essa aqui, ó, gostei muito dessa aqui [indicando o Fascículo 5 do material de Alfabetização e Linguagem]. Falando sobre a importância dos jogos, do projeto, de trabalhar com almanaque. Eu gostei muito dessa parte. (Professora Olívia)

É igual eu estou te falando, o fascículo que apresenta atividades com essas das capacidades da alfabetização [capacidades presentes na matriz de referência da avaliação diagnóstica, p. 32 do Livro de Alfabetização e Linguagem] eu achei muito interessantes. Essas avaliações dos alunos foram interessantes pra minha turma. [A professora se refere à aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica, p. 36-50 do Fascículo 2 do Livro de Alfabetização e Linguagem.] (Professora Heloísa)

Teatro que envolvia rótulos. [Projeto desenvolvido pela professora] (Professora Lúcia)

Eu fiz uma atividade lá de textos. Que a gente tinha que trabalhar vários tipos de textos, eu achei bem interessante. Que, às vezes, a gente fica muito, assim, em textos de livros. Esquece um pouco o lado da tirinha, o lado do texto jornalístico. Eu acho que é muito importante a variação de textos. (Professora Ana Paula)

Ao serem indagadas sobre a contribuição das atividades de aplicação para as suas práticas pedagógicas, apenas duas cursistas, que atuavam também na coordenação pedagógica de suas escolas, enfatizaram que elas propiciaram uma síntese entre teoria e prática.

Todas as atividades de aplicação contribuíram, pois o conhecimento teórico foi aliado à prática. Apesar de que, eu já conhecia a proposta do Pró-Letramento. (Professora Mariana)

A própria aplicação das mesmas aos alunos, pois deram-nos a oportunidade de ver aplicada a teoria na prática e constatar seus resultados. (Professora Olívia)

Diante dessas últimas argumentações, tão diferentes das apresentadas anteriormente, sobre o modo de conceberem e de avaliarem as contribuições das atividades práticas na sua formação, surgem algumas indagações inevitáveis: por que a relação teoria/prática teria sido colocada por professoras que atuam na coordenação pedagógica e não, exclusivamente, na sala de aula? Tais afirmações sobre as atividades de aplicação não seriam decorrentes da função que essas duas profissionais exercem, por estarem mais envolvidas com as questões de formação docente?

Além disso, chama a atenção a relação que muitas docentes fazem das atividades práticas com tarefas de estudo, conforme pode ser evidenciado na análise do primeiro grupo

de depoimentos. Nota-se ali, nas entrelinhas, que está presente certa insatisfação com o volume de tarefas propostas para serem cumpridas, mesmo que o destaque seja para o curso de Matemática, mas que, nos dois cursos, inevitavelmente, os docentes associam as atividades práticas apenas com um volume grande de obrigações extraclasse.

Outro ponto que deve ser considerado na relação estabelecida pelas cursistas com as atividades de aplicação refere-se à sobrecarga de trabalho que sua realização representava para as professoras, ao contrário do que era de se esperar, pois, certamente, tal tipo de atividade estava relacionada com mudanças significativas nas práticas das escolas. Novamente, outras professoras, além de reafirmarem que havia a proposição de um número excessivo de atividades a serem feitas à distância, também apresentaram como consequência dessa ocorrência a evasão de algumas cursistas.

Só que no decorrer do curso, igual eu estou te falando, alguns cursistas foram desanimando, desistindo. O curso começou com bastante professoras e acabou com pouquíssimas. Sabe qual foi o principal motivo das pessoas terem desistido? Não foi apenas o problema da alteração constante das datas dos encontros. Foi mais, foram as atividades extraclasse. Como muitos professores estava muito, assim, atarefado, reclamava de levar tarefa pra fazer em casa, na escola. Às vezes, final de ano, tinha que dar conta dos deveres escolares e tinha que fazer as atividades do curso para aplicar em sala de aula. Então, muita gente desistiu por causa disso. Alguns diziam: “Ah... está tendo muita atividade para casa”. Então, toda vez, assim, que ela dava a folha de avaliação pra gente colocar opção da gente, o pessoal falava isso: “Não quero atividade para casa.” Porque para professor é apertado mesmo, né? Pra mim [a professora possui apenas um cargo], igual eu estou te falando, eu não tenho muito o que reclamar, eu acho que foi muito útil, gostei muito do curso, foi uma troca de experiência. Pra gente é muito bom. Mas, muita gente desistiu porque, assim, também dobra, né? Desistiram mais por causa das atividades mesmo. (Professora Lúcia)

É isso que a gente reclamava, às vezes, do tanto de Para Casa. E a gente queria fazer lá [durante o encontro presencial], do que levar mais serviço para casa. (Professora Ana Paula)

Assim, tais depoimentos complementam os anteriores e reafirmam que as professoras parecem indicar que as atividades de aplicação foram percebidas como um fardo. Não se integraram às atividades realizadas no cotidiano das salas de aula, mas se efetivaram como um trabalho adicional de estudo a ser realizado. Pode-se pensar que esses exercícios tinham um fim em si mesmos e não eram utilizados como oportunidades de ensino-aprendizagem junto aos alunos, mas apenas como uma tarefa a ser cumprida. Os depoimentos revelam também que a relação das cursistas com as atividades de aplicação era semelhante àquela estabelecida pelos alunos com as tarefas escolares que devem ser feitas em casa. Uma das professoras até mesmo nomeia as atividades à distância de “Para Casa” (Professora Ana Paula). Desse modo, mesmo sendo a parte mais propositiva e prática do material, tais atividades não se destacaram, positivamente, nos depoimentos porque não foram percebidas como oportunidades de

aprendizado e reflexão, mas como atribuições a serem cumpridas e avaliadas, como destacou a professora Salete em um depoimento anterior.

Uma característica do curso de Alfabetização e Linguagem e do Pró-Letramento, que talvez explique essa relação das professoras com as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, está na própria natureza das questões propostas pelo Programa. Os exercícios indicados, embora se refiram a situações práticas e contenham questões do cotidiano escolar, foram estruturados a partir de configurações hipotéticas e não por meio de problemas reais identificados e vivenciados pelos cursistas nas escolas e salas de aula em que atuam. A interação teoria e prática se efetiva nesse modelo por meio de estratégias criadas para esse fim e não necessariamente se relacionam às demandas dos professores cursistas.

Essa especificidade da proposta formativa do Pró-Letramento – o uso de situações-problema definidas previamente nos materiais didáticos do Programa - é analisada por Silva (2009)⁵⁸, em pesquisa onde investiga a influência do Pró-Letramento para as práticas de professoras alfabetizadoras. De acordo com a autora, programas como o Pró-Letramento, a despeito da validade das temáticas que apresentam, indispensáveis à formação dos professores alfabetizadores, configuram-se como propostas formativas pontuais e descontextualizadas, uma vez que se organizam a partir de situações de ensino-aprendizagem destinadas a todos os professores do país, deixando de considerar os contextos de atuação desses docentes, suas reais necessidades e demandas formativas, bem como sua participação no processo de planejamento e condução de sua própria formação. Silva (2009) argumenta ainda que, quando as situações-problema apresentadas em uma proposta de formação originam-se de eventos reais vivenciados pelos docentes, a interação entre teoria e prática ocorre em um processo natural onde a ação é, necessariamente, mediada pela reflexão e vice-versa. Além disso, quando as atividades formativas precisam responder a uma necessidade advinda do seu contexto de atuação, os professores se tornam corresponsáveis pela identificação dos problemas e pela busca de novos conhecimentos para resolvê-los. Dessa maneira, a resolução da atividade passa a ser relevante e significativa para os cursistas, pois estará integrada ao trabalho de ensino-aprendizagem que se efetiva cotidianamente.

Apoiados nos argumentos de Silva, consideramos que a configuração fictícia das atividades práticas do Pró-Letramento, isto é, a apresentação de situações-problema modelares a serem resolvidas pelos cursistas, independentemente das questões práticas que

⁵⁸ A pesquisa de Silva (2009) analisa em que medida o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento influenciaram o discurso e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras do estado de Alagoas. O estudo foi desenvolvido entre 2008 e 2009 com professoras das redes municipal e estadual de ensino, da capital e de cidades do interior.

vivenciam no cotidiano escolar, pode produzir nos docentes uma relação diferenciada com a parte prática do curso. Sugerimos que a atividade prática, por não corresponder a uma questão-problema vivenciada concretamente pelo professor, passa a ser tratada como teórica. Devido a sua descontextualização, pode ser compreendida pelo professor como um exercício escolar, o qual exige um tipo de investimento diferente daquele mobilizado em uma situação concreta, experimentada no cotidiano. Verificamos que a maioria dos depoimentos das professoras que participaram do curso de Alfabetização e Linguagem, apresentados anteriormente, evidenciou esse tipo de relação estabelecida pelos docentes com as atividades práticas a serem desenvolvidas em suas salas de aula. Em vez de se constituírem como instrumentos para uma prática reflexiva, tornaram-se exercícios didáticos a serem cumpridos como exigência do curso de formação.

Assim, entendemos que a relação teoria e prática no modelo de formação do Pró-Letramento apresenta, portanto, alguns limites, pois os conhecimentos teóricos dos cursos seriam mobilizados pelos docentes para responder a uma situação também teórica, no sentido de que não foi construída e nascida das necessidades reais dos professores. Consequentemente, o envolvimento dos cursistas com a resolução do problema proposto mobiliza decisões e comportamentos diferentes daqueles que seriam mobilizados em uma situação-problema real que trouxesse dificuldades e representasse um desafio para os docentes.

A relação estabelecida no curso de Alfabetização e Linguagem com os fascículos de formação

Outro aspecto investigado nas entrevistas foi a avaliação que as cursistas faziam do material de formação utilizado no curso de Alfabetização e Linguagem, constituído por sete fascículos (BRASIL, 2008). Com esse objetivo, foi pedido às cursistas que indicassem pelo menos dois fascículos que consideravam apresentar contribuições mais objetivas e positivas para sua formação e, principalmente, para a sua prática de sala de aula. Pretendia-se com essa indagação investigar como as professoras avaliavam os conhecimentos socializados no curso e que relação estabeleciam com tais conteúdos para a sua aprendizagem.

Dentre as dez professoras entrevistadas, sete apontaram o Fascículo 2 – “Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação” – como aquele que mais contribuiu para sua formação. Constatamos que na maioria dos depoimentos em que aparece essa indicação do Fascículo 2, tal escolha acontece associada ao Fascículo 1 – “Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento”, fascículo que apresenta os principais referenciais teóricos sobre

os processos de Alfabetização e Letramento. Conforme será esclarecido pelas professoras cursistas, em depoimentos apresentados ao longo deste tópico, o Fascículo 1 ocupou grande parte da carga horária dos encontros presenciais, tornando-se, dessa forma, a principal referência teórica de todo curso.

Assim, inevitavelmente, uma explicação que se destaca, entre todas levantadas, é a de que a indicação simultânea dos Fascículos 1 e 2 está relacionada com o próprio desenvolvimento do curso de Alfabetização e Linguagem. Quem nos dá essa explicação é a professora Lúcia, quando diz que esses dois fascículos foram aqueles efetivamente trabalhados durante a formação realizada.

Os fascículos 1 e 2 foram os que mais se destacaram em todo curso. Esses fascículos abordam a língua como interação falada ou escrita entre sujeitos interlocutores. Aprendemos por meio deles que ler e escrever envolve um propósito maior do que apenas codificar ou decodificar palavras, envolve um contexto social. Compreendemos também que o professor deve ser mediador diante das avaliações para que os alunos compreendam possibilitando seu desempenho. Lucimara, o que nós trabalhamos, mesmo, foi o Fascículo 1 e o 2. Nós não conseguimos chegar no final do Livro do Cursista, não. Então, o que foi trabalhado, mesmo, foi o 1 e o 2. (Professora Lúcia)

Conforme dito anteriormente, no tópico que apresenta a organização da rotina de trabalho dos encontros presenciais, os eixos teóricos que organizam os dois primeiros fascículos foram trabalhados ao longo de vários encontros presenciais. O que pode ter contribuído para que a professora Lúcia tivesse essa percepção acerca da centralidade que eles adquiriram no curso de Alfabetização e Linguagem.

De maneira geral, também supomos como hipótese explicativa, que a justificativa dada pelas cursistas, quando tendem a indicar os Fascículos 1 e 2 simultaneamente, esteja relacionada à centralidade das temáticas e dos conhecimentos que eles abordam na organização de todo o curso. O Fascículo 1 apresenta os principais conceitos e concepções teóricas que estruturam o curso de Alfabetização e Linguagem - tais elementos são retomados ao longo dos demais fascículos - e sistematiza as capacidades linguísticas da alfabetização a serem desenvolvidas pelas crianças durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O Fascículo 2 apresenta conceitos e estratégias referentes à avaliação formativa e continuada e contém um anexo, onde são apresentadas sugestões de atividades para avaliação de algumas das capacidades dispostas no Fascículo 1. Há, portanto, uma associação já estabelecida entre um fascículo e outro, visto que um apresenta conteúdos de ensino e outro de avaliação, estruturados por meio da definição de capacidades a serem trabalhadas com os alunos durante o processo de alfabetização.

Assim, talvez seja compreensível que as professoras indiquem os Fascículos 1 e 2, de

forma concomitante, devido à articulação existente entre os conteúdos apresentados por ambos. O depoimento da professora Mariana ilustra essa questão.

Considero mais importantes no curso o Fascículo 1, unidade 2, porque pontua as capacidades linguísticas de alfabetização dos alunos nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, que devem ficar claras para todo aquele que se propõe a alfabetizar crianças. E o Fascículo 2, unidade 1, que trabalha as capacidades a serem avaliadas para se saber quais são os níveis de aprendizagem dos alunos. As capacidades linguísticas da alfabetização têm que ficar claras para qualquer um dos professores alfabetizadores. Ao mesmo tempo, o professor também tem que saber o que ele está cobrando, avaliando do aluno em cada etapa da alfabetização. Qual a habilidade do aluno naquele momento, pra ele poder avançar no processo de alfabetização. O professor, tendo claro o que ele vai cobrar, tendo claro o que ele pode ter como retorno do aluno, ele, com certeza, tem um processo de alfabetização muito mais tranquilo e com muito mais resultados. E a avaliação também deve ser cobrada de acordo com o que o aluno já é capaz de trazer, como retorno. Então, são dois momentos, assim, muito importantes, que eu considero primordiais no processo de alfabetização: é o como trabalhar com as capacidades do aluno no momento e o que avaliar. (Professora Mariana)

Entretanto, observamos que uma das cursistas, a professora Regina, afirmou nas entrevistas que considerava o Fascículo 2 como o único fascículo que contribuiu para a sua formação. Para justificar essa indicação, ela apontou o enfrentamento de dificuldades para o entendimento do conteúdo apresentado no Primeiro Fascículo. Impedimentos semelhantes, relacionadas à compreensão dos conhecimentos apresentados no curso, também foram reconhecidos pela professora Olívia. Elas explicam que tiveram dificuldades para entender e aplicar no seu contexto de atuação o que estava disposto nos quadros onde são sintetizadas as capacidades linguísticas da alfabetização. As duas professoras também são unânimes em apontar o Fascículo 1 como aquele que mais apresentou desafios de compreensão e, por isso, pouco contribuiu para sua formação.

Ao contrário do Fascículo 1, que não contribuiu, tinha outros fascículos que acrescentaram novos conhecimentos. O fascículo da Avaliação, por exemplo [Fascículo 2]. Muito bom, acrescentou muito. Quando você lê o Fascículo, você olha e vê claramente a proposta ali. Você compreende tudo. Mas, o Fascículo 1 é mais chato, mais difícil.

Esse nós colocamos que foi o que menos contribuiu com a nossa formação, eu acho. Muito, assim, confuso. Conhecendo as funções sociais da escrita [leu um trecho para a pesquisadora]. Aí vinha lá, por exemplo, aqui. Olha, dá uma olhadinha pra você ver como ele não explica direito... Ele acrescentou muito pouco para nós. Esses quadros [a lista das capacidades de cada eixo de ensino] são confusos. Confuso, você entendeu? Mais confuso e o que menos contribuiu pra nós. Pode olhar que eu coloquei aqui, tanto eu, quanto a Olívia. Ele é confuso sabe. (Professora Regina)

(Fascículo que menos contribuiu para sua formação)

Fascículo 1 – “Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento”. A nossa maior dificuldade foi interpretar e aplicar os quadros das páginas 16, 24, 40, 47, 54 à realidade. (Professoras Regina e Olívia)

Pode-se concluir pelos depoimentos acima que a relação com os conhecimentos é diferenciada dentro do grupo de cursistas e que a forma de abordagem dada aos

conhecimentos não é garantidora de sua compreensão por todos. Isso por que a aprendizagem depende também de conhecimentos prévios dos aprendizes, da sua relação com os conteúdos apresentados, das estratégias de ensino utilizadas nos encontros presenciais, entre outros aspectos. Além disso, chama também a atenção como o Fascículo 1 assume uma natureza essencialmente teórica, contraposta com o Fascículo 2, que tem a sua “facilidade” de aprendizagem sempre associada à sua dimensão mais pragmática.

Por outro lado, verificamos também que as professoras têm dificuldades para associar os conhecimentos apresentados no Fascículo 1 com aqueles que fundamentam a matriz diagnóstica do Fascículo 2. Trata-se de conhecimentos interdependentes. Assim, cabe-nos também refletir a respeito de que tipo de apropriações os professores fazem do Fascículo 2 quando este assume uma posição antagonista com o Fascículo 1. Uma explicação para essas escolhas seria apenas a dimensão pragmática dos conteúdos do Fascículo 2, que apresenta um conjunto de atividades para serem aplicadas em sala de aula? Mas, como as professoras poderiam interpretar de forma adequada os resultados da avaliação diagnóstica apresentada no Fascículo 2 se manifestam uma compreensão limitada das capacidades linguísticas com base nas quais esse instrumento foi elaborado?

Seguindo a mesma tendência de reconhecer a contribuição dos fascículos, tendo em vista sua maior articulação com as práticas de sala de aula, a professora Ana Paula apontou o Fascículo 2 como aquele que mais contribuiu para o seu fazer pedagógico mediante a indicação de uma das atividades do instrumento de avaliação diagnóstica apresentado no anexo do fascículo. Já as professoras Salete e Heloísa indicaram contribuições do Fascículo 2 evidenciando o uso de certas atividades avaliativas disponíveis nesse material de formação.

O Fascículo 2. Foi essa parte aqui que eu achei interessante. Às vezes, a gente acha que eles conhecem essa diversidade e eles, às vezes, confundem [a professora mostra um atividade que avalia se os alunos são capazes de diferenciar letras de números e de símbolos], letras com símbolos; e a gente acha isso aqui muito fácil, muito simples. Você não acredita que uma criança de 9 anos vá confundir isso. E eu achei isso aqui bem interessante. (Professora Ana Paula)

Avaliação diagnóstica da alfabetização (Fascículo 2): Fez com que eu compreenda melhor o processo de aprendizagem de meus alunos: nós utilizamos e também lemos. E eu faço isso: procuro dar vários tipos de textos e colocar atividades mais criativas. (Professora Salete)

São as capacidades e a parte de avaliação. É o 1 e o 2, Fascículos 1 e 2. Nessa parte eu agarrei [fazendo referência ao questionário escrito] porque eu tinha que ler os fascículos, porque eu não me lembrava.

Na minha prova de avaliação, agora que a gente fez para entregar para a coordenadora, eu coloquei duas atividades daqui. Entendeu? Essas atividades de conhecimento de letras, palavras iguais e esses pequenos, parlendas, essas quadrinhas também. A gente usa muito.

Fiz, fiz [referindo-se a uma avaliação diagnóstica]. E algumas atividades eu tirei daqui. Esse daqui eu usei, da atividade 25: se era um convite, pra que que servia

esse tipo de texto. Com opções [questões avaliativas com opções para o aluno marcar a resposta correta] porque a gente fez tipo um preparatório para a Provinha Brasil. Então, algumas atividades dessas aqui são bem semelhantes. E, pra eu fazer esse diagnóstico, eu tirei atividades daqui. (Professora Heloísa)

Observamos também, ao longo dos depoimentos das cursistas, que em alguns relatos as professoras não apresentam justificativas para a indicação que fazem e apenas mencionam os conteúdos que o material aborda. O relato da professora Márcia exemplifica essa ocorrência.

Fascículos 1 e 2: No primeiro, os cinco eixos de capacidades a serem focalizados no processo de alfabetização. No segundo, a avaliação dessas capacidades e suas implicações para a aprendizagem e o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Professora Márcia)

A análise dos depoimentos das cursistas nos permite concluir que temos aqui caracterizados dois aspectos importantes: primeiro, a expressiva indicação do Fascículo 2 como aquele que mais contribuiu para a formação das cursistas. Segundo, a apropriação dos conteúdos do Fascículo de Avaliação, especialmente vinculada às sugestões de itens avaliativos dele constantes.

O primeiro aspecto talvez possa ser explicado pelo destaque que tem sido dado às práticas avaliativas nos últimos anos, sobretudo a partir da implementação de sistemas externos de avaliação pelos governos federal e estadual. O processo de ensino-aprendizagem nas escolas tem sido fortemente influenciado por essas avaliações, pois os professores são confrontados com propostas avaliativas estruturadas a partir de capacidades e não de conteúdos - eixo de organização do planejamento pedagógico das escolas. Assim, precisam conhecer e entender uma metodologia que é diferente daquela adotada por eles nas salas de aula. Além disso, novas expressões e indicações sobre o desempenho dos alunos começam a fazer parte do cotidiano escolar; e dos docentes é exigido que entendam de proficiências, descritores e capacidades. Isso acontece gradativamente. Pode-se dizer que uma nova estruturação do processo de alfabetização tem ocorrido às avessas. Primeiro se aprende como avaliar a aquisição de capacidades relacionadas à alfabetização; depois, aprende-se a desenvolvê-las.

As professoras cursistas consideram que o Fascículo 2 contribui para sua formação porque encontram nele informações e conhecimentos referentes a uma situação em que já estão inseridas sem, entretanto, dominarem suas regras e funcionamento. Há um contexto específico, que é a participação da escola nas avaliações externas, para a qual precisam encontrar respostas. Não se pode deixar de participar dos exames e de buscar estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nos resultados desses testes. O Fascículo 2 atende,

portanto, a uma demanda latente de formação.

