

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCIA HELENA NUNES MONTEIRO

ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE PRIVILEGIAM AS VOZES DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA

BELO HORIZONTE
2018

MARCIA HELENA NUNES MONTEIRO

ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE PRIVILEGIAM AS VOZES DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA

Tese de Doutorado 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 Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Izabel Pereira Maciel

BELO HORIZONTE
2018

M775a Monteiro, Marcia Helena Nunes, 1958-
T

Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada [manuscrito] / Marcia Helena Nunes Monteiro. - Belo Horizonte, 2018.

198 f., enc; il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Francisca Izabel Pereira Maciel.

Bibliografia: f. 191-198.

1. Educação -- Teses. 2. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Letramento -- Teses.
I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71



Tese intitulada *Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada*, de autoria da doutoranda *Marcia Helena Nunes Monteiro*, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Francisca Maciel

Prof.^a Dr.^a Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais
Orientadora

Telma Ferraz Leal

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco

Sônia Maria dos Santos

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

Sara Mourão Monteiro

Prof.^a Dr.^a Sara Mourão Monteiro
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Gláucia Maria dos Santos Jorge
Universidade Federal de Ouro Preto
(Suplente)

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira
Universidade Federal de Minas Gerais
(Suplente)

Belo Horizonte, 19 de outubro de 2018.

Aos meus pais,
Ary (*in memoriam*) e Maria Célia,
pela educação de sempre.

Agradecimento especial

À professora Francisca Izabel Pereira Maciel, pelas orientações, pelo compromisso e pelo diálogo estabelecido durante a elaboração deste estudo. Foi a sua postura freiriana que gerou todas as condições para que eu pudesse realizá-lo. Obrigada, Francisca.

Agradecimentos

Ao professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, pelas reflexões sobre formação docente, por suas contribuições no momento de qualificação e por sua presença na banca.

À professora Sara Mourão Monteiro, por suas contribuições no momento de qualificação, sua disponibilidade de sempre e por sua presença na banca.

À professora Telma Ferraz Leal, por suas contribuições no momento de qualificação e por sua presença na banca.

À professora Sônia Maria dos Santos, por sua presença na banca.

À professora Gláucia Maria dos Santos Jorge, por sua interlocução, sempre.

À professora Maria Lúcia Castanheira e ao professor Brian Street (*in memoriam*) pelos estudos sobre os Letramentos Sociais.

À professora Daisy Cunha, pelo apoio.

A todos os funcionários da secretaria da Pós-graduação, em especial ao Gilson Antônio Mathias.

Ao dr. Stélio Lage, por acreditar e me fazer acreditar que eu seria capaz.

Às minhas amigas e amigos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pela amizade e pela luta diária por dias melhores.

A Isnard, pela grande disponibilidade, pela diagramação, gráficos e quadros.

A Andrei, pelo resumo em francês.

A toda minha família.

À minha querida filha, Ana Luísa, pelo incentivo e pela alegria de sempre.

RESUMO

Esta tese de doutoramento analisa pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação sobre a “Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras” que compõem o acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”. Trata-se de um estudo bibliográfico que visa analisar teses e dissertações elaboradas no período de 2006 a 2015 que privilegiaram a voz docente. As pesquisas buscaram, por meio dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, compreender os significados por elas atribuídos aos cursos sobre alfabetização e letramento. O quadro teórico que norteia as reflexões acerca da formação e do trabalho docente fundamenta-se em André, Canário, Formosinho, Gatti, Giroux, Lessard, Nóvoa e Tardif e acerca de alfabetização e letramento, em Kleimam, Soares e Street. Os trabalhos analisados revelam a complexidade da formação docente e os diferentes caminhos metodológicos adotados para ouvir as professoras sobre seu desenvolvimento profissional. Ao privilegiar a voz das professoras alfabetizadoras, as pesquisas possibilitaram que elas apresentassem diferentes aspectos e interface da formação continuada que durante a elaboração deste trabalho foram considerados dados fundamentais para análise: as interferências das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos sobre alfabetização e letramento, ressaltando a relação entre formação e trabalho; os limites e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras; e a compreensão da formação continuada como formação de adultos profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Professora alfabetizadora. Alfabetização. Letramento.

RESUMÉ

Cette recherche de doctorat analyse les études académiques qui font partie de la collection du programme, sur “La Formation Continué de Professeurs Enseignantes D’Alphabétisation” qui composent la collection “L’alphabétisation au Brésil: l’état des connaissances”. Il s’agit d’une étude bibliographique qui veut analyser des thèses de doctorat et des mémoires de master élaborées dans la période de 2006 à 2015, qui ont privilégié les paroles des enseignantes. Ces recherches ont essayé de comprendre, d’après les témoignages des enseignantes alphabétisatrices, les signifiés donnés par elle aux cours de formation continuée sur l’alphabétisation et le lettré. Le cadre théorique qui guide les réflexions sur la formation et le travail d’enseignant est fondé sur André, Canário, Formosinho, Gatti, Giroux, Lessard, Nóvoa e Tardif; et, sur l’alphabétisation et le lettré, basé sur Kleimam, Soares e Street. Les travaux analysés