Todavia, a realização de avaliações sistêmicas, acompanhada do estabelecimento de metas de desempenho a serem cumpridas pelas escolas, tem contribuído para o uso singular de modelos de avaliações. O que se verifica nas escolas é a utilização de exemplos de questões avaliativas utilizadas nos exames externos (SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, SIMAVE) como conhecimentos a serem ensinados ou treinados nas salas de aula. Essa é uma das hipóteses para explicar a apropriação que as professoras fazem do Fascículo 2 diretamente associada aos itens de avaliação ali apresentados. Outra alternativa é oferecida por Huberman (1986 *apud* SÁ, 2010). Segundo este autor, existem evidências de que os professores envolvem-se de forma mais decisiva com questões práticas e operacionais, deixando em segundo plano as questões conceituais e explicativas. O “como” é, para os professores, mais decisivo e importante que o “porquê”.

Desse modo, seria mais imediata para os professores a apropriação dos modelos de questões avaliativas disponíveis no Fascículo 2, seja por meio da formulação ou localização de atividades semelhantes em outros materiais didáticos. Isso acontece também porque é necessário dar respostas imediatas a exigências do cotidiano escolar, que apresentam, para os professores, uma demanda específica: melhorar o desempenho dos alunos em avaliações externas que utilizam certos itens de avaliação bastante específicos. Aprender uma nova metodologia de avaliação significa, nesse caso, utilizar questões adequadas, isto é, semelhantes àquelas das avaliações sistêmicas.

É importante ressaltar que nem todas as capacidades linguísticas elencadas no Primeiro Fascículo são contempladas na matriz de referência de avaliação diagnóstica da alfabetização – que define o que será objeto de verificação por meio de atividades constantes do instrumento de avaliação – apresentada no Fascículo 2. Isso ocorre por duas razões: primeiro, porque esse instrumento não é adequado para avaliar todas as capacidades previstas no processo de alfabetização; há, por exemplo, habilidades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e da produção escrita que não são avaliadas por meio de sua aplicação. E também porque o instrumento de avaliação diagnóstica apresentado é apenas uma estratégia avaliativa que deve ser necessariamente complementada com outros procedimentos definidos pelo professor. O mesmo ocorre em relação ao que está previsto em diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino e o que é avaliado em exames nacionais.

Nesse sentido, ao invés de servirem como fundamentos para a construção de metodologias e instrumentos de avaliação por meio dos quais seja possível verificar a aquisição de capacidades linguísticas da alfabetização e planejar intervenções necessárias ao

processo de ensino-aprendizagem, as atividades presentes nas avaliações externas e em modelos de avaliação semelhantes, como aquele desenvolvido no material do curso de Alfabetização e Linguagem, se convertem em conteúdos de ensino e produzem uma perspectiva limitada de alfabetização.

De maneira geral, os relatos parecem indicar que conteúdos mais práticos que respondem às necessidades imediatas das professoras são por elas mais valorizados. Essa hipótese também explica a indicação de dois outros fascículos pelas professoras: o Fascículo 4 – “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura” e o Fascículo 5 – “O lúdico na sala de aula: Projetos e jogos”. O primeiro foi indicado pelas professoras Salete e Olívia em razão de práticas vivenciadas por elas no contexto escolar. Salete mencionou a realização de projetos voltados para o desenvolvimento do gosto pela leitura e Olívia apontou a relevância do Fascículo para a organização de uma biblioteca em uma das escolas em que atua e para a construção de outra iniciativa de incentivo à leitura na escola em que esse espaço ainda não foi constituído. Já o Fascículo 5, apontado pelas professoras Olívia e Joana, é um dos fascículos mais propositivos do material de formação pois contém exemplos de jogos e brincadeiras desenvolvidos por professores de escolas públicas de Pernambuco, por meio dos quais os alunos mobilizam capacidades relacionadas ao aprendizado da Língua Portuguesa. Esse material certamente atendeu às necessidades de Olívia, uma vez que ela trabalha na coordenação pedagógica e o uso de projetos didáticos é recorrente em práticas de intervenção e apoio pedagógico. No caso de Joana, brincadeiras e jogos já fazem parte de sua experiência docente. Durante a entrevista ela mencionou que sempre procura colocar elementos de ludicidade na realização de seu trabalho.

Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura: criei o hábito de ler no início da aula; faço projetos que criem hábitos de leitura nos meus alunos. Eles pegam livros emprestados na biblioteca ou no cantinho de leitura na sala. (Professora Salete)

Ah sim, foi essa parte de projetos e jogos, essa aqui, ó, gostei muito dessa aqui [a professora mostra o fascículo no Livro de Alfabetização e Linguagem]. Falando sobre a importância dos jogos, do projeto, de trabalhar com almanaque. Eu gostei muito dessa parte. Foi esse fascículo do lúdico e um outro também que eu achei muito legal; porque, na época, a gente, eu estava montando a biblioteca na outra escola. E o que eu aprendi lá no curso eu vou aplicar na hora que a gente for montar a nossa biblioteca aqui [na escola onde atua]. Achei muito interessante, sabe como? É que eu estava precisando, mesmo, então, eu usei bastante. Aqui [mostra no livro de Alfabetização e Linguagem], Fascículo 4 – “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura”. Achei muito bom. Inclusive, aqui, como a gente não tinha, a nossa biblioteca ficava aqui junto com a coordenação e o espaço é pouco, nós montamos, assim, é, uma mala, uma mala itinerante. Essa mala ficava cheia de livrinhos, sabe. A Darlene, que é muito criativa, ela pintou uma mala, fez uma mala linda. E nós colocamos vários livros ali dentro; e cada semana essa mala ia percorrendo uma sala, sabe. Então, assim, foi ideia daqui [do livro de Alfabetização e Linguagem] também, dessa sala de leitura. Como não tinha sala de leitura, a gente

fez a mala itinerante. E foi muito legal. Sabe, esse ano a gente está começando agora com um projeto voltado para leitura, e, aí, muita coisa, acaba que eu tirei da ideia passada, que eu tirei dali [do material de formação do curso]. (Professora Olívia)

Todos os fascículos tiveram a sua importância. Fascículo 5 – “O lúdico na sala de aula”: Aprender e ensinar brincando é sempre mais prazeroso e obtêm-se resultados surpreendentes. É, o lúdico na sala de aula, que eu acho muito interessante você estar brincando. Os meninos gostam também. Igual, eles estão doidos para mexer com a dobradura [atividade que a professora anunciou aos alunos que iria desenvolver naquele dia]. Tudo que envolve o lúdico eles gostam muito. E pra gente também é bom. Sempre que você mexe com alguma coisa, assim, que envolve brincadeira, é interessante, tanto para o professor quanto para o aluno. (Professora Joana)

O Fascículo 6 (“O livro didático em sala de aula”) apareceu apenas na indicação apresentada por duas professoras. Essa escolha foi justificada por duas razões distintas: a primeira explicitou a importância desse tipo de material na prática docente. Então, na verdade, a relevância foi atribuída ao instrumento livro didático e não às orientações do Fascículo. A segunda professora, por outro lado, falou da necessidade de reflexão em torno da escolha dos livros didáticos; entretanto, não apontou questões relevantes trabalhadas no Fascículo, apenas uma necessidade observada por ela em sua atuação.

Fascículo 6 – “O livro didático em sala de aula”: Contar com o livro como opção dá muita segurança, mas nada impede ao professor de buscar outros meios, outras atividades de tornar a aula mais criativa e prazerosa. É o que eu coloquei aqui. Ele é sempre um apoio. A gente tem muita segurança. Ajuda a gente muito. Mas isso não impede do professor estar buscando outras atividades, outras maneiras de estar desenvolvendo a aula. Eu coloquei aí [no questionário respondido anteriormente] que o Fascículo 6 esclarece bastante coisa sobre o livro didático. (Professora Joana)

Então, eu acho que tem que ter uma reflexão sobre o livro didático. Tem que ver se esse livro que está ali, realmente, possui vários tipos de texto, sabe, e se ele pode fazer com que a criança pense. Porque hoje em dia as crianças não querem pensar. Eu percebo isso, especialmente, na minha série, lá. Eles gostam muito de tudo mastigadinho, sabe, a resposta está aqui, aqui. E, não, não precisa estar aqui, não. Eles ainda te perguntam aonde que está. Eles querem número de página, eles querem tudo, arrumadinho, sabe. (Professora Ana Paula)

Finalmente, considerando os fascículos que menos contribuíram, sob o ponto de vista das professoras, para sua formação, observamos que ocorreram poucas indicações.

Três professoras não indicaram fascículo algum.

Nenhum. Todos os fascículos contribuíram muito para minha formação. (Professora Lúcia)

Todos tiveram sua contribuição positiva para auxiliar o professor em sala de aula. (Professora Joana)

Nenhum. Com todos e cada fascículo aprendi um pouco. (Professora Mariana)

Ao sinalizar a contribuição de todos os fascículos as professoras parecem demonstrar certa dificuldade em fazer críticas ou questionar a adequação de algum aspecto do material de formação e, possivelmente, explicitam a crença de que sempre se aprende com as leituras

realizadas durante um processo formativo.

No conjunto dos relatos, uma das professoras evidenciou que nenhum fascículo contribuiu para sua formação, uma vez que, já há algum tempo, atuava no quinto ano do Ensino Fundamental com a disciplina de Matemática; e apenas três fascículos foram claramente indicados pelas docentes: Fascículos 1, 5 e 6.

Duas professoras, que responderam o questionário em dupla, indicaram o Fascículo 1. Uma delas, a professora Olívia, retomou as razões de sua indicação no momento da entrevista. Segundo ela, seria necessário mais tempo para que o tema do Fascículo fosse estudado. Ela também apontou sua relevância fazendo referência a questões da avaliação sistêmica, utilizando-se do termo proficiência. Ou seja, reconheceu a importância do estudo das capacidades linguísticas relacionando-o a uma exigência colocada para as escolas pela realização dos exames externos. O valor que essa temática assumiu no curso de formação foi, portanto, influenciado por outras políticas públicas que passam a prescrever para os professores certo tipo de trabalho.

Fascículo 1 – “Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento”. A nossa maior dificuldade foi interpretar e aplicar os quadros das páginas 16, 24, 40, 47, 54 à realidade. (Professoras Regina e Olívia)

(Fascículo que menos contribuiu para sua formação)
Sinceramente, esse aqui: Fascículo 1. Eu, assim, não sei se é porque eu não me identifiquei com ele. Eu sei que é importante. Essas capacidades aqui, elas são super importantes, né? Mas, eu, assim, não gostei muito de trabalhar com elas, não. Olha, tem uma [questão] que assim, até que, no momento atual que a gente está vivendo, ela é muito importante, que é a questão das proficiências. A gente precisa disso agora; estar trabalhando com isso, mas eu achei, assim, muito enrolado. Eu não sei se é porque precisava de mais tempo pra gente poder estar pesquisando, lendo e estudando, e o meu tempo é, assim, um pouco restrito para essa questão do Fascículo 1, dos quadros. (Professora Olívia)

O Fascículo 5 (“O lúdico na sala de aula: Projetos e jogos”) foi indicado apenas por uma professora que o considerava como aquele que não apresentou novidades para o seu trabalho, uma vez que já desenvolvia uma prática que contemplava o uso de jogos.

Que contribuiu menos... Deixa eu ver se eu coloquei isso aqui. Ah tá, foi o que eu te falei, o Fascículo 5, que fala do lúdico, porquê que eu já trabalho com isso. Então, não é que ele não me tenha trazido nada, me trouxe até recordar algumas atividades que eu, há muito tempo, não desenvolvia. Mas é uma coisa que eu já gosto de fazer. (Professora Ana Paula)

Finalmente, o Fascículo 6 (“O livro didático em sala de aula: Algumas reflexões”) foi o que, de certa forma, destacou-se nos relatos das docentes como texto que menos contribuiu para suas práticas pedagógicas, pois foi indicado por três professoras. A primeira informou que considerava o estudo desse fascículo cansativo. Ela explicou que o cansaço não se devia à “qualidade do material”, mas à sua condição de cursista, pois já havia participado durante

quase um ano do curso de Matemática, que fora muito exigente. Por isso, ao iniciar o segundo curso, na área da Alfabetização, considerava as dinâmicas de leitura compartilhada, realizadas em todos os encontros presenciais, muito cansativas e desinteressantes. Além disso, deixou transparecer que não encontrou no Fascículo muitas pistas práticas, ou seja, orientações para a aplicação de sua proposta em sala de aula. Essa expectativa prática, segundo já observamos em outros depoimentos, tornou-se determinante na relevância que os professores atribuem aos fascículos para sua formação. A professora Márcia, por sua vez, disse que fazia uso do livro didático, que acompanhava as mudanças em sua produção e que participava de reunião realizada na sua escola para escolha dos exemplares que seriam adotados, e que, portanto, o conteúdo do fascículo não trouxera novas perspectivas para sua atuação. Já a professora Salete relatou certa insatisfação com a leitura do fascículo, uma vez que, segundo ela, as reflexões nele propostas não foram suficientes para alterar os mecanismos de escolha do livro didático implementados pela secretaria de educação do município em que trabalha. A professora explicou que vivenciou um processo frustrado de escolha dos livros didáticos, decorrente de orientações da secretaria municipal de educação, pois a seleção dos livros indicados pelas escolas não foi acatada pela prefeitura. De acordo com Salete, a escolha do livro didático foi decidida em outra etapa, externa à escola e coordenada pela secretaria de educação, na qual se utilizou o critério de “escolha única”, que resultou na indicação de apenas uma obra para todas as escolas, geralmente, aquela mais indicada pela maioria dos estabelecimentos de ensino da Rede municipal.

Esse Fascículo 6 (“O livro didático em sala de aula: Algumas reflexões”) eu achei ele bem cansativo, deixa eu ver se tem outro aqui. Não, esse eu achei interessante, “Modos de falar e modos de escrever” eu até trabalhei em sala de aula. É, eu acho que mais é o 6 que eu achei bem cansativo, entendeu. Não sei se é porque era o início do curso. E todo início a gente já vai assim: ai, mais um curso, que cansaço (risos), entendeu? Entendeu, e assim, na prática, ele não tinha muita coisa de novo... O fascículo sobre “O livro didático em sala de aula”... Eu acho que foi esse mesmo, que fiquei pensando assim: ai, meu Deus, mais um curso, que cansaço! E aí, aproveitei menos. Porque o fascículo foi lido num dia só. Como eu já não fui predisposta a aprender alguma coisa (risos), pelo cansaço. A gente tinha feito o (curso) de Matemática, que já estava muito cansativo. Eu falei assim: “Ai, meu Deus, por quê que eu entrei nesse, vai ser cansativo também. O que eu vou fazer?” Eu não me abri pra ele e talvez não seja ele (o fascículo) que não foi interessante. Eu é que não estava, realmente, predisposta a recebê-lo, entendeu? (Professora Heloísa)

Fascículo 6 – “O livro didático em sala de aula”. Eu considere aquele... não o menos importante, o contrário, pois eu gosto muito de fazer uso do livro didático, portanto, acompanho as mudanças nele ocorridas com a finalidade de adequá-lo às minhas aulas e fazer os complementos necessários à minha realidade. Esse do livro didático pra mim, porque eu sempre - é aquilo que estou te falando - eu sempre venho acompanhando, e como aqui na escola na nossa reunião didática para escolha de livro didático, a gente tem que pegar aqueles livros, levar pra casa, então, a gente está sempre comparando um livro com o outro, a gente faz discussão pra saber. Então, para mim, não foi tanto [isto é, não contribuiu tanto] por causa disso.

(Professora Márcia)

O livro didático em sala de aula: Algumas reflexões. Porque após algumas reflexões sobre o livro didático há pouca melhoria na escolha de livros. Porque às vezes eu acho que a gente é manipulada pra escolher. Por exemplo, a escolha que eu fiz: você escolhe, mas se a escola tal escolher outro e a outra escola escolher o mesmo, ganha a maioria entendeu? Então a gente é um pouco manipulada, ainda. Quer dizer, tem o lado bom desse, mas tem o lado que não é o livro que a gente queria, né? (Professora Salete)

Concluimos que os professores reconhecem a contribuição de fascículos que respondem a questões que vivenciam no contexto de sua atuação. O tema da avaliação é, atualmente, mobilizador de novas práticas e de debates nas escolas e na comunidade escolar. Exige-se que os professores se adequem a regulações externas que quantificam não apenas o desempenho dos alunos, mas dos próprios professores e escolas, haja vista o estabelecimento de listas classificatórias de desempenho entre as escolas do país. Assim, é de se esperar que o Fascículo que potencialmente mais contribuiu para sua formação seja aquele que traz subsídios sobre as estratégias de avaliação atualmente implementadas.

3.1.4 Os efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem na prática docente: o que dizem as professoras cursistas

Conforme descrito no capítulo destinado à apresentação da metodologia de pesquisa, o interesse em investigar os possíveis efeitos de uma proposta de formação continuada para a prática dos professores alfabetizadores não foi uma tarefa simples de ser realizada, pois foram enfrentados diversos desafios metodológicos nesse percurso. Definir o termo mais adequado – por exemplo, contribuições, resultados e/ou impactos – foi um dos impasses a serem enfrentados quando se pretendia aproximar o nosso objetivo de pesquisa daquilo que se pretendia investigar. Embora tenhamos optado pela utilização do termo “efeitos” para caracterizar o objeto de pesquisa, no questionário e nas entrevistas realizadas com as professoras e a tutora do curso de Alfabetização e Linguagem consideramos que, para esclarecer os problemas decorrentes da compreensão sobre aquilo que de fato deveriam relatar, as perguntas tornavam-se “mais adequadas” (ou mais fáceis de compreensão) quando explicávamos que deveriam falar sobre as contribuições daquela proposta de formação para a sua atuação profissional. Outras vezes, complementávamos nossos questionamentos com indicações para que explicassem qual foi a relevância mais expressiva de algum fascículo, ou de algum conteúdo apresentado por mais textos, que guiou a proposta do curso. Solicitávamos também que as professoras procurassem explicitar a relação entre os conteúdos abordados no

curso de Alfabetização e Linguagem com sua atuação em sala de aula. Enfim, o que se pretendia, de fato, embora sem a precisa clareza dos termos mais adequados, era compreender a relação direta (se é que podemos considerar que esse tipo de relação exista) de uma proposta de formação continuada com mudanças introduzidas no cotidiano da escola. Dito de outra forma, qual era a relação entre teorias e práticas, ou ainda, em que medida o curso poderia alterar as ações e práticas desenvolvidas nas escolas. Os relatos que seguem foram obtidos, sobretudo, a partir dessas indagações iniciais.

Antes, é necessário esclarecer que, no período de realização das entrevistas, do grupo de dez professoras entrevistadas, apenas uma professora atuava exclusivamente na coordenação pedagógica (Olívia) e cinco professoras lecionavam no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental (Ana Paula, Joana, Lúcia, Mariana e Beatriz), sendo que uma delas (Mariana) também exercia a função de coordenadora pedagógica. A professora Beatriz trabalhava apenas com a disciplina de Matemática em sua escola. Assim, desse conjunto de docentes, apenas quatro professoras desenvolviam práticas para turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental - período de escolarização principal que o curso pretendia alcançar - ou seja, estavam envolvidas com a alfabetização inicial de seus alunos. São elas, as professoras Heloísa, Márcia, Regina e Salete.

Assim, talvez seja necessário considerarmos que alguns depoimentos apresentem posições mais evasivas em relação à organização das práticas de alfabetização, uma vez que as professoras não estavam diretamente relacionadas com essas questões pedagógicas. Nesses casos, as respostas apontam para possíveis contribuições mais amplas do curso e pouco objetivas para a realidade que vivenciavam com suas turmas de alunos. Nesse sentido, os depoimentos das professoras Ana Paula e Mariana são representativos dessa tendência.

Bom, para a turma de meu quarto ano [ano de escolaridade em que atua] não vi relação muito direta..., muitas atividades ali, discutidas ali eram mais pra turmas de alfabetização, seria mais pra alfabetização. Mas, eu acho, eu acredito que tudo, é, que você faça, alguma coisa você tira de bom. Às vezes você recorda de alguma atividade que você não trabalha mais e você pode desenvolver na sua sala, modificar ela a ponto de atender a eles. Ali nos fascículos falava muito sobre a importância do lúdico, que é uma coisa que eu gosto muito de trabalhar, sempre gostei, sabe, de colocar isso em prática. Mas, os fascículos trazem muito a questão da alfabetização e eu não estou alfabetizando. Eu já estou com meninos maiores. Mas, não deixa... Igual eu te falei do livro didático, que nós temos que pensar muito em qualquer série, principalmente na minha série que é uma série em que, realmente, eles têm que passar, assim, com mais autonomia e responsabilidade. Mas o livro ajuda muito [o livro de Alfabetização e Linguagem], o curso é muito bom. (Professora Ana Paula)

Por exemplo, às vezes, no ensino de Ciências, o aluno, ele vai fazer uma pesquisa de acordo com o material que ele pode ter em casa. Os estados sólido, líquido e gasoso, no caso da matéria. O aluno pode fazer uma pesquisa em casa e escrever o que ele observa; e na sala de aula a gente traz para uma discussão naquele momento. Então,

a proposta da discussão, de troca de opiniões, isso daí a gente pode adotar algumas coisas ensinada nesse curso dentro da nossa sala de aula. Sempre alguma coisa a gente utiliza nas nossas aulas. O curso enfatiza isso, bastante: pra deixar o aluno construir. Deixar o aluno colocar a vivência dele, o cotidiano dele. Isso é colocado na pesquisa, no projeto Pró-Letramento. (Professora Mariana)

Além dessa justificativa de que os conhecimentos socializados eram específicos dos anos iniciais de escolarização, os depoimentos de outras professoras tendiam a apontar de forma genérica a relação dos conteúdos abordados no curso de Alfabetização e Linguagem com a sua prática pedagógica.

Eu acho assim: o curso contribuiu muito, é... no sentido, assim... como que eu posso falar pra você? A formação continuada, no caso, ela te abre novas propostas, novas visões, [modos] de enxergar, entendeu? A gente vai aprimorando. Mas, eu acho que novidade, novidade, novidade, não foi apresentada. A gente vai aprimorando. Cada curso que você faz, você acrescenta conhecimentos novos em sua bagagem e aí, você vai aprimorando. Você vai melhorando. Cada curso que você faz, cada formação continuada que você faz, você acrescenta algo. Você melhora como pessoa, como profissional. Você vai conhecendo, usando os conhecimentos que você adquiriu na formação continuada e aplicando na sua prática. Como professora em sala de aula, procuro associar os conhecimentos adquiridos no curso à prática. (Professora Regina)

O curso englobou assuntos muito interessantes e que ao longo do ano podemos ir adequando, incorporando diversas atividades às nossas aulas e também atitudes que devemos ter e não ter com nossos alunos. Visando sempre a um melhor aprendizado e também a um bom desempenho profissional. (Professora Joana)

Depois que eu fiz o curso, eu dou ditadinho na sala, principalmente lá [na outra escola em que atua] que eu estou no segundo ano e a criança tem um erro, por exemplo, palhaço com s. Entendeu? Aí, você vê que esse erro, não é considerado erro, então você começa a olhar os erros com outro olhar. Quer dizer, é o processo de aprendizagem. É o som, entendeu? É o som que as crianças estão confundindo. Então você vê que não é, que a sua sala não está ruim, que está caminhando para a alfabetização, entendeu? (Professora Salete)

Consideramos que nossa prática foi modificada com os estudos, debates e discussões sobre os temas abordados. Que devemos considerar a bagagem que o aluno traz, sua vivência. Que a alfabetização não é funcional, ela deve ter significado, ou seja, o aluno deve ser capaz de interpretar as leituras do mundo à sua volta. (Professoras Regina e Olívia)

Como coordenadora pedagógica sempre procuro orientar os professores tendo como base os conhecimentos adquiridos no curso. As discussões foram muito boas, e a gente vai vendo que algumas coisas que a gente faz pode ser melhorada com outras experiências. Muitas coisas a gente vê que a gente está no caminho certo, a gente vê que tem outras escolas também fazendo a mesma coisa. Então, assim, a questão de alfabetizar através do letramento, isso aí é uma coisa que hoje é fundamental mesmo. E sempre que a gente faz reunião pedagógica, que a gente passa algum curso para as professoras, é o que eu falo mesmo: é aprendizagem significativa. O aluno tem que conhecer, mas ele tem que saber fazer a leitura de mundo, que é o letramento, né. A gente vê aí tanto aluno - eu trabalho com Ensino Fundamental dois [5º ao 9º ano] em outra escola - tantos meninos que às vezes estão no sétimo ou oitavo ano, eles leem um texto, eles não entendem, né, e o que é isso aí? É o letramento. Eles não sabem. Nem a alfabetização funcional está acontecendo, né. Isso aí mudou muito a minha concepção de que, realmente, a alfabetização tem que ser através do letramento. Não adianta só a criança adquirir os códigos, né, de alfabetização, ela tem que entender também esses códigos. (Professora Olívia)

Embora os depoimentos dessas professoras apresentem, por um lado, posições mais afirmativas em relação ao curso de Alfabetização e Linguagem, por outro lado, as docentes também se posicionam com argumentos mais superficiais e, ao mesmo tempo, bem amplos sobre a contribuição do mesmo. Esse tipo de colocação dificulta uma compreensão mais clara sobre quais foram, de fato, os efeitos do curso nas suas práticas pedagógicas.

Contudo, destacam-se algumas informações sobre a relação entre a prática de sala de aula e os conhecimentos socializados no curso. Nesse sentido, um dos depoimentos faz referência ao trabalho com a leitura literária. O interessante, por outro lado, é que essa apropriação está diretamente relacionada com uma atividade vivida no curso e não com um conteúdo de determinado fascículo que tenha sido objeto de estudo mais formal. Trata-se, como já foi amplamente apresentado nesse capítulo, de uma das atividades de rotina desenvolvidas pela tutora nos encontros presenciais. A experiência de serem leitoras e, especialmente, ouvintes de textos literários, vivenciada pelas cursistas, foi citada como uma aprendizagem bastante significativa, sendo sempre mencionada como a principal contribuição do curso por todas as participantes. Talvez seja o momento de refletirmos também sobre o papel das rotinas e os modelos de atividades didáticas desenvolvidas nos encontros presenciais, prevendo todas as condições de participação já relatadas pelas professoras. Nesse contexto, as apropriações consideradas mais positivas são aquelas associadas à vivência de práticas como sujeitos aprendizes (no caso destacado, como sujeitos ouvintes de textos literários), em detrimento de atividades escolares tradicionais. Por exemplo, a leitura compartilhada dos fascículos e as tarefas extraclasse, como a de produção de atividades a serem realizadas com os alunos em sala de aula, são as mais criticadas pela maioria das professoras. Assim, cabe-nos considerar que a escolha e o desenvolvimento de determinadas estratégias formativas também têm papéis importantes nas propostas de formação.

Com relação a conteúdos específicos apresentados nos fascículos da coleção, destaca-se apenas nos relatos das professoras entrevistadas a criação de projeto específico para atendimento de uma demanda existente no cotidiano escolar relacionada à leitura. Essa indicação acontece como referência ao conteúdo disponível no Fascículo 04 – Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. O depoimento, apresentado a seguir, ilustra essa ocorrência.

Aqui, Fascículo 4, “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura”. Achei muito bom, inclusive, aqui na escola, como a gente não tinha biblioteca - a nossa biblioteca ficava aqui junto com a coordenação - nós montamos uma mala, uma mala itinerante. Essa mala ficava cheia de livrinhos, sabe? A [professora] Darlene, que é muito criativa, ela pintou uma mala, fez uma mala linda e nós

colocamos vários livros ali dentro, e cada semana essa mala ia percorrendo uma sala. Então, assim, foi ideia daqui também, dessa sala de leitura. Como não tinha sala de leitura, a gente fez a mala itinerante. Eu gostei muito da questão de trabalhar com a sala de leitura, que a gente adaptou, trabalhou e está trabalhando aqui na escola. (Professora Olívia)

A tendência de algumas mudanças nas práticas das escolas, associadas à participação dos docentes no Programa Pró-Letramento, tem sido mais relacionada ao trabalho com a leitura. O artigo publicado por Silva e Cafieiro (2010), no qual fazem um balanço da implantação do programa do MEC nas regiões em que o Ceale o coordenou, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, também tende a confirmar essa constatação. Lembramos que, segundo as autoras, apoiadas em dados obtidos principalmente em documentos, tais como os relatórios preparados pelos tutores do Programa e as produções realizadas pelos docentes durante os cursos, é possível identificar alguns indícios de um maior investimento por parte dos professores na promoção de atividades voltadas para o letramento dos alunos, tendo em vista, especialmente, o desenvolvimento das habilidades de leitura. No artigo de Silva e Cafieiro (2010) são relatadas várias situações que exemplificam esse investimento. Retomamos aqui apenas algumas delas, a título de exemplo: maior cuidado dos docentes na seleção dos materiais utilizados em sala de aula, no que se refere à diversidade de gêneros, temáticas e extensão de textos que os alunos devem ler e a criação de projetos voltados para desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura. Embora as contribuições relatadas pelas professoras que participaram do Programa em Conselheiro Lafaiete sejam mais modestas nesses aspectos, é possível identificar essa tendência de incremento das práticas de leitura. Faz-se necessário explicar que os depoimentos apresentados a seguir foram analisados anteriormente, no item que trata da função pedagógica da leitura literária (p.102), pois as práticas relatadas pelas professoras, conforme mencionado, são decorrentes de sua experiência com a atividade de leitura literária nos encontros presenciais. Tais relatos são aqui retomados para exemplificar o tipo de mudança identificada nas práticas docentes.

A realização da atividade de leitura de uma historinha, eu achava muito legal nos nossos encontros. Realmente, eu comecei a praticar o mesmo tipo de atividade na sala de aula. Eu sempre levava uma mensagenzinha, uma fábula, um continho [pequeno conto]. E falava com eles pra trazerem uma mensagem pequenininha de passar no quadro pra eles copiarem e a gente conversar um pouquinho sobre aquilo. Porque aí incentivava a leitura, entendeu? (Professora Heloísa)

Olha, o aspecto mais importante do curso pra minha prática mesmo, igual eu estou te falando, o que mais me ajudou, mesmo, foi isso aí: o livrinho de leitura que a tutora levava, muito simples, com histórias que ela contava pra gente. Mas, essa atividade de leitura despertava a atenção de todas nós. Então, é o que eu estou usando. Isto é o que eu comecei a praticar: estou lendo esta leitura de textos literários para os

meninos e pedindo a eles também que façam a leitura. Toda semana eles trazem pra sala uma história e ilustram pra mim. No final do ano nós vamos encadernar aquilo ali pra ficar um livro da escola. Eu estou trabalhando, assim, com eles esse ano. Igual a tutora fez com todos nós lá, durante o curso. Isso está sendo útil agora para mim, porque isso eu estou fazendo. (Professora Lúcia)

Então, assim, eu não tinha aquele hábito de ler todos os dias. Agora, o dia, por exemplo, que eu chego atrasada, que eu estou atrasada e vou direto para fazer a atividade, os alunos reclamam: “Ô tia, a leitura! Ah não, tia, a leitura.” Quer dizer, eles me cobram a leitura. Quer dizer, os alunos cobram a leitura como se fosse do meu conteúdo todos os dias. Agora, na minha escola considero que ensino Português a gente todos os dias, mas a matéria Português, eu não sou responsável por ela, entende? Se fosse em outra época, antes de fazer o curso, eu leria história para os alunos apenas na aula que estava programado o Português, entendeu? Aí, hoje, não, eu já crio o horário: é o horário que julgarmos interessante e pronto. (Professora Salete)

Além do eixo da leitura, o fascículo mais citado pelas docentes que estabelece relações com suas práticas é o da avaliação diagnóstica. Talvez, essa preferência e a relação direta com a prática possam ser explicadas porque esse tema da coleção está associado a uma demanda posta no cotidiano de todas as escolas públicas: a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, implementada no âmbito dos governos federal e estadual. O depoimento de uma professora indicia uma apropriação dos conhecimentos apresentados nesse fascículo: ela explica que utilizou as capacidades linguísticas descritas no material de formação para caracterizar o desempenho dos alunos em relatórios de avaliação diagnóstica. Ainda, segundo a professora, a discriminação na matriz de avaliação, apresentada no Fascículo 2, das capacidades linguísticas iniciais do processo de alfabetização possibilitou-lhe uma análise mais adequada sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. Os benefícios da sistematização de tais habilidades para o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem destacam-se no depoimento da professora.

O fascículo da avaliação sintetiza as capacidades da alfabetização de forma prática, com finalidade de avaliação diagnóstica. Isso ajudou muito o nosso trabalho na escola. O que acontecia: quando a gente queria falar do desenvolvimento do aluno, eram aqueles relatórios enormes, aonde você teria que descrever, e sempre corria o risco de você falar e ter uma forma diferente de ser interpretada. Porque quando você escreve, você tem que estar muito atenta com aquilo que você escreve. Depois que eu fui conhecer esse fascículo da coleção achei super fácil. Nesse, o mesmo conteúdo está super reduzido, entendeu? Então, eu adorei isso aí. Agora eu entendia melhor. São essas informações que vêm agora para as escolas sobre o desempenho dos nossos alunos nas avaliações externas. Depois que fiz o curso ficou muito mais prático, pois as informações no fascículo da avaliação já estão numa linguagem própria; ou seja, o que você falou vai ser entendido por todo mundo, não vai dar margem à outra interpretação. Foi por isso que eu gostei. Porque eu não sabia. Porque até então, eu não sabia. Eu via os gráficos [com os resultados das avaliações externas] e eu não conseguia entender, porque eu realmente não entendia. Agora que você apontou as capacidades, pra você avaliar, pra você diagnosticar é muito mais fácil. (Professora Márcia)

Todavia, quando indagada sobre o uso das atividades do fascículo que aborda a

avaliação diagnóstica para o planejamento de suas atividades na turma em que atuava naquele momento, ou seja, em junho de 2011, um semestre após o encerramento das atividades formativas do curso de Alfabetização e Linguagem, a professora Márcia justificou que não utilizou o material com essa finalidade.

Não, esse ano eu ainda não mexi com isso. Não fiz relatório de minha turma. Pra te falar a verdade, o ano passado eu fiquei muito empolgada com o curso. Então, assim, na hora que eu vi que tinha um jeito mais fácil de fazer aquela avaliação dos alunos que eu achava muito ruim de fazer, muito chato, embora ninguém me obrigasse a fazer, mas eu queria fazer, eu adotei aquele modelo. Esse ano eu ainda não comecei a fazer essa atividade de avaliação diagnóstica dos meus alunos. Não, não preparei não. Eu te falei que esse ano nós estamos tão tumultuados!

Esse depoimento nos leva a uma nova reflexão: precisamos considerar uma diversidade de usos e apropriações dos conhecimentos socializados em cursos de formação, para além de nossas expectativas por modificações diretas nas práticas das escolas. Outro aspecto importante a considerarmos é o da permanência reduzida das mudanças introduzidas nas práticas pedagógicas das professoras em decorrência das ações de formação continuada. Essa tendência foi identificada em outras pesquisas realizadas entre 2000 e 2008, analisadas por Gatti e Barreto (2009), conforme mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação. Tais estudos evidenciaram que, após o encerramento dos cursos de formação, poucas mudanças se consolidaram e passaram a fazer parte do cotidiano docente. Dessa forma, talvez possamos compreender melhor o depoimento da professora Márcia quando afirma que apenas durante a realização do curso ficou muito empolgada com a descoberta de uma forma mais simples de realizar o registro da aprendizagem de seus alunos. Além disso, observamos em seu depoimento que a professora realizou essa atividade por interesse individual e não a partir de uma orientação ou decisão compartilhada pelo grupo de professores da instituição onde trabalha. Configurou-se, assim, uma ação isolada e, por isso, pouco representativa de mudanças mais amplas, como talvez fosse esperado por um Programa de formação com objetivos ambiciosos. O envolvimento individual da professora com uma nova prática pedagógica também nos leva a pensar sobre os limites das ações formativas que assumem uma abordagem mais pontual e que não se articulam de maneira mais abrangente com as discussões e questões colocadas pelo coletivo dos professores nas escolas. Entendemos que uma perspectiva de formação mais permanente, que propiciasse a constituição de grupos de estudo e a construção de espaços formativos no ambiente escolar, conforme recomendado inclusive pela proposta pedagógica do Pró-Letramento⁵⁹, contribuiria para uma apropriação

⁵⁹ Está presente na proposta pedagógica do Pró-Letramento (MORAIS; MANDARINO, 2007) o reconhecimento da escola como local privilegiado de formação continuada, e dos tempos e espaços de estudo e reflexão como essenciais na efetivação de uma perspectiva de formação permanente. Nesse documento está colocada a

coletiva e reflexiva das propostas do curso pelos docentes. Talvez esse contexto fosse mais favorável à manutenção de novas práticas, uma vez que elas teriam sido apropriadas segundo as necessidades identificadas pelo grupo de docentes da instituição.

Um outro modo de utilização dos fascículos de Alfabetização e Linguagem que se destaca nos relatos das cursistas é o descrito pela professora Heloísa. A professora revelou que utiliza o material do curso como instrumento de apoio para o seu trabalho, especialmente no que diz respeito à elaboração de atividades para os alunos.

De modo geral, todos os fascículos contribuíram bastante para o meu crescimento e eu ainda uso bastante o material. Igual eu te falei, semana passada mesmo, eu peguei para fazer atividades em sala de aula, para fazer Para Casa: os pequenos textos, essas atividades diferentes. Para trabalhar a fala, eu levei a quadra de Chico Bento, para poder trabalhar, fazer o cartaz: o que a gente fala, o que a gente pode escrever. Então, se eu for analisar, eu pego um pouquinho de cada um: pequenos textos, a escrita, a interpretação e essa parte dos descritores, dos objetivos mesmo, por quê trabalhar, pra quê trabalhar, onde eu quero chegar com isso. Então, de modo geral, tem um pouquinho de tudo. Essa parte da biblioteca, que eu não sei qual é o fascículo mais, eu não lembro qual que é, é o [fascículo] que eu menos uso. Por quê? Exatamente, por nossa escola não ter um espaço para a biblioteca. Agora ela [a escola] está em reforma, ela está crescendo. Mas dos outros [fascículos] todos, eu uso um pouquinho de todos. E todos contribuíram bastante. Falar que eu uso todas as atividades é mentira. Mas, assim, sempre vem à minha mente: olha, aquele texto; ah, aquela atividade que estava lá no Pró-Letramento; ah, vou olhar isso. Então, quando eu estou com alguma dificuldade em alguma atividade, pra eu lecionar, pra eu elaborar para os alunos, eu sempre penso nele: Ah, aquela atividade que a gente fez lá no curso, que está lá no livro, tem isso. Ele até serve mesmo como livro de apoio. Como consulta. (Professora Heloísa)

Embora Heloísa mencione que utiliza o livro do Pró-Letramento em situações de planejamento pedagógico para definir objetivos das ações propostas em sala de aula (“por quê trabalhar, pra quê trabalhar, onde eu quero chegar com isso”), a consulta frequente ao material acontece, sobretudo, para a seleção e elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. O uso que se efetiva é mais instrumental e relacionado a demandas imediatas do cotidiano escolar.

Em síntese, algumas considerações são possíveis a partir da análise desse conjunto de dados apresentados. Talvez, uma importante conclusão refira-se à relevância de algumas pistas que podem ser evidenciadas sobre os diferentes modos de os docentes estabelecerem contato com os conhecimentos socializados no curso de formação. Os modos de os professores se relacionarem com os conhecimentos são multifacetados e os seus efeitos nas práticas de sala de aula são imprevisíveis, ou não tão próximos daquelas expectativas colocadas pelas políticas públicas: alteração imediata dos índices de qualidade na educação. Também é preciso considerar que esses efeitos são condicionados pelas particularidades do

perspectiva de uma cultura de formação continuada que se efetiva como direito dos professores e que prevê, para sua efetivação, a garantia de tempos formativos incluídos na jornada escolar.

contexto no qual a formação ocorreu; além, é claro, de serem constrangidos pelas expectativas de aprendizagem do grupo de participantes e pelos limites e possibilidades com os quais um Programa de formação com esse tipo de proposta se depara.

Além disso, os dados sobre a relação das docentes com os conhecimentos teóricos podem reforçar aquilo que já vem sendo apontado por alguns estudiosos sobre essa questão: tendemos a projetar, no professor, o mesmo ponto de vista a partir do qual concebemos nosso trabalho na academia. Como afirma Batista (2008), não podemos esquecer que a ação docente se realiza sob o mando da urgência e a partir de um conjunto de coordenadas díspares. Isso significa que não lhe interessa, sobretudo, a verdade do que ensina, mas “o efeito das verdades (no plural) sobre quem aprende e se forma, e sobre as condições em que ensina. Interessa-lhe que o aluno desenvolva certos modos de fazer e pensar, de julgar, de posicionar-se” (p. 7). Os depoimentos aqui analisados, de maneira geral, também confirmam que interessa aos professores participar de cursos de formação de um modo que as condições de organização das atividades formativas a serem desenvolvidas em sala de aula não exijam um dispêndio demasiado de energia que inviabilize o próprio trabalho em sala de aula. Esses argumentos apresentados por Batista (2008) confirmam-se nesta pesquisa de Mestrado quando fazemos uma síntese dos aspectos destacados nos relatos das professoras sobre a sua relação com os conhecimentos socializados no curso de formação.

Primeiro, as docentes tendem a falar de suas necessidades imediatas decorrentes da prática, como, por exemplo, a apropriação de questões utilizadas no instrumento de avaliação diagnóstica que servem de referência para a construção de modelos avaliativos semelhantes àqueles dos exames externos. Também identificamos aqui um tipo de apropriação que acontece mediada por prescrições de outra política pública que, por sua vez, contém elementos de regulação do trabalho docente.

Segundo, as práticas desenvolvidas, a partir das condições nas quais o curso foi estabelecido, apontam para alguns tipos de mudanças resultantes das tentativas de adequação dos modos de alfabetizar já constituídos nas escolas. Tais modificações podem ser interpretadas, a princípio, como restritas e modestas, uma vez que não implementam nesse espaço alterações tão amplas de ordem didático-metodológica, como se poderia, a princípio, esperar. Contudo, as mudanças introduzidas, embora pontuais, são muito importantes, pois apontam para aquilo que os docentes julgam ser o urgente, o necessário, o possível de mudar. Para concluir, apresentamos algumas hipóteses que ajudam a compreender os efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem para a prática pedagógica dos docentes, evidenciados pelas professoras participantes do Pró-Letramento, em Conselheiro Lafaiete.

Consideramos que, para além das condições de implementação e desenvolvimento do Programa de Formação do Pró-Letramento, já amplamente tratadas nesta dissertação, e dos limites que elas possivelmente trouxeram para o processo de aquisição de conhecimento das professoras cursistas, deve-se ter em conta a perspectiva isolada com que a formação continuada é assumida, de forma geral, em todo o país. As oportunidades de formação ficam restritas ao tempo dos cursos, seminários e palestras. Ainda não se efetivam, de maneira consistente nas escolas, espaços para estudo e reflexão, para o diálogo e a construção coletiva de novas formas de ensinar. Assim, ficam reduzidas as possibilidades de implementação das recomendações e propostas apresentadas em um Programa de Formação. Nesse sentido, embora o Pró-Letramento tenha como um de seus objetivos contribuir para a constituição nas escolas de uma cultura de formação continuada (BRASIL, 2007a), constatamos que a feição que o Programa adquire em cada município nem sempre contempla a realização daquilo que é inicialmente proposto.

Outro aspecto que precisa ser considerado na execução das propostas de formação continuada é a ausência de mecanismos institucionais de avaliação e de acompanhamento da implantação dos programas, que sejam capazes de identificar a sua repercussão junto de seus beneficiários. Fazemos essa afirmação, sobretudo, baseados no estudo de Verдум (2010), que nos apresenta uma ampla análise sobre as perspectivas e limites do modelo de formação implementado pelo Governo Federal por meio da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁶⁰. Verдум (2010) considera que a avaliação das ações de formação continuada é fator essencial para a criação de estratégias que contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino no país. A autora explica que muitas vezes tal avaliação se limita à utilização de modelos padrões que consideram apenas o produto final das iniciativas implementadas. Verдум (2010) argumenta que se faz necessária a construção de instrumentos avaliativos que consigam identificar a efetividade das ações de formação no cotidiano das escolas, ou, em outras palavras, que sejam capazes de responder se as ações formativas desenvolvidas resultam em melhoria das práticas pedagógicas. Entendemos que tais instrumentos permitiriam que ajustes necessários à melhor execução do projeto fossem feitos ainda durante a sua execução. Uma avaliação desse tipo certamente permitiria que fossem

⁶⁰ Em sua pesquisa de Doutorado, Verдум realiza uma análise das concepções e estratégias pedagógicas de um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrante da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC, o Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no processo de formação de professores da Educação Básica. Tendo em vista o alcance desse objetivo maior, em seu estudo a autora descreve e analisa as políticas públicas de formação docente implementadas pelo Governo Federal, com destaque para a proposta da Rede.

considerados na implementação das políticas públicas de formação continuada certos fatores que interferem na efetividade das ações formativas, muitos deles evidenciados por esta pesquisa, tais como: as condições oferecidas aos docentes para participarem dos momentos formativos; o prolongamento das ações de formação no interior das escolas; o envolvimento dos gestores na implementação das estratégias formativas; a validade e adequação das propostas dos cursos diante das demandas e situações vivenciadas pelos professores e alunos nas escolas.

Para finalizar esta primeira parte do capítulo, retomamos uma segunda tendência identificada no conjunto de teses e dissertações examinadas por Gatti e Barreto (2009), que analisam os efeitos dos programas de formação continuada no cotidiano docente. Tais estudos indicam que algumas vezes as apropriações que os docentes realizam dos conteúdos abordados nos cursos de formação são de tal forma singulares que passam a não ser reconhecidas como tais. Essa tendência nos faz refletir sobre os próprios limites desse tipo de investigação e paralelamente nos convida a construir diferentes formas de análise de dados que nos permitam avançar no estudo dessa temática. É esse o objetivo traçado para a segunda parte deste capítulo.

3.2 - As relações possíveis entre a formação continuada e a prática pedagógica: aprofundando o debate

3.2.1 A avaliação diagnóstica como tema em destaque

O objetivo da segunda parte deste capítulo é ampliar os dados sobre a análise dos efeitos do Pró-Letramento nas práticas das professoras alfabetizadoras, participantes do curso de Alfabetização e Linguagem na cidade de Conselheiro Lafaiete, principalmente daquelas que atuavam, no período da realização da pesquisa, com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Do conjunto de quatro professoras que eram responsáveis por turmas de alfabetização, selecionamos uma delas, a professora Heloísa, para uma investigação mais aprofundada. Os critérios para essa escolha, conforme apresentado no capítulo da metodologia, decorreram de alguns fatores principais. Primeiro, a disponibilidade da docente para atender a pesquisadora no contexto de seu trabalho. É importante destacar que Heloísa mostrou-se aberta e solícita para nos receber e nos informar sobre sua prática de alfabetização na escola, desde os contatos iniciais destinados à apresentação da proposta da pesquisa. O

outro fator foi a professora ter apresentado durante a realização das entrevistas, na primeira etapa da coleta de dados, uma descrição mais detalhada e minuciosa sobre a sua participação no Programa de Formação – oferecendo elementos que indiciavam um envolvimento positivo com a estratégia formativa. Além disso, a seleção da professora Heloísa não deixou de se basear também em aspectos mais técnicos e operacionais, tais como: atuação em turma de alfabetização, bem como experiência docente e habilitação profissional representativas do conjunto de docentes envolvidas na pesquisa.

Cabe esclarecer que consideramos que os resultados apresentados na primeira parte deste capítulo – construídos, fundamentalmente, por meio dos relatos da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem e das professoras –, sobre as contribuições e os limites do curso de formação nas suas aprendizagens, poderiam ser redimensionados se conseguíssemos algumas evidências mais concretas sobre novas ações pedagógicas introduzidas no interior das escolas. Para definirmos com mais precisão o levantamento de dados no interior da escola, elegemos um determinado aspecto da organização das práticas de alfabetização, a avaliação diagnóstica da alfabetização, como foco de nossa investigação. Essa escolha ocorreu com base nos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com todas as professoras e a tutora participantes do Programa na cidade mineira. De maneira geral, conforme evidenciado na primeira parte deste capítulo, destacou-se em seus depoimentos a referência ao Fascículo 2 – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação” - como um dos temas da coleção de fascículos que mais contribuiu para a organização de suas práticas nas escolas.

As informações complementares, obtidas durante a realização de entrevistas com a professora Heloísa na escola, possibilitaram, além da aquisição de relatos mais detalhados da docente sobre a organização de suas práticas de alfabetização, o acesso a um instrumento de avaliação diagnóstica por ela utilizado no início do ano letivo. Esse material se configurou como um elemento enriquecedor das análises sobre a temática de interesse que havíamos definido para esse momento da pesquisa.

Antes de procedermos ao exame dos dados obtidos durante a segunda etapa da investigação, faz-se necessária uma breve reflexão conceitual sobre a avaliação diagnóstica e a apresentação dos principais fundamentos teóricos que orientaram nosso estudo.

Consideramos avaliação diagnóstica aquela desenvolvida pelo professor para compreender o processo de aprendizagem do aluno reconhecendo o estágio de desenvolvimento em que se encontra, bem como suas aquisições sobre determinado conhecimento curricular, a fim de que seja possível uma reorganização das ações formativas

de modo a favorecer o seu desempenho. (LUCKESI, 2008) Entendemos que esse tipo de avaliação poderá ocorrer em qualquer momento do percurso de formação (início, meio e fim); entretanto, neste estudo foram priorizadas as atividades de avaliação diagnóstica desenvolvidas no início do ano letivo. Essa concepção é coerente com aquela proposta no material formativo do Pró-Letramento, apresentada a seguir.

No Fascículo 2 da coleção didática do curso de Alfabetização e Linguagem a compreensão do processo de avaliação da aprendizagem se estrutura principalmente a partir de dois eixos: diagnóstico e monitoramento. Essas duas funções são entendidas como inseparáveis e fazem parte de uma perspectiva de avaliação que se propõe a regular e orientar o processo de aprendizagem. A atribuição de diagnóstico pretende considerar dois aspectos primordiais: as capacidades que o aluno tem consolidadas ao iniciar certo processo de aprendizagem e em que medida foram desenvolvidas habilidades e cumpridas metas de aprendizado ao final de um período de formação. A avaliação coloca-se a serviço da identificação dos progressos e dificuldades vivenciadas pelos alunos tendo em vista o alcance de objetivos esperados. Já a dimensão de monitoramento associa-se à necessidade de acompanhamento e intervenção durante o processo de aprendizagem, visando à proposição de novas práticas pedagógicas e estratégias de ensino mais eficazes. Por meio dela torna-se possível corrigir falhas, construir ações formativas mais adequadas e traçar novas metas de ensino (BRASIL, 2008).

Quanto aos referenciais teóricos que subsidiaram as análises aqui apresentadas, destacam-se, principalmente, os estudos realizados por Schön (2000), Tardif (2002) e Chartier (2000; 2007). Suas ideias e contribuições fundamentam os dados apresentados ao longo do texto. De maneira sucinta, em relação ao trabalho de Donald Schön (2000), utilizamos como referências os conceitos formulados no âmbito da formação profissional que posteriormente, foram estendidos para o campo da formação docente: o conhecimento na ação – processo tácito, relacionado ao saber-fazer; a reflexão na ação – pensamento que acompanha ação, reflexão que se realiza durante a atividade; a reflexão sobre a ação – reflexão posterior à ação que considera o processo vivenciado; e reflexão sobre a reflexão na ação – habilidade de pensar sobre a reflexão anteriormente formulada sobre uma prática. Quanto às contribuições de Tardif (2002), suas considerações sobre os saberes docentes foram fundamentais para nosso estudo, pois possibilitaram o entendimento das ações e modos de pensar da professora Heloísa. Apoiamo-nos, de modo especial, nas análises que esse autor desenvolve sobre a natureza temporal, plural, heterogênea, personalizada e situada do saber dos professores. Para finalizar, com relação a Chartier (2000, 2007), retomamos particularmente suas ideias sobre a

“coerência pragmática” que orienta o processo de construção de conhecimentos dos professores e a ampla caracterização que a autora realiza sobre as estratégias de apropriação dos conhecimentos científicos e de leitura mobilizadas pelos professores, em permanente interlocução com os saberes da prática.

3.2.2 O planejamento das práticas pedagógicas

Antes de nos remetermos à análise do planejamento pedagógico realizado pela professora Heloísa e de abordarmos alguns aspectos do trabalho que desenvolve em sala de aula, torna-se essencial uma breve reflexão teórica sobre a caracterização da relação da professora com sua prática.

Segundo Chartier (2000), a formação profissional se efetiva gradativamente em um processo onde são descobertas ou inventadas as ações “racionalmente realizáveis”, isto é, adequadas, viáveis no cotidiano escolar. Esse processo compreende dois tempos: o tempo em que esses “bons gestos” precisam ser encontrados e construídos, particularmente vivido pelos professores em início de carreira, e o tempo da ratificação, transformação ou abandono das ações anteriores, tendo em vista uma maior satisfação, especialmente experimentado nas etapas de formação continuada dos docentes.

É importante lembrar que Heloísa é professora há 15 anos, portanto, consideramos sua experiência profissional como fator determinante em seu ofício na docência. A partir das ideias de Chartier (2000) podemos afirmar que os “bons gestos”, os “procedimentos ordinários da vida profissional” - invisíveis, tácitos, difíceis de serem verbalizados - já se constituem em sua trajetória como um saber-fazer profissional. Os conhecimentos e aprendizagens que se efetivarem a partir do Pró-Letramento e as análises que se realizarem neste capítulo sobre o trabalho da professora estão permeados por essa condição.

O planejamento pedagógico como dimensão compartilhada do trabalho na escola

Para situarmos de forma mais adequada as informações obtidas sobre a prática de alfabetização realizada pela professora Heloísa em sua escola, iniciamos nossa conversa propondo o levantamento de um aspecto mais amplo: a organização do planejamento pedagógico anual das práticas de alfabetização na escola em que trabalha. O objetivo de conhecermos como se definia essa ação pedagógica era o de podermos relacionar as informações sobre a avaliação diagnóstica dos alunos como um procedimento que fazia parte

de seu planejamento com os aspectos organizativos mais amplos de sua prática. Assim, pretendia-se identificar de que forma a avaliação dos alunos contribuía ou não para a organização das atividades de ensino e aprendizagem da língua escrita a cada ano letivo.

Dois aspectos foram destacados por Heloísa ao descrever as ações que envolviam o planejamento das práticas de alfabetização na sua escola: o controle dos objetivos da aprendizagem dos alunos pela escola e o compartilhamento das ações cotidianas de elaboração de atividades com seus pares. Com relação ao segundo aspecto, a docente explicou que as atividades a serem desenvolvidas com os seus alunos que cursavam o segundo ano de escolarização eram definidas de forma compartilhada com outra professora da escola que também atuava com alunos dessa etapa do Ensino Fundamental – a professora Vanessa, com quem organizava seu trabalho, de modo a elaborar as atividades semanais de planejamento. Segundo Heloísa, esse processo envolvia a seleção dos conteúdos a serem ensinados, os quais eram definidos de maneira informal, geralmente, durante o percurso de idas e vindas das duas professoras até a escola. Quando possível, as professoras também se reuniam nos intervalos da regência de classe que ocorrem entre um turno de trabalho e outro, uma vez que ambas atuavam em dupla jornada. A frequência desse planejamento era semanal e alternava-se entre cada uma delas a responsabilidade pela elaboração e a seleção das atividades de alfabetização a serem realizadas com os alunos das duas turmas. Contudo, esse processo de elaboração das atividades também era guiado pelas diretrizes postas pela escola. Logo, evidenciou-se nos relatos da professora Heloísa que o seu trabalho era orientado por um planejamento anual que estabelecia conteúdos de ensino e objetivos a serem alcançados pelos alunos de cada ano de escolaridade.⁶¹

Tratava-se, assim, como a própria Heloísa reconheceu, de uma ação compartilhada com a sua colega de trabalho e, ao mesmo tempo, uma ação dirigida que procurava cumprir as diretrizes definidas pelo estabelecimento escolar.

Temos lá na secretaria um planejamento arquivado. O planejamento anual, realmente, a gente faz, com todos os objetivos e com os conteúdos que serão trabalhados. Mas a gente tem esse planejamento com a gente também, porque a gente procura seguir. [Heloísa caminha em direção a um armário na sala de aula com a intenção de mostrar-me o documento.] Nós temos definido ali, direitinho, quais que são os nossos objetivos, o que deve orientar nosso trabalho. Porque, a partir dessas orientações, nós temos que fazer um planejamento semanal. Para isso, nós trabalhamos juntos aqui na escola. Mas nós duas [Heloísa e Vanessa] não temos a obrigatoriedade, por exemplo, de cumprir tudo igualzinho nas nossas duas salas. Por

⁶¹ Em conversa informal, a professora Heloísa explicou que esse planejamento anual é realizado com o apoio dos livros didáticos adotados pela escola e que contém a indicação dos objetivos gerais e específicos, bem como dos conteúdos que serão trabalhados em cada ano de escolaridade. A professora informou também que ele é elaborado pelos professores da turma no início do ano, sob a supervisão da especialista da escola e de acordo com diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

exemplo: Eu vou dar Português, aqui agora, o texto do Cachorrinho; a Vanessa não tem que, necessariamente, dar esse texto do Cachorrinho lá hoje. Nós procuramos fazer um planejamento com tudo que é previsto. A gente até conversa muito, porque a gente vem e volta junto. A Vanessa vem para a escola de carona comigo. Então, a gente conversa muito dentro do carro, nesses horários vagos. A gente conversa para não acumular as tarefas e fazemos um trabalho diferenciado. Acho que mais pessoas aqui da escola fazem um trabalho diferente. Então, essa semana, é a dela, de planejar as atividades. Ela vai ficar responsável, entre aspas, de fazer o planejamento, mas tudo que vai fazer foi antes conversado. É uma coisa, feito um trabalho em conjunto, mas nós dividimos as tarefas semanais. Você entendeu como? As tarefas são só divididas, mas cada uma sabe o que as duas turmas necessitam para ser trabalhado.

Em seu relato a professora fez questão de explicar que os objetivos definidos no planejamento anual não ficavam somente arquivados na secretaria da sua escola, mas que eram tomados como principal referência da organização do trabalho cotidiano, tanto por ela quanto por Vanessa. Assim, o planejamento semanal das atividades de ensino era guiado por essas diretrizes. Entretanto, o que a professora Heloísa mais procurou destacar em seu depoimento foi a divisão das tarefas voltadas para a elaboração das atividades didáticas com a outra professora, deixando de mencionar quais eram os objetivos ou as capacidades da alfabetização que seriam ensinadas. A professora não citou, nesse momento, de forma objetiva, quais eram as capacidades da alfabetização que orientavam sua prática de ensino, contrariando certa expectativa da pesquisadora de que a docente fizesse alguma relação entre os objetivos de seu planejamento com as capacidades da alfabetização listadas no Fascículo 1 da coleção do Pró-Letramento. Nesse fascículo, são apresentados os eixos de ensino que devem estruturar a prática de alfabetização (leitura, produção de textos, oralidade, aquisição do sistema de escrita e desenvolvimento da cultura escrita) e são listadas diversas capacidades, em determinada ordem de progressão, para os três primeiros anos de escolarização, as quais podem servir de orientação para a definição dos objetivos de ensino nessa área de conhecimento. Mas o que Heloísa enfatizou em seu depoimento foi a importância da divisão de tarefas e o compartilhamento das decisões (“tudo é conversado”) com a professora Vanessa, como característica de um trabalho coletivo e, como tal, valorizado. Por três vezes ela afirmou durante a entrevista: “a gente conversa muito”. Existe, portanto, um planejamento que se estrutura a partir da experiência profissional das duas professoras, em conversas cotidianas que se realizam, principalmente, nos intervalos que compartilham entre um turno de trabalho e outro.

O valor dado por Heloísa a essa dimensão coletiva de seu trabalho pode ser compreendido a partir das considerações de Chartier (2007) quando argumenta que o trabalho pedagógico se fortalece, frequentemente, a partir da troca de ideias e informações entre os

professores, em encontros informais e marcados pela casualidade. Por meio dos encontros corriqueiros que permitem a “troca de receitas”, as experiências que foram validadas pelos pares são mais facilmente assumidas e praticadas pelos docentes do que os procedimentos metodológicos e as estratégias de ensino apresentadas em manuais didáticos. Isso ocorre, possivelmente, porque tais experiências são discutidas mais espontaneamente e, além disso, apresentam grande flexibilidade para modificações, tendo em vista uma posterior utilização em sala de aula.

Nesse sentido, Heloísa explicou que, ao final, cada professora é quem definia, de acordo com as características de sua turma, o uso que faria das atividades elaboradas pela colega de trabalho, referentes aos conteúdos selecionados para o ensino semanal. As adaptações e as complementações que faziam nas atividades, o ritmo e a sequência que as professoras definiam para sua execução em sala de aula, acabavam contribuindo para que o trabalho de cada turma apresentasse características particulares, embora grande parte de suas ações fossem elaboradas em parceria, como evidencia o seguinte depoimento de Heloísa:

Aí, ela [professora Vanessa] me entregava o planejamento, as matrizes [de impressão no mimeógrafo] para reprodução das atividades. Eu levo para minha casa e eu imprimo aquilo que me atende. [A professora dá exemplos.] “Não, isso aqui está bom pra mim; isso aqui não está, isso aqui eu vou fazer.” Depois comento com ela: “Ah, Vanessa, eu fiz essa mudança aqui, você vai querer?” Ela também fala: “Ó Heloísa, eu fiz essa mudança aqui, achei esse texto.” Entendeu como trabalhamos? Tanto que é assim, que essa semana ela está mais livre do que eu. Essas revisões [atividades de revisão de Língua Portuguesa] que eu dei essa semana, ela deu a semana passada, porque ela conseguiu avançar mais do que eu.

Ao destacar as condições do compartilhamento da ação de planejar o trabalho pedagógico, geralmente em momentos extraordinários e sujeitos às subjetividades de suas vidas pessoais, a docente foi indagada sobre a existência de um tempo coletivo na escola para o planejamento pedagógico. Embora tenha confirmado a possibilidade de ocorrência de momentos coletivos para organização do trabalho, Heloísa esclareceu que o seu uso era eventual. Outro aspecto que se destacou ao relatar a divisão de tarefas como característica do planejamento compartilhado com a professora Vanessa foi o apoio que recebiam da coordenação pedagógica da instituição.

Pra falar a verdade, a gente poderia ter esse tempo aqui na escola [de planejamento coletivo], sem nenhum problema. A Bárbara [Coordenadora] e a Marilene [Diretora] dão esse tempo pra gente, quando a gente precisa. Às vezes, eu falo: “Bárbara, a gente precisa conversar.” [A coordenadora diz:] “Vou ficar na sua sala, você e a Vanessa vêm cá”. E a gente conversa, entendeu? Mas, de modo geral, por essa vida corrida também e como a professora Vanessa e eu passamos muito tempo junto - vem de manhã junto, na hora do almoço vai embora, volta depois do almoço e de tarde volta, a gente conversa muito no carro. A gente conversa muito no carro e na hora do café. Então, a gente aproveita muito esse tempo, exatamente por as duas trabalharem em dois horários, a gente acaba aproveitando. Mas a gente pode usar o horário que a gente precisa. Bom, um horário de Educação Física - quando eu tenho

horário vago eu costumo muito ir lá e conversar com a Bárbara. Aí depois, no horário de Educação Física da Vanessa, a Bárbara diz: “Pode deixar que eu converso com a Vanessa, eu vou passar para a Vanessa isso.” É um trabalho muito bom e em conjunto.

Ainda com referência ao tempo coletivo destinado à reflexão e ao planejamento do trabalho na escola, percebemos que Heloísa descreveu uma situação parcial que envolveu, particularmente, as condições dadas pela escola para ela e a companheira organizarem o trabalho de suas turmas. A dimensão mais ampla de um período de planejamento coletivo que envolvesse todos docentes da escola não foi mencionada de forma mais clara em seu depoimento. Além disso, foi possível perceber que se configurava em seu discurso uma estratégia de adaptação ao instituído. Trata-se de uma estratégia na qual as professoras procuravam tempo alternativo na dinâmica escolar para garantir que as trocas coletivas acontecessem. Seja nos horários de deslocamento de casa para o trabalho, no tempo do café e nos horários de aula especializada, a interação com o outro estava de alguma forma garantida.

Esses espaços de diálogo garantem que os saberes construídos na prática de trabalho individual e subjetiva dos docentes sejam compartilhados nas relações com os seus pares. Embora tais momentos não sejam parte de uma estratégia mais ampla da organização da escola, eles constituem oportunidades para que os docentes se conscientizem de seus conhecimentos experienciais. Segundo Tardif (2002) os saberes da experiência, transformam-se em conhecimentos partilhados e partilháveis, na medida em que são objetivados e sistematizados pelos professores por meio das discussões com os colegas. O autor explica que, ao relatar suas experiências e transmitir suas ideias aos outros professores, os docentes acabam por construir uma sistematização dos seus conhecimentos, e a partir desse processo, tornam-se, além de conhecedores da prática, formadores. Tardif ressalta ainda que, embora a atividade de compartilhar saberes não seja considerada uma obrigação profissional, a maioria dos docentes manifesta a necessidade de partilhar sua experiência.

Talvez seja por isso que este espaço de interlocução faça parte do cotidiano escolar, ainda que nas brechas de tempo, conforme relatado por Heloísa. E talvez também seja por isso que a troca de experiências apareça entre as cursistas do Pró-Letramento, conforme descrito na primeira parte deste capítulo, como um dos momentos centrais de aprendizado no curso de Alfabetização e Linguagem.

A avaliação como dimensão do planejamento

As ações de planejamento das atividades semanais entre Heloísa e Vanessa também

envolviam a elaboração das avaliações bimestrais. Cada uma das professoras ficava responsável pela proposição das atividades avaliativas de uma determinada disciplina do currículo. A elaboração dessas atividades era realizada individualmente, sempre, segundo seus depoimentos, considerando certas diferenças nos conteúdos ensinados em cada turma. Após a elaboração de uma primeira versão das atividades avaliativas, as professoras a submetiam à coordenação pedagógica da escola, que, por sua vez, verificava a adequação do que foi produzido e, conseqüentemente, sua liberação para aplicação.

Com relação às atividades avaliativas, nós duas dividíamos as tarefas: ela ficou com a tarefa de elaborar atividades de Português e Ciências e Educação Ambiental e Religião. Eu fiquei com a Matemática, Geografia e História. Mas não foi uma coisa que eu peguei e fiz, entendeu? [A seguir a professora exemplifica:] “Vanessa, você conseguiu chegar com os conteúdos até onde para fazermos a avaliação de sua turma? Você chegou nisso? Eu posso colocar esse conteúdo, cobrar esse conteúdo na prova? Até aí pode. Ou então, ah Heloísa, eu não cheguei até esse, não cobra.” Aí a gente faz um rascunho. Geralmente a gente passa uma para a outra em um *pen drive* ou em CD antes da gente entregar na coordenação, porque a coordenação também olha. Aí, [a professora exemplifica] “Olha, pra minha turma está bom. Ah não, pra mim acho que não vai dar pra eu fazer isso daqui, não.” Você entendeu? Então, a gente acaba conversando.

Ao analisarmos com atenção os discursos da docente constatamos que, espontaneamente, não foi feita pela docente nenhuma relação direta entre conteúdos da alfabetização e os eixos/capacidades apresentados no Fascículo 1 da coleção do curso de formação. Era esperado, (principalmente, por parte da pesquisadora, ansiosa por estabelecer relações diretas e propositivas entre formação e mudanças nas práticas das escolas) que, ao descrever a sua prática de avaliação dos alunos, em algum momento ou oportunidade, a professora fizesse relação dos objetivos de suas avaliações com as capacidades linguísticas que estruturaram a seleção das atividades elaboradas. Nesses momentos tomamos o cuidado de não estimularmos uma relação do seu trabalho com os fascículos da coleção e a sua formação no curso do Pró-Letramento para não influenciarmos nas suas respostas e explicações. Contudo, embora em seus relatos a professora Heloísa não tenha estabelecido uma relação direta entre conteúdos e capacidades linguísticas, em certos momentos evidenciou-se, ao lado de uma proposição mais geral dos conteúdos a serem avaliados, a menção de determinadas capacidades que a professora esperava consolidar durante a alfabetização. Capacidades que foram às vezes nomeadas como objetivos pela professora Heloísa, que inclusive admitiu como válida essa substituição de conceitos. Apresentamos um depoimento ilustrativo dessa forma de referência.

Mas eu acho que se a gente não conseguir vencer os conteúdos, tudo bem. Não é que eu considere que o conteúdo não seja importante, mas é o que menos importava para gente, aqui, agora. Mas nós conseguimos vencer alguns objetivos que consideramos importantes, realmente, mesmo: de entender, de interpretar textos, de reconhecer

letras, palavras, sílabas, uma frase, o que é um texto.

Somente quando, em seu depoimento, Heloísa estabeleceu uma relação entre objetivos e conhecimentos a serem ensinados, a pesquisadora indagou como a docente interpretava a definição desses objetivos e as capacidades da alfabetização apresentadas no Fascículo 1 da coleção do Pró-Letramento. A resposta dada foi a seguinte:

Porque a gente estava estudando o fascículo da coleção nessa época, e víamos aquela descrição das capacidades e os descritores no fascículo da avaliação. Na verdade, eu sabia que existia aquilo, mas eu não sabia o conceito, né? Na realidade, isso [as capacidades e descritores] pra mim seria o quê? O que eu vou dar na sala de aula para o aluno e o objetivo que eu quero com aquilo ali, né?

Para além da simples proposição de uma nova nomenclatura para orientar o trabalho do professor, é preciso considerar que um dos objetivos centrais do curso de Alfabetização e Linguagem, inclusive expresso no primeiro Fascículo da coleção, é “sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2008, p. 8). Isso porque o desenvolvimento das capacidades linguísticas envolvidas no processo de alfabetização não acontece de maneira espontânea, exigindo o ensino sistemático, intencional. Todavia, os depoimentos da professora Heloísa nos apresentam indícios sobre os modos como os professores se apropriam das orientações disponíveis em programas de formação. Dito de outra forma, a docente confessa que, de fato, não consegue estabelecer o que diferencia capacidades linguísticas e descritores dos objetivos de ensino. Para melhor entendimento dessa questão, vamos apresentar um exemplo: reconhecer letras, palavras e símbolos é uma capacidade linguística. Todavia, segundo a avaliação da professora, é também um objetivo de ensino. Ou seja, *capacidades* a serem desenvolvidas equivalem aos *objetivos* a serem alcançados no processo de alfabetização. Diante dessa compreensão manifestada pela professora, alguns questionamentos se fazem necessários: trata-se de uma questão de entendimento dos conceitos ensinados no curso ou do uso de determinada nomenclatura, como indaga Heloísa? Se consideramos que a professora pode estar fazendo uma simples troca de nomes ao explicar os *objetivos* alcançados por ela e pela professora Vanessa nas turmas de alfabetização (“de entender, de interpretar textos, de reconhecer letras, palavras, sílabas, uma frase, o que é um texto”), como poderíamos compreender as razões desse tipo de uso?

A pesquisa realizada por Sá (2010) talvez possa contribuir para compreendermos um pouco mais sobre a recepção e uso que professores podem fazer dos conhecimentos socializados em cursos de formação continuada. A autora investigou as apropriações que os professores fizeram da coleção “Instrumentos da Alfabetização”, também elaborada pelo

Ceale⁶², da qual foram originados os Fascículos 1 e 2 da coleção do Pró-Letramento. Em pesquisa realizada em 2009 com docentes de escolas públicas de Belo Horizonte que participaram de outras propostas de formação continuada promovidas pelo Ceale, a pesquisadora identificou a mesma troca vocabular realizada pela professora Heloísa quando as docentes relataram a organização de suas práticas de alfabetização. Segundo Sá (2010), essa substituição não ocorre de maneira casual, tampouco significa que os docentes desconsiderem o que está colocado nos cadernos do curso de formação. Isso ocorre porque os conhecimentos apresentados durante um processo de formação são traduzidos e reinterpretados pelos professores, a partir de categorias que os aproximam de conhecimentos anteriormente apreendidos. Assim, tal qual no processo de construção de conhecimento descrito por Jean Piaget (1975, *apud* SÁ, 2010), quando aprendemos algo estamos mobilizando esquemas já consolidados para compreendermos uma nova situação que se apresenta. Entendemos que o uso evidenciado pelos professores dos termos ‘objetivo’ e ‘capacidade’ como sinônimos parece indicar um processo de aproximação entre as duas concepções, o qual servirá como base para a apropriação do novo conceito.

Também podemos nos apoiar em Chartier (2007) para compreender os depoimentos de Heloísa, pois, segundo a autora, as informações e conhecimentos teóricos disponibilizados ao professor são por ele permanentemente reinterpretados como saberes para a ação, ou seja, são utilizados e mobilizados em função de uma situação prática. Somente após esse uso primeiro é que tais informações podem se constituir em saberes em ação.

Não seria este o movimento iniciado pela professora Heloísa? Uma tradução daquilo que é proposto nos processos formativos – o desenvolvimento da alfabetização a partir da consolidação de capacidades linguísticas pelos alunos – em um contexto de trabalho permeado por práticas da tradição escolar que organiza o processo de ensino-aprendizagem a partir de conteúdos e objetivos de ensino? Seria essa uma tentativa de conciliar as informações recebidas aos paradigmas já internalizados e a partir dos quais organiza o seu fazer pedagógico? (FRADE, 2007)

Em síntese, embora os relatos obtidos sobre a organização do planejamento pedagógico e das práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras Heloísa e Vanessa não apresentem, pelo menos de forma explícita, os pressupostos de ordem teórica e metodológica da coleção do Pró-Letramento, cabe-nos indagar se esses conhecimentos, de alguma forma, estariam amalgamados pela coerência pragmática que as professoras utilizam no cotidiano.

⁶² De acordo com Frade (2010), o material didático do curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento utiliza parte da coleção ‘Instrumentos da Alfabetização’.

(TARDIF, 2002; CHARTIER, 2007) Não estariam eles produzindo e/ou influenciando o surgimento de novas práticas?

O item seguinte pretende avançar na compreensão dessas questões a partir da análise dos modos de avaliar desenvolvidos pela professora Heloísa.

3.2.3 Os modos de avaliar

A avaliação diagnóstica

O Fascículo 2 – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre a avaliação”, que compõe a coleção de materiais didáticos do curso de Alfabetização e Linguagem, aborda os seguintes temas: aspectos conceituais sobre a avaliação da aprendizagem; processos de diagnóstico e monitoramento do ensino-aprendizagem da língua escrita; instrumentos e procedimentos avaliativos e estratégias de intervenção voltadas para o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; avaliação do ensino e da instituição escolar. A avaliação diagnóstica é compreendida nesse fascículo como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser realizada tanto no início quanto no final do ano letivo, bem como em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem quando se pretende caracterizar o desempenho de cada aluno e de toda a turma e verificar as capacidades desenvolvidas, progressos e dificuldades em relação ao que é esperado. (BRASIL, 2008)

Ao investigarmos, no contexto da escola, que papel a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos assumia no planejamento da alfabetização, procuramos retomar os depoimentos dados pela professora Heloísa em entrevistas anteriores, nas quais destacava as contribuições desse fascículo para o seu trabalho. Nesse sentido, a docente foi solicitada a descrever as ações realizadas em sua escola com essa finalidade.

Inicialmente, Heloísa esclareceu que a avaliação diagnóstica era realizada na primeira semana letiva, ou seja, nos primeiros dias de aula, e que para fazer tal diagnóstico desenvolvia várias estratégias. Primeiro, a docente realizava atividades em sala de aula para avaliar as aquisições dos alunos no período (série ou ano) de escolaridade anterior. O objetivo dessas primeiras atividades, segundo ela, era o de verificar se o aluno, no início do ano, chegava dominando o que era esperado para a etapa precedente. A professora declarou também que avaliava outras habilidades, tais como o comportamento das crianças, a sua coordenação

motora e sequência.⁶³

A gente faz assim, a gente usa vários itens. A primeira avaliação é com algumas atividades em sala de aula, assim, do que a gente tem como objetivo ensinar para aquele ano, ou seja, aquilo que a gente espera que essa criança já tenha dominado. Serve para saber se ela já está naquele nível esperado e também para gente ver o que podemos dar no início do ano. Também pretendemos definir qual vai ser o ponto de partida, se a gente pode avançar ou não, com a turma. Então, na primeira semana, geralmente a gente trabalha com algumas atividades dentro da sala de aula. Para isso são elaboradas algumas atividades geralmente baseadas naquilo que foi ensinado no ano anterior. Esse ano, por exemplo, eu fiz o seguinte: eu trabalhei segunda, terça, quarta e quinta com atividades dentro da sala de aula observando comportamento, coordenação, sequência, essas coisas assim. Na sexta-feira aí a gente já aplicou essas atividades avaliativas. [Nesse momento a professora se refere a um instrumento de avaliação diagnóstica que será apresentado a seguir.]

O primeiro aspecto que se destacou nesse depoimento foi a finalidade da atividade avaliativa como instrumento do planejamento, ou seja, como eixo orientador da prática de ensino e dos conhecimentos que seriam desenvolvidos no ano letivo. Apesar de Heloísa não ter feito referências a uma matriz de avaliação, conforme apresentado no Fascículo 2 da coleção, os conhecimentos ensinados (ou aprendidos) no ano anterior foram descritos como referência para a continuidade do seu trabalho.

Outro ponto importante do relato da professora foi o seu conteúdo generalista, ou seja, não se especificou exatamente aquilo (ou o conhecimento) que estaria sendo avaliado. Nesse sentido, os únicos elementos mencionados como objetos da avaliação (os aspectos comportamentais e as habilidades motoras) teriam sido citados de forma superficial, ou seja, sem um maior detalhamento sobre como seriam examinados e com que finalidade. Apesar de Heloísa ter falado de questões importantes relativas ao papel pedagógico de uma avaliação diagnóstica (saber que aquisições seus alunos dominavam no início do ano para poder definir o “ponto de partida” e os ritmos que orientariam o seu trabalho, por exemplo), não conseguiu explicitar espontaneamente o que seria avaliado.

Ressaltamos ainda um terceiro aspecto evidenciado no relato de Heloísa: a existência de certo nível de conhecimento esperado dos alunos e a expectativa de definição de um ponto de partida para o seu trabalho a partir da ação avaliativa. Não estão aqui representados elementos essenciais de uma avaliação diagnóstica? Identificar o nível de aprendizagem do aluno e apoiar o professor na definição de um “norte” ou metas para sua prática? Mais que anunciado ou descrito verbalmente, segundo uma perspectiva teórica, um conhecimento (talvez aprendido no curso?) está sendo aqui mobilizado. Para além da caracterização do desempenho de seus alunos, a professora espera que as ações avaliativas propiciem uma

⁶³ De acordo com relatos informais da professora, é possível concluir que, ao se referir à sequência, Heloísa esteja tratando da habilidade de os alunos compreenderem o encadeamento de eventos e ideias.

orientação para sua prática de ensino.

Solicitada a apresentar mais informações sobre suas práticas avaliativas, Heloísa mencionou o uso de um instrumento de avaliação diagnóstica elaborado em parceria com a professora Vanessa. A profissional explicou que essa ferramenta, conforme exigido pela direção da escola, foi apresentada para a coordenadora pedagógica, responsável por avaliar a sua adequação para o ano de escolaridade em questão.

Eu elaborei as atividades avaliativas junto com a Vanessa. A gente passou para a coordenadora da escola para ver se ela concordava; se estava dentro do que a gente esperava, dentro dos objetivos que nós tínhamos para o segundo ano; principalmente para dar início no ano. E aí foi feito.

Nesse momento, a docente apresentou à pesquisadora uma cópia impressa do material. Heloísa explicou tratar-se do “diagnóstico” aplicado em sua turma no dia 18 de fevereiro de 2011, e que aquele registro apresentava um conjunto de sete atividades de avaliação.

FIGURA 1 – Instrumento de avaliação diagnóstica

FIGURA 1 – Instrumento de avaliação diagnóstica

DIAGNÓTICO 18/2/2011

NOME: _____

4- Leia e observe a palavra **CAMELO**.
Reescreva essa palavra separando-as em sílabas.

5- Escreva os nomes dos desenhos.

6- Observe com atenção a palavra **SERRA**. Risque todas as vezes que a palavra **SERRA** aparece no texto.

7- Leia o texto. Risque o quadrinho que mostra quem corta pau e quem mexe angu.

1- Copie essas frases no espaço abaixo.

2- Risque o quadrinho que mostra quantas sílabas tem a palavra **ABACAXI**.

3- Veja os desenhos: **DADO E CAMA**; **DADO E CHAVE**; **TELHADO E DADO**; **TELHADO E MARTELO**.
Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com a mesma sílaba.

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Por meio de uma análise superficial (pois não abordaremos aspectos importantes, tal como a adequação metodológica das atividades aos seus objetivos) e apoiado nos pressupostos apresentados no Fascículo 1 (Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento), da coleção do Pró-Letramento, é possível identificar, no conjunto das sete

atividades avaliativas, algumas das capacidades referentes aos eixos da aquisição do sistema de escrita e da leitura, as quais estão sendo avaliadas:

- a atividade 1: além de avaliar a habilidade motora de cópia de frase, para realizá-la o aluno necessita dominar algumas convenções da escrita, tais como alinhamento e direção, segmentação de espaços em branco, além de saber repetir o traçado das letras;
- a atividade 2: avalia a noção de sílabas de palavra de estrutura canônica;
- a atividade 3: pode avaliar tanto a capacidade de reconhecer sons em finais de sílabas como, simplesmente, as semelhanças gráficas de sílabas finais;
- a atividade 4: avalia a segmentação de palavras em sílabas;
- a atividade 5: ao mesmo tempo em que avalia a escrita das palavras FORMIGA e BICICLETA, formadas por sílabas de estruturas canônicas e não canônicas, pode investigar a existência da hipótese de realismo nominal na escrita do aluno⁶⁴;
- a atividade 6: verifica o reconhecimento gráfico da palavra SERRA em texto curto;
- a atividade 7: avalia a leitura de texto curto e identificação de informações explícitas (eixo de leitura)

Indagada a comentar sobre o desempenho dos seus alunos, que, naquele momento, cursavam o segundo ano de escolarização, nesse teste avaliativo, Heloísa explicou que, de maneira geral, foi possível concluir que a maioria das crianças não apresentava o nível de aprendizado condizente com sua etapa de escolarização e que seria preciso rever os objetivos traçados para o início do ano. Ao pedirmos que especificasse qual era esse nível de aprendizagem desejado, a professora argumentou que tanto ela quanto Vanessa esperavam que todas as crianças chegassem nessa etapa da escolarização alfabetizadas, ou seja, com o domínio do sistema alfabético. Assim, explicou, agora de forma um pouco mais precisa, que a avaliação contribuiu para revelar que os alunos não dominavam os seguintes conhecimentos e capacidades: leitura, interpretação de textos e, principalmente, coordenação motora. Heloísa também enfatizou em seu comentário que consideravam (ela e Vanessa) tais conhecimentos como aqueles que precisavam ser desenvolvidos com prioridade.

A partir da aplicação dessas atividades nós percebemos o que o aluno precisava ainda aprender, ou seja, que não dava pra avançar no planejamento previsto pela escola. Isso significava a decisão de termos de trabalhar realmente mais essa parte de leitura, de interpretação e de coordenação motora. Concluimos que a maioria dos alunos não estava dentro do nosso objetivo, planejado para iniciar o trabalho com o segundo ano. Agora, no meio do ano, a gente pretende fazer outra avaliação desse

⁶⁴No Fascículo 2 do livro de *Alfabetização e Linguagem* (BRASIL, 2008, p.12) o realismo nominal é descrito como processo que ocorre quando a criança, na fase inicial de alfabetização, acredita que a escrita representa diretamente o objeto, da mesma maneira que uma fotografia ou desenho. Assim, julga, por exemplo, que a palavra BOI deve ser maior que a palavra PERNILONGO. Pois o boi é bem maior que o pernilongo.

tipo, quer dizer, não igual a essa, mas outra avaliação próxima.

Em primeiro lugar, o depoimento acima apresenta um indicador importante sobre a compreensão pela professora da finalidade da avaliação diagnóstica: servir como instrumento que orienta o planejamento de ações e intervenções necessárias ao longo do processo de alfabetização. Tal propósito é coerente com os pressupostos apresentados no Fascículo 2 da coleção, que aborda a avaliação diagnóstica como tema. Não se pode, contudo, pressupor que esse entendimento seja resultado da formação do Pró-Letramento, pois se trata de um princípio mais geral, frequentemente abordado em outras instâncias de formação, principalmente aquelas promovidas pelas secretarias de educação no quadro de implantação de suas políticas.

Em segundo lugar, o conjunto de questões propostas no teste avaliativo nos leva a refletir sobre suas finalidades e objetivos. Mesmo por meio de um exame superficial das atividades destinadas ao “diagnóstico”, é possível apontar alguns limites sobre a sua eficiência para chegar às conclusões da docente. Seus limites pedagógicos estão relacionados com os aspectos quantitativo e qualitativo, que não possibilitaram revelar quais habilidades os alunos dominavam sobre o sistema de escrita, bem como em relação à habilidade de leitura, embora se reconheça que a atividade 7 permite a avaliação de algumas capacidades de decodificação de textos de estrutura mais simples, bem como as habilidades mais elementares de localização dos personagens nesse tipo de produção escrita. Quanto à coordenação motora, as atividades de cópia e escrita de palavras poderiam dar alguns indicadores, mas não ficava claro o tipo de letra avaliado, pois as atividades não especificavam um determinado traçado como modelo. Talvez, pelo fato de todas as atividades estarem grafadas com a letra de imprensa maiúscula, as crianças tenham tomado esse padrão como referência para executarem as tarefas. Ainda quanto à avaliação da habilidade motora, que certamente poderia ser verificada nos itens que exigem o uso da escrita (itens 1 e 5), lembramos que essa já havia sido avaliada em outras atividades conduzidas pela professora durante a primeira semana letiva.

Observa-se também que, considerando o fato de os alunos de Heloísa estarem cursando o segundo ano de escolarização, as atividades, embora avaliassem capacidades de diferentes níveis de complexidade do sistema de escrita (do mais simples, como cópia de palavras, até mais complexas como ler palavras e separar em sílabas, por exemplo), não levavam em conta nenhum dos princípios de progressão apresentados nos Fascículos 1 e 2 da coleção do Pró-Letramento (introduzir, sistematizar e consolidar), bem como a ordem de complexidade adotada para a apresentação das capacidades, necessárias ao domínio do sistema alfabético. (BRASIL, 2008, p. 24 do Fascículo 1)

Ao ser solicitada que também explicasse quais critérios pedagógicos guiaram a elaboração do teste avaliativo, a professora, talvez para não responder diretamente a tal questão, adotou uma posição de crítica a esse tipo de procedimento, negando sua eficácia. Segundo suas explicações, afirmou considerar a proposição de questões escritas – que devem ser respondidas pelos alunos em situações pontuais, como aquelas que compunham o teste – como pouco eficaz para avaliar os alunos; reconheceu também que privilegiava em seu trabalho muito mais os procedimentos da observação cotidiana do desempenho dos aprendizes.

Eu, na verdade, considero que esse tipo de avaliação [de testes escritos] não funciona. Eu não concordo muito com ela, não. Eu sempre questionei isso com os professores, tutores de cursos, pois eu acho que a criança deveria ser avaliada no dia a dia, dentro da sala de aula. Sabe essa prova de diagnóstico? Assim, para eu tomar como base os resultados... é lógico que ela vai me ajudar. Mas eu acho que o dia a dia me ajuda muito mais a conhecer o aluno, pois, assim, eu acho que a gente faz uma avaliação melhor para verificar a capacidade daquela criança mesmo. Por quê? Temos que pensar, por exemplo, que no dia dela fazer essa provinha a criança pode não estar bem. Então como que eu vou avaliar? Poxa vida, essa criança não foi bem nesse dia, mas no dia a dia ela vai melhor.

Apoiada na sua experiência, a professora tem razão quando explicou que a observação cotidiana é um importante instrumento para o professor levantar informações e conhecer quais são as aquisições de seus alunos. Contudo, essa explicação foi dada como uma estratégia discursiva, por meio da qual procurava se contrapor ao “grande valor” que considerava dado à avaliação diagnóstica na sua formação continuada (“Eu sempre questionei isso com os professores, tutores de cursos, pois eu acho que a criança deveria ser avaliada no dia a dia, dentro da sala de aula.”), compreendida por ela como aquela que é realizada por meio de testes escritos.

Outro aspecto que se destacou no conteúdo do depoimento de Heloísa foi a sua dupla mensagem: ao mesmo tempo em que nega a eficácia e importância da avaliação diagnóstica (“Eu, na verdade, considero que esse tipo de avaliação não funciona”), destaca para a pesquisadora a sua suposta importância (“Assim, para eu tomar como base os resultados... é lógico que ela vai me ajudar.”) em sua prática. Essa posição contraditória ou dúbia não seria novamente resultado da relação entre pesquisada e pesquisadora? Assim, em certos momentos, pareceu-nos que a professora estaria se sentindo pressionada, diante da situação de pesquisa, e, por isso, procurava, em suas respostas, corresponder às nossas expectativas de encontrar evidências em seu trabalho resultantes de sua formação no Pró-Letramento.

No seu depoimento abaixo, novamente reafirma-se esse jogo de representações, pois a docente retoma a postura de negação e aprovação, por meio da qual constrói sua posição

crítica em relação ao uso do teste diagnóstico realizado pela escola. Nesse depoimento, por meio da negação explícita de fato o que pensa sobre sua contribuição, e a aprovação serve para preservar sua imagem de quem “concorda” com a pesquisadora:

No início do ano letivo, eu vou te falar a verdade, veja essa daqui [avaliação diagnóstica escrita aplicada no dia 18/02/2010], não é que me bastou para organizar meu trabalho. Eu achei essa avaliação essencial, mas ela foi boa apenas para eu poder definir o início do trabalho, junto com a minha colega [Eva - professora dos alunos no ano anterior.] Tá vendo, apenas para início. Agora, na verdade, pra mim, que já estou aqui, esse semestre todo, ao realizar uma avaliação diagnóstica escrita, eu vou saber se eles avançaram, mas eu, na realidade, na minha prática do dia a dia, eu já sei, por conhecer todos os alunos, o que cada um aqui avançou. E aí eu vou te falar, se eu desse a mesma avaliação talvez eu te falaria assim: “Oh, esse consegue fazer; este daqui não.” Pela prática do dia a dia, a gente consegue dizer. Ou então: “Não é que esse não consegue, esse daqui vai conseguir fazer essa atividade, essa, essa. Essa daqui ele ainda não conseguiu.” Você entendeu? Então, quer dizer, essa [avaliação diagnóstica escrita] no meio do ano, em agosto, eu acho que seria mais pra gente ter um registro do que foi feito, de avanço, sabe? Tipo um portfólio, para registrar. O trabalho que foi feito aqui, esse ano, nós temos aqui registrado, foi avançado isso.

Por outro lado, não há como não reconhecer no depoimento de Heloísa evidências, mesmo que resultantes de sua experiência, de aspectos importantes para uma prática avaliativa que se realiza em uma perspectiva formativa: “Mas eu acho que o dia a dia me ajuda muito mais a conhecer o aluno, pois, assim, eu acho que a gente faz uma avaliação melhor para verificar a capacidade daquela criança mesmo.”. Contudo, ao ser solicitada que descrevesse os procedimentos de avaliação que utiliza, novamente a professora é evasiva, pois não menciona, por meio de exemplos, de que modo esta avaliação no cotidiano da sala de aula poderia ocorrer.

Maia (2010) analisa em seu trabalho os discursos dos professores sobre suas concepções de avaliação, em contextos de mudanças, e, apoiada em estudos da área de alfabetização, explica que diante de modificações nos paradigmas pedagógicos, vários docentes têm demonstrado um entendimento peculiar sobre o processo de avaliação da aprendizagem: primeiro, passam a diferenciar a avaliação formativa da somativa pelos instrumentos empregados em cada uma delas; segundo, associam a avaliação formativa a critérios mais subjetivos e a avaliação somativa a procedimentos objetivos; terceiro, nomeiam como avaliação formativa toda e qualquer ação avaliativa que se realiza no espaço da sala de aula. Talvez possamos nos apoiar nesses argumentos para compreender as justificativas apresentadas por Heloísa.

As interpretações sobre as finalidades pedagógicas do instrumento de avaliação diagnóstica da escola

O instrumento de avaliação diagnóstica constante do anexo do Fascículo 2 - “Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação” foi utilizado como um material de formação do Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem, pois durante o respectivo curso era prevista a sua aplicação em sala de aula pelas docentes, bem como a análise dos desempenhos das crianças. Nas orientações do *Guia de Formação do Pró-Letramento* (SILVA; FRADE, 2006, p. 33-36), que definem a rotina de abordagem desse fascículo nos encontros presenciais, são descritas as proposições que devem guiar a utilização desse instrumento nas escolas pelas cursistas. Além disso, fazem parte das atividades de estudo do Fascículo 2 a análise da matriz de referência⁶⁵ que orienta a construção da avaliação diagnóstica, considerando principalmente o reconhecimento das capacidades que estão sendo avaliadas, o que é um descritor e qual é a diferença entre uma atividade de avaliação e uma de ensino. Também são propostas questões para reflexão sobre possíveis situações de aplicação do diagnóstico nas turmas de alunos e, finalmente, indicações para elaboração de registros dos desempenhos dos alunos.

Procurando estabelecer relações entre esses aspectos da sua formação e a prática pedagógica da docente, a pesquisadora insistiu no levantamento de informações sobre os critérios pedagógicos utilizados por Heloísa para elaborar atividades avaliativas para os seus alunos. No que diz respeito à escolha das atividades que utilizava em sua prática pedagógica, a professora Heloísa reconheceu que as selecionava, há um tempo, por considerá-las interessantes ou simplesmente bonitas, do ponto de vista gráfico. Segundo ela, seu objetivo era ensinar os alunos a ler e escrever – o que acontecia ao final do processo; entretanto, não tinha clareza suficiente sobre quais eram as finalidades específicas dos exercícios que realizava em sala de aula. Heloísa relata também que no início de sua carreira procurou ajuda nesse sentido com outra professora mais experiente e que, ao longo de sua trajetória profissional, não deixou de participar dos cursos de formação continuada que lhe foram oferecidos e daqueles em que ela tinha oportunidade de se inscrever. A professora relatou ainda que, em certo momento, começou a perceber que havia uma coincidência entre as atividades que ela utilizava e aquelas que eram propostas como adequadas em tais oportunidades formativas; todavia, continuava sem compreender as razões de sua utilização. Um conhecimento mais efetivo sobre os fundamentos de seu trabalho, explica a professora, só ocorreu quando participou da formação do “Veredas” - curso de formação inicial oferecido

⁶⁵ A matriz de referência, por meio de descritores, discrimina as capacidades que estão sendo examinadas pelo respectivo instrumento de avaliação.

entre 2002 e 2005, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para os professores da rede pública estadual que atuavam nas escolas sem habilitação em nível superior.

Aí eu vou te falar o seguinte: há um tempo atrás, se você me perguntasse [sobre critérios de escolha das atividades] eu ia te falar que eu escolhi porque eu achei bonitinho, interessante. “Eu achei bonitinho, olha que legal, que interessante! Ah, eu vou dar essa atividade!” Durante um bom tempo da minha vida profissional eu fiz isso, tá? [Pergunto a ela se deu certo.] Deu. Mas, acho que pela ação de Deus. E não foi porque eu achei que estava certo. Eu não sabia o objetivo que eu queria com aquilo ali, não. Eu queria ensinar a ler e a escrever. Pronto, era ler e escrever. Mas que argumentos eu iria usar, que conteúdos eu iria usar? Mas eu acho assim, também, eu vou te falar a verdade, eu também nunca cruzei os braços, não. Eu sempre corri atrás de alguma coisa que eu queria fazer. Por exemplo, quando eu comecei a trabalhar, eu fui atrás de uma cunhada minha que já trabalhava há muito tempo. Eu não tinha noção do que fazer na sala de aula, por exemplo: “O que eu vou fazer com o aluno e o caderno? Eu vou corrigir? Como é que eu corrijo? Uma série de dúvidas. Então, realmente, acabou a gente buscando ajuda em cursos. E eu, realmente, todos os cursos que me foram oferecido, ou que eu observei que podiam me ajudar, que eu poderia fazer um curso, que eu poderia me inscrever, eu me inscrevia. Então, eu comecei a observar os resultados. Quando eu fiz um Salto para o Futuro [curso de formação à distância] há uns anos atrás: “Oh, eu estou fazendo as atividades certas!” Só que eu não tinha conhecimento de o quê eu queria com aquelas atividades. Aí nós fomos tendo vários cursos. Um que me abriu, realmente, os olhos foi o curso do Veredas. Percebi que todas as atividades que eu dava em sala de aula, que eu achava bonitinhas, estavam no Veredas e eu não sabia porquê que eu tinha dado. Você entendeu? Aí eu fui percebendo que o caminho que eu estava seguindo era o certo. Que eu tinha que selecionar atividades que chamavam mais a atenção, que eu tinha que saber o que eu queria com aquilo ali, porque aquela atividade estava sendo dada.

O depoimento de Heloísa nos remete especialmente a considerações de Tardif (2002) e Chartier (2007) sobre processo de construção dos saberes docentes no contexto do trabalho. Em primeiro lugar, observamos que a aprendizagem do ofício docente acontece em um determinado percurso temporal. Nos primeiros anos da prática profissional de Heloísa, o aprendizado é feito por meio de tentativas baseadas em critérios pouco exigentes, por meio de erros e acertos. Trata-se de garantir, nesse momento, o conhecimento de alguns passos básicos – o que fazer com os alunos, com os cadernos, com a correção das lições – para a sobrevivência profissional. É ao longo da carreira que a professora se percebe adquirindo maior consciência e buscando conhecimentos teóricos e metodológicos para compreender melhor o seu fazer pedagógico. Nessa trajetória, os saberes da professora são plurais e heterogêneos e provêm de várias fontes: da experiência de uma docente com maior tempo de exercício no magistério e de diversos conhecimentos acadêmicos e/ou científicos socializados nos cursos, de formação inicial e continuada, dos quais participa voluntariamente. (TARDIF, 2002)

É preciso considerar também que os saberes do ofício estão presentes e vão se consolidando a partir das suas próprias práticas, de seus fazeres ordinários, nos quais, ainda

que implicitamente, de maneira não controlada pela professora, e de forma não sistematizada, está presente um saber-fazer (CHARTIER, 2007) que, inclusive, traz bons resultados. Ou seja, Heloísa alfabetiza os alunos; entretanto, parece não ter consciência das escolhas e ações que realiza para que isso aconteça. Trata-se do conhecimento na ação, nomeado por Schön (2000), relacionado à reflexão que se realiza simultaneamente à ação e que raramente tem seus argumentos explicitados. Dito de outra forma, certa reflexão é mobilizada pela professora Heloísa ao reconhecer uma atividade como interessante; todavia, o conhecimento que a leva a pensar dessa forma não está disponível para si mesma.

Em outro relato Heloísa evidenciou, novamente, a dimensão temporal do seu aprendizado docente ao referir-se às contribuições dos cursos de formação dos quais participou. Nesse sentido, a professora chamou a atenção para a ocorrência de um progressivo aprofundamento em torno das temáticas trabalhadas a partir da sua abordagem ao longo de vários momentos formativos. Segundo suas explicações, um dos resultados desse processo de formação está relacionado à maior consciência que adquiriu sobre as escolhas que realiza em sua prática pedagógica.

Ainda sobre os princípios tomados como referência pela professora Heloísa para elaborar atividades avaliativas para os seus alunos, apresentamos a seguir os argumentos que a professora apresentou com relação à elaboração e escolha das questões que compuseram o instrumento de avaliação diagnóstica aplicado no início do ano. Heloísa afirmou que se baseou em atividades apresentadas no próprio material didático do Pró-Letramento e em conteúdos da Provinha Brasil, todavia, esclareceu a professora, tendo consciência do objetivo de cada atividade que integraria o referido instrumento avaliativo.

Até agora eu pensei sobre o curso do Pró-Letramento, que eu cheguei a comentar com você, e achei ele bem parecido com o Veredas. O Veredas significou a oportunidade de fazer alguma coisa, fazer um curso superior, quando a gente já está cansado, trabalhando sem reconhecimento. Você faz o curso, mas certos conteúdos ensinados nele passam sem que tenha uma devida compreensão. É igual ler livro: você lê o livro uma vez. Você lê a segunda, você vê coisas que não viu na primeira. Na terceira, você já vê de uma maneira diferente, principalmente se você tiver comentado o que leu ou entendeu com alguém. Então, eu acho que essa troca de experiência entre os cursos vai ajudando a gente a amadurecer, pois ajuda você a escolher melhor o que deve fazer. Então, agora com o Pró-Letramento, curso que tinha o tema do diagnóstico, que ensinava a gente como fazer a avaliação, que apresentava aquelas capacidades todas que estavam lá, me ajudou muito a fazer isso aqui: o instrumento de avaliação diagnóstica da escola. Se você observar bem, vai ver que algumas atividades eu tirei do Pró-Letramento e outras da Provinha Brasil. Mas, só agora eu sei o que eu quero com isso. Então, assim, agora eu já consegui entender melhor. Assim, eu acho que eu ainda tenho muito que melhorar, mas eu não achei bonitinho mais. [Isto é, as atividades não foram escolhidas apenas porque eram “bonitinhas”.] Eu já olhei e disse: “Isso daqui, como eles vão iniciar o segundo ano, eles vão ter que saber - noção de espaço, pedacinhos, primeira sílaba, última.” Então, essas foram atividades usadas para eu ver se eles tinham um conhecimento disso. O meu objetivo era saber em que ponto eles estavam e em quê eu poderia

avançar. Entendeu? Então, agora não era mais porque era bonitinho não.

Com vistas a melhor compreender o processo de composição do instrumento avaliativo utilizado por Heloísa, de posse de dois modelos da Provinha Brasil⁶⁶ de 2008 (ano escolhido aleatoriamente) e do Fascículo de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento (BRASIL, 2008), foi solicitado à professora que descrevesse seu processo de elaboração e, principalmente, explicasse o que a inspirou durante a produção da avaliação diagnóstica em questão. Diante dessa proposta, a docente folheou os dois materiais (Provinha Brasil e Fascículo de Alfabetização e Linguagem) e comentou sobre a semelhança dos itens avaliativos utilizados por eles. Nesse momento concluiu afirmando que algumas questões do teste da escola foram retiradas da Provinha Brasil: “Algumas questões eu tirei dessa daqui mesmo, da Provinha Brasil. Se você observar bem, verá que elas são bem idênticas”.

Notamos que a professora procurou identificar no material da Provinha Brasil algumas das atividades utilizadas na avaliação diagnóstica da sua escola, mas sem obter êxito nessa tarefa. Nesse sentido, argumentou que também pesquisou modelos de atividades na Internet para compor um acervo com questões das várias edições desse exame.

Essas aqui todas eu tirei ou da Provinha Brasil ou daqui [Do Livro de Alfabetização e Linguagem], pra te falar a verdade. Nenhuma atividade eu criei, de fato, não. (risos) Eu peguei atividades, aquelas que eu achei interessantes, e fui encaixando para compor o teste. Agora, é igual eu já te falei: eu entrei na Internet. Lá tem vários modelos de atividades, tem arquivos das Provinhas de vários anos. Interessante, essa aqui eu não tenho não [referindo-se à avaliação de 2008 que a pesquisadora levou]. Eu tenho um CD lá em casa também de umas Provinhas que a gente gravou aqui na escola mesmo, que eu acho que foi do ano passado, isso aqui eu acho que foi. É, dessa aqui [Provinha Brasil de 2008], realmente, não tem nenhuma atividade. Mas eu tenho o CD lá em casa, eu entrei na Internet. Porque na realidade, eu até copiei, coleí, copiei, coleí, copiei, coleí. [risos] Entendeu? E assim, eu vou te falar a verdade, que não tem só de uma [edição da Provinha Brasil] aqui não. De um ano só não, tá? Eu pesquisei.

A professora insistiu em encontrar no Fascículo do Pró-Letramento e nas versões da Provinha Brasil disponibilizadas pela pesquisadora alguma atividade por ela selecionada para compor o teste da escola. Talvez, procurando mostrar para a pesquisadora que seu trabalho estava fundamentado nas orientações dadas por aqueles materiais e temendo ser julgada, em certo momento Heloísa concluiu de forma enfática:

Interessante, o que eu estou vendo é que, realmente, parece que não tem nenhuma atividade daqui [da Provinha Brasil de 2008] no nosso teste. Mas o objetivo da avaliação, realmente, era apresentar esses pequenos textos para o aluno ler. Aqui, olha, nós trabalhamos cartazes, essas pequenas leituras. Propomos questões para o aluno marcar a opção de que o texto está falando. Será que tem mais atrás? [A

⁶⁶ A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação criado pelo MEC com o objetivo de oferecer aos docentes e gestores das escolas de Ensino Fundamental uma ferramenta para diagnóstico, acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de alfabetização realizado nos anos iniciais. É aplicada no segundo ano de escolarização e se realiza em dois momentos: no início do ano letivo e no final do segundo semestre escolar.

professora folheia o Fascículo de Alfabetização e Linguagem procurando encontrar atividades utilizadas no diagnóstico elaborado.] Esta atividade aqui do nosso teste, pelo menos essa do “SERRA, SERRA, SERRADOR”, eu tinha a impressão de que eu tirei ela daqui. Ou será que foi da atividade que a Talita [tutora] deu pra gente lá [durante o curso de Alfabetização e Linguagem]. É, essa SERRA, SERRA aí [atividade nº 6] eu tenho quase certeza que ela foi retirada de um desses testes da Provinha. Porque a gente também teve que fazer um trabalho para o curso do Pró-Letramento que exigia a elaboração de atividades. Eu aproveitei esse trabalho para fazer o teste da escola. Isso, eu aproveitei, uni o útil ao agradável.

O depoimento de Heloísa é muito representativo de determinada lógica de organização da ação pedagógica, pois apresenta algumas pistas importantes que nos auxiliam a compreender o seu modo de agir e pensar, uma vez que em seu discurso a docente também passa a estabelecer relações entre suas ações e os conhecimentos ensinados no Curso de Formação Continuada. Em primeiro lugar, destaca-se em seu depoimento aquilo que se torna relevante ou visível para a docente em relação ao que compreende como procedimentos que devem guiar a elaboração de atividades avaliativas: as características pedagógicas das atividades, ou seja, o modelo didático adotado ou a forma adotada para a sua elaboração (atividades fechadas de múltipla escolha, por exemplo). Isso se comprova quando afirma: “Propomos questões para o aluno marcar a opção de que o texto está falando”, ou ainda: “Aqui, olha, nós trabalhamos cartazes, essas pequenas leituras”.

Embora não seja possível precisarmos as razões que levam a professora a priorizar tais aspectos em detrimento de outros, como, por exemplo, especificar ou reconhecer quais conhecimentos e habilidades são objeto da avaliação e qual o procedimento mais adequado para serem avaliados, podemos considerar aqui um fator que talvez contribua para as suas decisões. Este elemento pode estar relacionado ao contexto de aplicação de avaliações externas, a que as escolas públicas estão sendo submetidas na última década. Uma das consequências dessa circunstância particular de controle tem sido a instauração de uma preocupação exacerbada nos professores em prepararem os seus alunos para a realização de testes avaliativos. Maia (2010) constatou esse problema nos estabelecimentos de ensino em que pesquisou os efeitos da Provinha Brasil na organização das práticas escolares, ao identificar que nesse âmbito se intensificava a produção de atividades avaliativas semelhantes aos modelos do teste como instrumento de ensino. As escolas passavam a se preocupar mais em familiarizar os alunos com os modelos de atividades avaliativas, por considerar que esse era um fator explicativo de seu baixo desempenho. Como a professora Heloísa faz menção ao papel da Provinha Brasil como documento importante no cotidiano de sua escola, talvez esse possa ser um fator que influencie sua ação.

As interpretações sobre as finalidades das atividades da avaliação diagnóstica

Finalmente, pedimos à professora Heloísa que analisasse o conjunto de atividades que compunham o teste de avaliação diagnóstica realizado no início do ano letivo, com o objetivo de obtermos informações mais amplas sobre os objetivos e as finalidades avaliativas de cada questão. Além disso, também solicitamos que descrevesse quais foram os desempenhos obtidos pelos seus alunos. Orientamos que descrevesse o que objetivava avaliar a partir da proposição de cada uma das questões do instrumento avaliativo.

De maneira geral, a professora definiu quais eram as capacidades avaliadas em cada atividade, revelando certo domínio desses conhecimentos. Embora não situasse, de forma mais objetiva, a relação dessas capacidades avaliadas com o seu planejamento, nota-se que a escola, por meio do teste (aprovado pela coordenadora pedagógica), explicita quais são as capacidades que devem ser dominadas pelos alunos ao final do primeiro ano de escolarização.

Com relação à atividade 1, destaca-se nas explicações formuladas, apesar de não terem sido utilizados termos semelhantes aos apresentados nos fascículos da coleção, que a docente definiu como objetivo avaliar a habilidade motora de cópia de palavras e de algumas convenções gráficas da escrita, particularmente a orientação e segmentação dos espaços. Para isso, descreveu a atividade e fez menção ao reconhecimento das “letrinhas” pelo aluno. Também explicou que o domínio dessa habilidade (reconhecer letras do alfabeto) é avaliado por meio da cópia e não pelo reconhecimento feito com autonomia, em outras situações de escrita, sem apoio de modelos.

FIGURA 2 – Atividade 1 do instrumento de avaliação diagnóstica

1- Copie essas frases no espaço abaixo.

TUDO QUANTO ME ANIMA É RIMA.
TUDO QUANTO ME ENROLA É UMA BOLA.

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Com essa atividade aqui, que pede ao aluno que copie, eu vou trabalhar com ele a noção de espaço da escrita no papel. Para isso, a atividade solicita que copie as frases no espaço abaixo. Para copiar ele precisa saber separar as palavrinhas no espaço que ele vai usar. Também vou avaliar a sua coordenação motora e o reconhecimento das letrinhas, né?

Ao analisar a atividade 2, representada abaixo, as explicações de Heloísa também

procuraram explicitar quais são as aquisições esperadas pelo aluno.

FIGURA 3 – Atividade 2 do instrumento de avaliação diagnóstica

2- Risque o quadrinho que mostra quantas sílabas tem a palavra ABACAXI.

4 3 2 1


Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Risque no quadrinho a quantidade que mostra a quantidade de sílabas da palavra abacaxi. Quer dizer, é necessário ao aluno saber o som das sílabas, perceber os pedacinhos que saem da boca. Ele já tem conhecimento de sons, de pedacinhos, que as palavras são formadas por sons.

Com relação à terceira atividade proposta, novamente a professora especifica de forma objetiva qual é a capacidade avaliada, embora não seja capaz de explicar aquilo que considera “essencial”, conforme seu depoimento abaixo.

FIGURA 4 - Atividade 3 do instrumento de avaliação diagnóstica

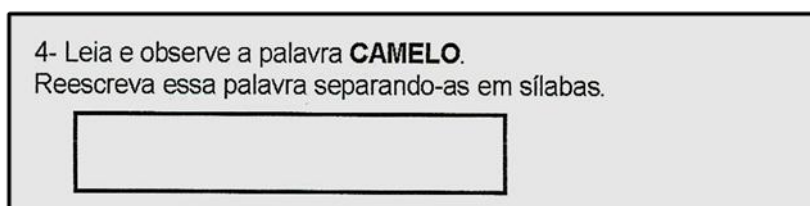
3- Veja os desenhos: DADO E CAMA; DADO E CHAVE; TELHADO E DADO; TELHADO E MARTELO.
Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com a mesma sílaba.

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Reconhecimento da primeira, da última sílaba, que é o essencial.

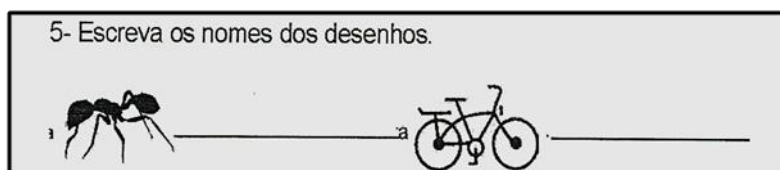
Diante da atividade 4, em seu depoimento, Heloísa retomou o enunciado da questão e pontuou os objetivos que pretendia alcançar com esse tipo de exercício. Identificou o conteúdo que pretendia avaliar – sílabas simples – e apontou o valor da atividade como porto de partida para orientação do seu trabalho.

FIGURA 5 – Atividade 4 do instrumento de avaliação diagnóstica

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Leia e observe a palavra CAMELO. Com essa atividade a gente queria ter noção se eles conheciam sílabas, pedaços, que vários pedaços formam uma palavra, e descobrir até onde eles sabiam que as sílabas simples - porque a gente estava analisando mais as sílabas simples - eram formadas por consoante e vogal. Pra gente ter um ponto de partida sobre aquilo ali, né? Se eram capazes de diferenciar palavras, sons, pedacinhos, separando sílabas mesmo, né?

Em seus argumentos para explicar a proposição da atividade 5, a professora novamente deixou explícito o papel da avaliação como instrumento organizador de suas práticas de ensino em dois momentos: primeiro, explicando que esperava caracterizar o nível de desenvolvimento do aluno com relação à capacidade de escrever palavras com autonomia e, em seguida, manifestando a expectativa de que tal capacidade já houvesse sido consolidada pelos alunos. Heloísa considerou também o grau de dificuldade que a questão poderia envolver tendo em vista a habilidade dos alunos em reconhecerem sílabas mais complexas, distintas daquelas que apresentam o padrão consoante/vogal.

FIGURA 6 - Atividade 5 do instrumento de avaliação diagnóstica

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Nessa atividade quis avaliar o que eles sabiam escrever sozinhos, através de um desenho, visual, ali, ou seja, pelo nome do desenho, o que eles já conseguiam fazer. Por exemplo, a palavra formiga, até onde eles estavam avançados nessa alfabetização? De onde nós poderíamos avançar, recomeçar? Porque a escrita das palavras, já era, pelo menos, o básico que a gente esperava que eles já tivessem uma noção, né? Queria saber o que a gente poderia avançar também de sílabas, assim, mais complexas, né? Olha pra você ver: formiga, bicicleta. Então, uma sílaba dessas palavras já não é mais formada, simplesmente, por uma consoante e uma vogal. Aí já seriam sílabas formadas por três letras, né? Então, a gente já queria ver o grau da dificuldade também, em que a gente poderia avançar.

No depoimento a seguir, a professora, além de descrever os objetivos que pretendia alcançar em relação à atividade 6, chamou a atenção sobre a adequação da questão utilizada para avaliar o aspecto pretendido.

FIGURA 7 - Atividade 6 do instrumento de avaliação

6- Observe com atenção a palavra SERRA. Risque todas as vezes que a palavra SERRA aparece no texto.

SERRA, SERRA, SERRADOR.
 SERRA O PAPO QUE NUNCA SERROU.
 SERRA, SERRA, SERROTE.
 DAS BANDAS DO NORTE QUANTAS SERRAS SERROU.

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

Aqui [a professora aponta para a questão 6], eles reconhecerem palavras, dentro de um texto. Retirar daquele texto pequenas palavras. Porque você pode ver que tem várias palavras bem parecidas. Mas a gente não queria SERRADOR, a gente queria SERRA.

Finalizando sua análise, a professora descreveu a finalidade da questão de número 7 e pontuou os cuidados metodológicos que garantiriam a eficácia de sua aplicação.

FIGURA 8 - Atividade 7 do instrumento de avaliação diagnóstica

7- Leia o texto. Risque o quadrinho que mostra quem corta pau e quem mexe angu.

JOÃO E MARIA.

JOÃO E TERESA.

MARIA E COMADRE.

MARIA E TERESA.

JOÃO CORTA PAU
 MARIA MEXE ANGU
 TERESA PÔE A MESA
 PÁRÁ A FESTÁ DÔ TATU
 COMADRE VEM JANTAR
 CARNE SECA COM ANGU

Fonte: Material elaborado pela professora Heloísa

E essa última aqui a gente queria mesmo trabalhar a interpretação de textos. De pequenos textos. Para eles poderem... Para gente poder ver até onde eles interpretavam o que eles tinham que ler. Aqui eles tinham que ler - nós não poderíamos ler para eles - e marcar aqui o que eles entenderam da interpretação do texto. Tinham quatro opções, mas a leitura tinha que ser deles. Eu não poderia ler nem o texto e nem as opções.

As atividades constantes do instrumento avaliativo e os relatos da professora Heloísa nos permitem algumas considerações. Constatamos que, embora a professora Heloísa não relacione o conjunto das atividades propostas no instrumento avaliativo com determinado eixo de ensino, o objetivo principal da avaliação foi o de levantar as aquisições dos alunos em relação à apropriação do sistema de escrita. Dessa forma, o primeiro item, por exemplo, verifica se na escrita das frases a criança utiliza a delimitação das palavras por espaços em branco; o item 6, além de avaliar a capacidade de reconhecimento de palavras, mobiliza novamente a noção de segmentação das palavras no texto e também o reconhecimento de letras, especialmente da categoria gráfica das mesmas; as questões 2, 3 e 4, por sua vez, se voltam para o reconhecimento de unidades fonológicas, mais especificamente o reconhecimento de sílabas; e a questão número 5 verifica o conhecimento pelas crianças de padrões silábicos não canônicos. Apenas uma questão avalia conhecimento referente ao eixo de leitura, mais especificamente a habilidade de identificar informações explícitas no texto. Assim, de modo geral, observamos que poucas capacidades são avaliadas - mesmo se considerarmos o eixo de apropriação do sistema de escrita - e que algumas vezes a mesma habilidade é avaliada em duas questões distintas - questões 2 e 4, por exemplo.

Algumas reflexões propostas por Frade (2007), em artigo no qual analisa os limites e possibilidades de estratégias formativas adotadas por outro projeto de formação continuada - particularmente, o projeto de formação Forma Vale⁶⁷ -, ajudam-nos a analisar as relações que a professora Heloísa estabeleceu em sua prática pedagógica com as capacidades linguísticas da alfabetização. Segundo a autora, somente a compreensão mais aprofundada das capacidades linguísticas por parte dos professores propicia que os mesmos passem a fundamentar sua prática pedagógica nesses conhecimentos. Isso significa que quando os docentes percebem que um conhecimento minucioso das capacidades lhes permite planejar melhor, deixam de escolher atividades didáticas porque são lúdicas, criativas, ou porque são bonitas e interessantes - conforme fazia a professora Heloísa -, ou seja, o foco deixa de ser a atividade em si e se desloca para a sua adequação tendo em vista a habilidade que desejam que os alunos desenvolvam. Sugerimos que as relações que a professora Heloísa estabelece em suas práticas avaliativas revelam um movimento em direção a essa apropriação mais consistente das capacidades linguísticas mencionada pela pesquisadora. Nesse sentido,

⁶⁷ Os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o material didático do curso de formação continuada Forma Vale se estruturam de forma semelhante ao curso de Alfabetização e Linguagem, isto é, a partir de capacidades organizadas em cinco eixos: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção de textos escritos; (v) desenvolvimento da oralidade. O curso também fez uso da coleção “Instrumentos da Alfabetização”, produzida pelo Ceale.

acreditamos que, de modo geral, durante a elaboração do instrumento de avaliação diagnóstica a professora Heloísa buscou relacionar atividade e capacidade, uma vez que nos relatos anteriores a docente descreveu quais capacidades estavam sendo examinadas em cada uma das atividades propostas.

Considerados esses aspectos sobre a elaboração do instrumento de avaliação, analisemos os encaminhamentos dados pela professora Heloísa após a sua aplicação.

As interpretações sobre o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica

A análise do desempenho dos alunos é etapa essencial de uma avaliação diagnóstica. É por meio dela que se efetiva o monitoramento do processo de alfabetização. O curso de Alfabetização e Linguagem defende, enfaticamente, a utilização de registros que propiciem uma abordagem consistente desses resultados, com a indicação das capacidades consolidadas e daquelas que ainda precisam ser desenvolvidas pelos alunos, levando-se em conta o desempenho coletivo e individual. Essa análise, por sua vez, fundamenta a escolha de estratégias de intervenção para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à utilização dos resultados da avaliação diagnóstica implementada, a professora Heloísa informou que não desenvolveu uma análise sistemática dos desempenhos de seus alunos. Segundo ela, o exame da ação avaliativa foi realizado, coletivamente, por meio de uma conversa entre as professoras que atuavam no segundo ano e a coordenadora pedagógica da escola. Por isso, não houve um registro por escrito dos aspectos observados. A professora esclareceu ainda que, apesar de não ter sido feito um diagnóstico escrito, especialmente com relação ao desempenho individual dos alunos, as avaliações foram arquivadas. Heloísa ressaltou também que as principais dificuldades identificadas nos desempenhos dos alunos referiam-se, principalmente, ao trabalho com textos e à consolidação da básica alfabética.

É aí que eu ia te falar. Essa falha eu acho até que foi minha. O que acontece? A gente corrigiu os testes. Corrigiu entre aspas, né? A gente olhou, viu e conversou: eu, a Vanessa e a Bárbara [Coordenadora]. Mas apenas conversamos: “Oh, eles não estão bem nisso, a gente vai ter que trabalhar mais isso”. A coordenadora falou: “Vocês vão ter que puxar mais isso, trabalhar bastante texto, sons, fonemas”. Porque a gente via que eles estavam com uma dificuldade realmente pra escrever era mais no som. Às vezes, eles conheciam as letras, mas quando falava em sons e juntava já não sabiam escrever. Então, assim, nós três não fizemos um relatório, um diagnóstico escrito. Mas a gente arquivou as provinhas, estão ali as avaliações. Mas não foi feito esse individual que eu acho que deveria ter sido feito. A gente foi deixando, foi passando.

Retomando o instrumento de avaliação utilizado pela escola, verificamos que o

conjunto de sete atividades que compõem o teste não possibilitaria examinar de forma tão ampla as aquisições dos alunos, pois, como vimos anteriormente, grande parte das atividades avalia algumas das capacidades relacionadas à apropriação do sistema alfabético; apenas a atividade 7 avalia a habilidade de compreensão de texto escrito. Assim, as considerações da docente sobre o desempenho de seus alunos nos levam a inferir que os seus julgamentos sobre as aquisições dos alunos apoiavam-se em outros instrumentos avaliativos, além desse que foi tomado como objeto da pesquisa.

Um segundo aspecto a ser analisado refere-se à ênfase dada pela professora – no momento em que relata suas ações à pesquisadora - à iniciativa de arquivar as avaliações dos alunos. Cabe ressaltar que a explicação dada de que as avaliações foram arquivadas foi apresentada logo após à afirmação de que não fizeram um relatório sobre os seus resultados. Assim, esse discurso contraditório, novamente, indica as diferentes tomadas de posição de Heloísa: ora revelando quais são as ações que realiza no cotidiano da escola, ora apresentando informações que julga adequadas não ao seu trabalho, mas às expectativas da pesquisadora. Além disso, parece-nos ainda que o registro de desempenho dos alunos pode também cumprir uma função burocrática da avaliação: prestar contas à comunidade escolar sobre os resultados obtidos pelos alunos ou quantificar o desempenho dos estudantes no exame em questão. Fichas e formulários a serem preenchidos pelos professores talvez sejam mais imediatamente relacionados a essa abordagem mais protocolar. Decorrerá daí a ausência, na prática da professora Heloísa, do uso de procedimentos de registro? Por outro lado, baseados nos depoimentos anteriores sobre suas práticas avaliativas, não podemos negar uma dimensão formativa presente no trabalho da professora quando afirma que avalia seus alunos, principalmente, mediante observação do desempenho que eles apresentam no dia a dia.

Verificamos também, ao longo das entrevistas com a professora, que apenas um relatório de avaliação é apontado como rotineiro entre as professoras da sua escola: trata-se de um registro final, onde a professora faz uma avaliação que será entregue àquela que dará continuidade ao trabalho com os alunos no próximo ano:

A gente tem o costume de deixar um relatório para o próximo ano. Igual, eu estou no segundo ano, no final do ano eu faço um relatório geral para eu passar para a professora que vai ficar com ele no terceiro ano. A gente deixa uma lista de como estava a turma, de modo geral, o que pode ser avançado ou não.

Tal relato indicia certa perspectiva a orientar a utilização de registros na escola, a de que o documento escrito se destina particularmente a um leitor externo. Ou seja, o relatório sobre o desempenho dos alunos é uma anotação que deve ser apresentada ao outro, nesse

caso, um professor que não teve oportunidade de avaliar pessoalmente o aluno. Nesse sentido, em outro momento, quando pergunto se Heloísa realizou, após a aplicação do instrumento avaliativo, um diagnóstico da turma, inclusive mostrando a ela um modelo de registro consolidado do desempenho dos alunos constante do Fascículo 2, (p.17) ela responde que não se lembrou de fazer essa descrição.

Não cheguei a usar, mas é uma boa ideia, porque o diagnóstico está lá, está feito. Eu e a coordenadora olhamos e ficamos agora de, no meio do ano, dar outro diagnóstico. Mas aí, realmente, eu não lembrei dessa parte, realmente ela é interessante. Eu não lembrei de usar.

A expressão “É uma boa ideia” destaca-se, particularmente, nesse depoimento. “É uma boa ideia” pode significar que a professora reconheceu, apenas naquele momento, ou melhor, que se deu conta (que compreendeu) somente naquele momento sobre a importância dessas atividades. “É uma boa ideia” também pode significar que a docente reconhece, “sabe” (para tranquilidade e expectativas da pesquisadora) que a avaliação diagnóstica pode ser considerada como um instrumento eficaz. “É uma boa ideia”, finalmente, pode significar ainda que a professora reconhece a análise dos resultados dos alunos como um procedimento valorizado na sua formação, mas que não tem o mesmo valor ou funcionalidade na sua prática pedagógica.

Em suma, é possível concluir que o uso dos resultados da avaliação diagnóstica evidenciado pela professora Heloísa pode ser interpretado por diversos pressupostos e saberes. Dessa forma, ao contrário de uma conclusão definitiva, perguntamo-nos, afinal, qual é a importância desse instrumento de avaliação para o trabalho desenvolvido pela professora? Seria essa a resposta que a pesquisadora desejaria ouvir?

Então, assim, pra mim foi essencial. Pra mim foi essencial ver o desempenho de cada aluno na avaliação. Principalmente na hora de aplicar, porque aí você percebe, na hora de aplicar, a dificuldade de cada aluno. Assim, né, num primeiro momento você vê qual é a principal dificuldade.

3.2.4 Mais um ponto para reflexão final

Em um primeiro momento, certamente, poderíamos afirmar que os efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem se efetivaram sob orientações díspares e imprevisíveis na prática docente da professora Heloísa. Se nos prendêssemos à expectativa de encontrar nos fazeres docentes uma orientação construída de forma linear e rigorosamente organizada, conforme proposto no curso de formação, poderíamos, inclusive, negar a coerência de certas práticas. Entretanto, algumas evidências apontam para o fato de que muitas das ações realizadas por Heloísa são mediadas por uma outra coerência, que não a epistemológica, decorrente da

experiência, da prática e da cultura profissional docente.

Fundamentados em Chartier (2007), defendemos que é exatamente essa coerência pragmática que organiza e define os modos de apropriação dos professores dos saberes didáticos presentes nos cursos de formação. Assim, nos efeitos de qualquer iniciativa de formação continuada está em jogo a relação que o professor estabelece com essa lógica interna nascida dos saberes da prática profissional. É essencialmente sob esse viés que as implicações de um curso de formação se materializam no cotidiano de trabalho dos professores. Além disso, entendemos também que os usos e apropriações que os docentes realizam dos conhecimentos socializados na estratégia formativa são regulados e mediados pelas necessidades e demandas da prática, pelas “urgências” a que precisam responder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final, apresentaremos algumas considerações a respeito do trabalho de pesquisa desenvolvido sobre a formação continuada de professores. Retomaremos os caminhos percorridos e faremos uma reflexão sobre a trajetória construída. Acreditamos que o exercício de rememorar o processo realizado nos auxiliará na elaboração de uma síntese que contenha as principais evidências e resultados obtidos ao longo do estudo.

Definimos como objetivo principal de nossa pesquisa analisar os possíveis efeitos de um programa de formação continuada da área de alfabetização e linguagem nas práticas de professoras alfabetizadoras. Elegemos para objeto de trabalho o curso do Pró-Letramento, implementado no município mineiro de Conselheiro Lafaiete entre 2008 e 2010.

Para o alcance desse propósito, inicialmente, tomamos para estudo as pesquisas realizadas no campo da formação docente, especificamente aquelas referentes à formação continuada de professores. Paralelamente, realizamos uma análise sobre as políticas públicas de formação continuada em andamento no país. Logo verificamos que as concepções e os fundamentos encontrados na literatura sobre formação docente, no que se refere à organização das propostas formativas, também se configuravam como eixos estruturadores das ações de formação, desenvolvidas pelo Governo Federal, particularmente as ações que se executavam no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada. Cabe destacar que alguns princípios organizadores das ações formativas figuravam tanto nos estudos sobre formação continuada quanto nos documentos e materiais orientadores da proposta de formação do Pró-Letramento. Dentre eles, podemos destacar: a concepção de formação continuada como formação permanente, que se estrutura a partir dos contextos de trabalho; o valor conferido aos saberes oriundos da prática; a importância atribuída à prática reflexiva dos professores.

De maneira geral, essas leituras nos propiciaram um conhecimento sobre o ambiente político no qual o Pró-Letramento se configurava como ação formativa. Constatamos, por exemplo, que esta iniciativa de formação, além de ser influenciada pelos estudos do campo da formação docente e de ter sido definida a partir de resultados de avaliações externas sobre o desempenho dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto ao processo de alfabetização, também se estruturava mediada pelas definições de organismos internacionais financiadores das políticas públicas educacionais no Brasil.

Outro conjunto de pesquisas, tomado para análise no começo desta investigação, foi constituído pelas teses e dissertações sobre o Pró-Letramento e pelos estudos referentes à

formação de professores alfabetizadores. A partir do exame desses materiais, pudemos nos aproximar um pouco mais do nosso objeto de estudo, direcionando nosso olhar para os fundamentos teóricos da proposta de ensino e aprendizagem da língua escrita presentes no curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento.

Todavia, sabíamos que o nosso interesse de pesquisa exigia uma abordagem que nos propiciasse, além do entendimento da proposta de formação definida e formulada pelo MEC, o conhecimento da proposta efetivamente executada no município de Conselheiro Lafaiete. Assim, as condições estruturais e organizativas do desenvolvimento do Pró-Letramento se mostraram essenciais para a organização do nosso trabalho. Apontamos, a seguir, alguns aspectos definidores da ação desenvolvida no município mineiro que particularizam o processo de formação ali implementado.

Primeiro retomamos as condições especiais em que se realizaram a seleção e a formação da tutora do curso de Alfabetização e Linguagem. Os depoimentos que informam sobre esse processo indicaram o descumprimento de 60% da carga horária de 40 horas destinada à formação inicial dos tutores do Programa. Lembramos que nessa primeira etapa de formação foram apresentados os princípios e fundamentos que estruturavam a proposta formativa do Pró-Letramento; bem como fornecidas orientações sobre as funções pedagógicas a serem desenvolvidas pelos tutores junto aos grupos de estudo. Nesse momento também foi realizada a atualização dos tutores, na área de Alfabetização e Linguagem, referente aos conteúdos trabalhados na coleção didática do Programa.

Os relatos da tutora Talita evidenciaram pelo menos duas implicações desse processo particular de formação realizado de forma emergencial. A primeira foi o sentimento de insegurança, manifestado por Talita diante do trabalho a ser desenvolvido com as professoras cursistas. Isto, inclusive, determinou o afastamento da tutora do seu trabalho a fim de se preparar para o cumprimento da função que havia assumido. A segunda consequência foi o entendimento contraditório construído pela tutora acerca das atribuições que deveria desenvolver durante o exercício da tutoria. Os depoimentos revelaram certa discordância entre as competências que a tutora esperava possuir, a partir do domínio de certos conteúdos da área de Alfabetização e Linguagem, e o papel que era chamada a desempenhar, segundo os materiais formativos do Pró-Letramento que orientavam sobre a sua atuação. Verificamos, pelos relatos de Talita, uma oscilação entre as atribuições de orientadora de grupos de estudos e de formadora de docentes.

Outros dois fatores importantes que precisamos considerar na execução do Pró-Letramento em Conselheiro Lafaiete dizem respeito à organização dos módulos de formação,

realizados fora da jornada de trabalho dos professores e às constantes alterações nas datas de realização dos encontros presenciais. Relatos das professoras cursistas revelaram que a realização dos encontros presenciais aos sábados comprometia o tempo dedicado aos compromissos e atividades pessoais, bem como ao descanso, ao lazer e ao convívio familiar, fundamental para a qualidade de vida dos professores. Os depoimentos obtidos evidenciam que a definição de condições favoráveis para a participação dos docentes em cursos de formação continuada precisa levar em consideração o tempo disponível para estudos, como uma variável importante. O trabalho, geralmente em dupla jornada, e a sobrecarga das atribuições do serviço doméstico potencializam as decisões sobre a disponibilidade e o interesse em participar de ações de formação que exigem investimentos para além do permitido por determinadas circunstâncias. Conseqüentemente, as ações políticas, voltadas para a formação de professores, sobretudo para a formação continuada de docentes em serviço, devem também considerar, em sua implementação, o conjunto de dimensões em que os docentes estão inseridos: sua família, sua vida, seus contextos de trabalho, entre outros aspectos.

Quanto às frequentes alterações nas agendas previstas inicialmente pela organização dos cursos do Programa, decorrentes das mais variadas situações, constatou-se que esta ocorrência contribuiu para aumentar o cansaço, o desinteresse e a insatisfação das professoras, tendo em vista o prolongamento das ações formativas, que se estenderam pelo período de dois anos e dois meses. Além disso, as longas pausas entre os encontros presenciais dificultaram a retomada de temas estudados e de discussões sobre as práticas em sala de aula durante os encontros formativos. Conseqüentemente, esses problemas repercutiram negativamente para a construção de um tratamento mais orgânico dos conteúdos abordados, o que, talvez, poderia ter trazido contribuições mais positivas para o desenvolvimento do curso.

Outro resultado observado na pesquisa foi a fragmentação das ações de formação postas em desenvolvimento, que passaram a se constituir como episódios descontínuos. A evasão de cursistas também pôde ser enumerada dentre as ocorrências decorrentes da extensão do curso por um período de tempo significativamente maior que o previsto.

Durante o trabalho de pesquisa desenvolvido, os depoimentos da tutora e das professoras que participaram do curso de Alfabetização e Linguagem também nos permitiram o levantamento das rotinas dos encontros presenciais de formação e sua relação com os seus possíveis efeitos em sua formação. Certas atividades e práticas realizadas, bem como determinados fascículos constantes da coleção didática dessa área de formação, destacaram-se nos relatos obtidos e se configuraram como elementos importantes para a compreensão da

proposta desenvolvida e de seus possíveis resultados para as práticas docentes. Três situações distintas nos informam sobre a produção de alguns dos efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem nas práticas docentes e, particularmente, nos fazem refletir acerca da relação entre teoria e prática nas ações de formação em desenvolvimento. A primeira diz respeito às apropriações que as professoras realizaram a partir de uma vivência de leitura literária, essencialmente prática, efetuada pela tutora como uma rotina organizadora durante os encontros presenciais; a segunda se refere a contribuições mais gerais oferecidas pelo curso, relacionadas às trocas de experiências entre os sujeitos participantes da formação; a terceira evidencia efeitos associados ao conteúdo de um dos fascículos da coleção didática do Pró-Letramento. Cada uma delas pode ser considerada exemplar para descrever os tipos de apropriações sugeridas pelos dados da pesquisa. Todavia, serão analisadas de forma articulada, na tentativa de evidenciarmos as relações que mantêm entre si.

A leitura de textos literários, nos momentos iniciais dos encontros de formação, foi uma atividade que se destacou positivamente nos relatos das professoras. Pudemos concluir que essa ação tornou-se bastante significativa para as docentes entrevistadas, de tal forma que provocou mudanças em suas práticas de ensino. A maioria das professoras afirmou que, a partir do curso de formação, passou a realizar atividades de leitura literária com seus alunos, influenciada pela experiência vivida durante o Pró-Letramento. Está aqui identificado um dos efeitos do curso de Alfabetização e Linguagem para as práticas das professoras alfabetizadoras. Concomitantemente, está aqui anunciada a potencialidade das atividades didáticas desenvolvidas durante um curso de formação. A apropriação feita pelas docentes não se relacionou a um conteúdo específico da formação, ainda que o trabalho com a leitura literária figurasse entre os temas abordados no curso de Alfabetização e Linguagem, mas se efetivou associada a uma prática conduzida pela tutora e experimentada pelas cursistas. Além de cumprir certa função motivadora, pois contribuiu para mobilizar o grupo de professoras para o estudo, segundo muitos relatos, a experiência das práticas sociais de leitura e o contato cotidiano com o texto literário foram determinantes para a sua transposição para o trabalho nas escolas. Destaca-se ainda o fato de que o contato com textos literários diversos proporcionou às docentes experimentar ações, reações, emoções através da ficção, permitindo, assim, a construção de sentidos sobre o seu papel formador na sala de aula.

A produção desse resultado sugere que o aprendizado da docência se efetiva também a partir da observação das práticas docentes, ou seja, a própria atuação da tutora enquanto formadora dos seus pares configurou-se, no curso de Alfabetização e Linguagem, como oportunidade de formação docente. Aqui nos reportamos às considerações de Tardif (2002)

sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo este autor, a aprendizagem sobre o ofício docente começa antes mesmo da formação acadêmica inicial para o magistério. Os professores aprendem sobre a função de ensinar ao longo dos vários anos em que estiveram imersos em salas de aula como alunos. Grande parte dos saberes que possuem sobre sua profissão, suas crenças e maneiras de atuar tem origem em suas histórias de vida, na sua socialização enquanto aprendizes. Aprendem sobre sua profissão a partir da experiência e da prática de outro docente.

Esse tipo de situação que todos os professores vivenciaram em suas histórias de vida, nos momentos em que estiveram inseridos em seu contexto de trabalho, na condição de estudantes, não guarda semelhanças com o que ocorreu a partir da proposição da atividade de leitura literária, pela professora Talita, durante os encontros de formação do curso de Alfabetização e Linguagem? O que se realizou nos encontros presenciais foi uma prática de ensino que, ao mesmo tempo, era experimentada e observada pelas professoras cursistas. Estaria nessa condição o seu valor formativo?

Novamente recorremos a Tardif (2002) para compreendermos a relação dos docentes com os conteúdos e as atividades formativas do curso de Alfabetização e Linguagem. Segundo ele, os saberes experienciais são mais legitimados pelos docentes. O autor explica que, a partir de uma hierarquia de valor, os docentes tendem a conferir legitimidade aos conhecimentos em função da dificuldade que eles apresentam para responderem a questões práticas do seu cotidiano de trabalho, pois consideram que é na interação com os alunos, na experiência prática, em sala de aula, que seus conhecimentos são efetivamente validados. Nesse sentido, os depoimentos das docentes a respeito da atividade de leitura literária sugerem que as professoras tenham identificado nesse tipo de prática uma resposta para necessidades verificadas em seus contextos de trabalho. Por isso, realizaram, à sua maneira, com adaptações pertinentes às suas realidades, a apropriação desse conhecimento.

A centralidade atribuída pelos docentes aos saberes experienciais também se confirma em outros depoimentos colhidos durante a realização da pesquisa. Verificamos que a troca de experiências, a discussão e o diálogo sobre as práticas realizadas em sala de aula apareceram nos relatos das professoras cursistas como um dos elementos que mais contribuiu para sua formação. As professoras enfatizaram o aprendizado que se realiza com o outro, com as experiências, sugestões e comentários que são partilhados nos momentos de formação. Embora não possamos precisar os efeitos dessa interação entre as professoras, nas suas práticas pedagógicas, não podemos desconsiderar o seu papel formador. Entendemos que se a sua ocorrência não fornecesse às docentes respostas e ferramentas para o seu ofício, e não

trouxesse resultados para as demandas do seu cotidiano, certamente não seria valorizada de forma tão enfática pelas professoras.

É importante destacar que, embora os saberes da experiência sejam amplamente valorizados pelos docentes, eles não se constituem, absolutamente, como fonte restrita dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu ofício, tampouco se sustentam como objeto exclusivo de suas apropriações nos cursos de formação. Os depoimentos das cursistas sobre a relação teoria e prática, particularmente sobre a contribuição dos fascículos do material didático do curso de Alfabetização e Linguagem para suas práticas pedagógicas, nos permitem algumas considerações a esse respeito.

Verificamos que, dentre os conteúdos trabalhados ao longo dos encontros presenciais, destacou-se nos relatos das professoras, como um componente que foi ressaltado ao se tratar do planejamento de suas práticas, o tema da avaliação diagnóstica da alfabetização. A maioria das docentes apontou o Fascículo 2 da coleção do Pró-Letramento, “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação”, como aquele que mais contribuiu para sua formação. A relevância desse conteúdo do curso de Alfabetização e Linguagem foi descrita pelas docentes, principalmente, em relação com a sua dimensão mais pragmática. Dessa forma, exemplificaram a sua utilização em situações do cotidiano escolar, tais como a elaboração de questões avaliativas e a construção de relatórios sobre o desempenho dos alunos em avaliações diagnósticas. Contudo, as professoras também mencionaram o uso desse fascículo associado ao contexto de realização de avaliações sistêmicas da alfabetização, organizadas pelos governos federal e estadual. Esse fato nos fez refletir sobre até que ponto a importância dada a esse tema (avaliação diagnóstica dos alunos) era uma demanda genuína das docentes ou uma construção externa, imposta por outras ações políticas que se cruzavam no cotidiano das escolas públicas.

Assim, concluímos, pela análise do conjunto das entrevistas, que o aprendizado de novas formas de avaliação, mediado pela apropriação de conteúdos do Fascículo 2, acontece nas escolas influenciado por outra política pública, que exige dos docentes o entendimento de certo formato de avaliação que se estrutura a partir da definição de capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, podemos inferir que o Fascículo 2 do curso de Alfabetização e Linguagem contribui, torna-se relevante e produz efeitos nas práticas docentes porque permite às professoras uma aproximação maior em torno dos conteúdos e metodologias que estão em pauta e das quais precisam se apropriar.

Os depoimentos da professora Heloísa sobre as práticas avaliativas que realiza e sua relação com os conteúdos desenvolvidos nos curso de Alfabetização e Linguagem nos permitiram algumas reflexões a respeito dos modos de apropriação dos conteúdos didáticos dos cursos de formação nas práticas docentes.

Primeiro, inferimos que as apropriações de conteúdos se concretizam segundo ritmos próprios, definidos pelos docentes, pois se efetivam a partir de uma lógica de trabalho estruturada pelos professores ao longo da carreira. Segundo, as novidades trazidas pelos cursos de formação continuada são reconhecidas e utilizadas pelos professores na medida em que se articulam com saberes já consolidados e validados por eles e na proporção em que respondem às demandas e necessidades do trabalho que desenvolvem com seus alunos.

Fundamentos em Chartier (2007) e Tardif (2002), concluímos que a lógica pragmática é quem estrutura e organiza a apropriação de conteúdos que os professores realizam. Assim, se os saberes experienciais não são a origem exclusiva dos saberes docentes, os conhecimentos provenientes de outras fontes são incorporados pelos professores a partir de mediações e adaptações definidas pelos contextos do trabalho.

Ainda como reflexão sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido, gostaríamos de mencionar a complexidade da tarefa de identificar os efeitos de um curso de formação para as práticas docentes. Sabemos que as conclusões e resultados que obtivemos são limitados e não esgotam as possíveis contribuições que o curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento tenha trazido para as docentes em suas práticas alfabetizadoras. O que conseguimos obter foram pistas e indicações sobre alguns efeitos; contudo, esperamos que a contribuição deste estudo não esteja apenas na identificação de tais resultados, mas, sobretudo, nas informações e reflexões produzidas a respeito dos modos pelos quais as aprendizagens efetivadas nos cursos de formação se traduzem no cotidiano escolar.

Nesta última parte da dissertação, faz-se necessário considerar que o alcance das ações de formação continuada, isto é, a capacidade que as propostas formativas possuem de contribuir para as práticas docentes, além de ser mediado pelas demandas do cotidiano escolar, é também influenciado pelas condições em que os próprios cursos são organizados. Nesse sentido, os dados obtidos neste estudo evidenciaram a importância de se levar em conta, nas pesquisas que investigam os efeitos de programas de formação formulados pelo governo federal, a gestão local das ações formativas. A administração local das políticas formuladas em nível macro se mostrou, nesta investigação, como um dos elementos diferenciadores da proposta de formação executada. Sugerimos que pesquisas futuras, destinadas a avaliar a efetividade de políticas de formação continuada propostas pela União,

considerem com maior centralidade o papel desempenhado pelos municípios como gestores das ações de formação. Consideramos que este é um tema emergente que merece ser analisado de forma mais aprofundada. Além disso, podemos afirmar que os programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos anos no país, no âmbito federal, estão pautados por um conjunto de ações e materiais que deveriam ser investigados de maneira mais ampla e minuciosa por outras pesquisas. Novos estudos permitiriam análises mais abrangentes acerca das suas possibilidades e dos seus limites no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e à produção de efeitos em suas práticas pedagógicas.

Ao final deste trabalho, apontamos também a necessidade de pesquisas que examinem em que medida as condições de trabalho e de formação disponíveis nas escolas públicas interferem na efetividade das ações de formação continuada. Dito de outro modo, em que medida favorecem ou dificultam a apropriação, por parte dos docentes, de conteúdos formativos, teóricos e práticos, disponibilizados nos cursos de formação. Outra questão importante seria analisar até que ponto a concepção de formação em “rede” e o princípio de “multiplicadores”, presentes em modelos de formação como o do Pró-Letramento, contribuem para o atendimento das demandas colocadas para a qualificação dos docentes das redes públicas de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento*. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALONSO-SAHM, Élen Patrícia. *As contribuições do Pró-Letramento em Matemática na visão de um grupo de professores/cursistas da cidade de Araraquara*. 2010. 169f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6)

ARROYO, Miguel Gonzáles. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-210.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Entre Drummond, Montaigne e uma arte da guerrilha: mal-estar no campo educacional universitário. SEMINÁRIO 30 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade federal de Pernambuco (UFPE). 29 a 30 de outubro de 2008. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/posfaeantoniobatista/arquivos>>. Acesso em: 10 dez. 2011

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 02 maio 2010.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 693-713.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 110, p. 4, 09 jun. 2006a. Seção 1. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009a. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 03 maio 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 27, p. 1-2, 07 fev. 2006b. Seção 1

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, 2004. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2. ed. Brasília, 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 02 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Formação de professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria – Fascículo do Tutor. Área de Alfabetização e Linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Alfabetização e Linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Matemática: Fascículo do tutor e encartes*. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais*. Catálogo. 2005. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 02 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries

iniciais do Ensino Fundamental: *Guia Geral*. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: *Guia Geral*. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834>. Acesso em: 03 maio 2010.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. *Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação*. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

CABRAL, Maria Lúcia da Silva. *Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura*. 2009. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 171-184. (Série Estado do Conhecimento, 6)

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 1 – *Ciclo inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Educação Infantil; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Línguas Estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 38-60. (Coleção Didática e prática de ensino)

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formadores e professores: discutindo lógicas de ação. *Revista Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=64>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARRIDO, Elza; BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 617-627.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Kátia Liége Nunes. *Pró-Letramento em Matemática no polo de São Luís/MA: O (inter)dito dos docentes na/da formação continuada*. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

LUCIO, Elizabeth Orofino. Implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e do programa Pró-Letramento. In: *10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Anais, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: 02 out. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 4, p. 60-84.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marinilda. *Provinha Brasil: como os docentes utilizam e avaliam os testes de diagnósticos da alfabetização*. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na *Revista Brasileira de Educação* (1995 – 2005): uma breve análise. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de professores da 31ª Reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho08.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009*. 2010. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Doutorado Interinstitucional (Dinter) Convênio UFMA e UNESP, Marília; São Luís, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Guia para o plano de intervenção pedagógica. SEE/MG: Belo Horizonte, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gestar II. Apresentação. Orientações gerais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642>. Acesso em: 02 maio 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PLATAFORMA FREIRE. Disponível em:

<<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 03 maio 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em:

<<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02 maio 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Brasília, 2006. 15p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 22 maio 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Proposta pedagógica. Formação Continuada na perspectiva do Pró-Letramento: o Pró-Letramento e suas estratégias de formação continuada de professores. In: BRASIL. *Salto para o futuro: Formação Continuada na perspectiva do Pró-Letramento*. Brasília: MEC, SEED, 2007. p. 3-13.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate" promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC, Brasília, 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 03 maio. 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista com António Nóvoa. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. *Programa Salto para o Futuro da TVE – Brasil*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A educação sócio(linguística) no processo de formação de professores do Ensino Fundamental*. 2008. 248f. Tese (Doutorado em Linguística).

Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RABELO, Cloténir Damasceno; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Gestão local de política: das práticas e dilemas às lições do desenvolvimento de programa voltado para a formação de professor. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de professores da 33ª Reunião da ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>>. Acesso em: 02 out. 2011.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. *A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

SÁ, Alessandra Latalisa. *Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização*. 2010. 404f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. 2010. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. *In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 123-136. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/331>>. Acesso em: 03 maio 2010.

SCHASTAI, Marta Burda; SILVA, Sani de Carvalho Rutzda. Implementação do Pró-Letramento Matemática no município de Ponta Grossa. *II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Anais, Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais2010/artigos/Ens_Mat/art46.pdf>. Acesso em: 02 out. 2011.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org.).*

Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 2003. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIEIRO, Delaine. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para implantação do Ensino Fundamental de nove anos. *Intermeio*, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Guia de formação do Pró-Letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2006.

SILVA, Maria Vilma da. *A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os programas e as professoras?* 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Inês de Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. 1998. 372f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191.

VERDUM, Priscila de Lima. *Formação continuada de professores da Educação Básica: políticas e práticas*. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A**Questionário aplicado às professoras**

Prezada professora,

O presente questionário refere-se ao Curso de **Alfabetização e Linguagem** do Programa de formação continuada Pró-Letramento, realizado entre 2009 e 2010 em Conselheiro Lafaiete. Ele servirá de base para a realização de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Conto com sua preciosa colaboração.
Antecipadamente agradeço,
Lucimara de São José

Questionário:**Participante:**

Escola: _____

Nome: _____

(Pode ser fictício)

Formação: _____

Série/Ano em que atua: _____

Você já participou de outros cursos de formação continuada? Quais?

Sobre o Pró-Letramento:

1) Como você ficou sabendo da realização do curso?

2) Qual foi o critério de escolha utilizado para selecionar os professores que dele participariam?

- 3) Quais informações você obteve sobre o curso antes do seu início? (Por exemplo: duração, organização, conteúdos, materiais, formadores)

- 4) Como foi organizado o curso de **Alfabetização e Linguagem**, realizado entre 2009 e 2010, quanto à distribuição de carga horária e número de encontros?

- 5) Que condições lhe foram oferecidas para participar do curso? Considere se a disponibilidade necessária para o curso trouxe dificuldades para sua vida pessoal ou profissional.

- 6) Quais foram os tipos de atividades pedagógicas desenvolvidos nos encontros presenciais com a tutora do curso de **Alfabetização e Linguagem**?

- 7) Quais dessas atividades mais contribuíram para sua formação?

14) Você identifica mudanças introduzidas em sua prática de sala de aula a partir de sua formação no curso **Alfabetização e Linguagem**? Se afirmativo, dê exemplos.

15) Que críticas você faz ao curso?

16) Você utilizou o **Fascículo 2** do livro de *Alfabetização e Linguagem* – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação” - para orientar a sua prática docente?

() sim () não

Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de como esse fascículo sobre avaliação foi utilizado.

10) Dessas atividades desenvolvidas à distância, quais você considera que mais contribuíram para a formação das professoras?

11) Considere o material didático usado no curso. Indique dois fascículos que, em sua opinião, mais contribuíram para a formação das professoras e justifique sua indicação.

12) Indique um fascículo que você acredita ter trazido menos contribuição para a formação das cursistas e justifique sua indicação.

13) A partir de relatos e observações feitas pelas cursistas durante os encontros presenciais, qual dos conteúdos abordados no livro Alfabetização e Linguagem você considera ter sido o mais significativo para a prática das professoras em sala de aula?

14) Foram relatadas a você mudanças introduzidas na prática de sala das professoras cursistas a partir da formação no curso Alfabetização e Linguagem, desenvolvido entre 2009 e 2010? Se afirmativo, dê exemplos.

15) Que críticas você faz ao curso?

16) Qual foi a abordagem utilizada por você para apresentar o Fascículo 2 do livro Alfabetização e Linguagem – “Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação”?

17) Descreva a receptividade das cursistas em relação ao fascículo sobre avaliação.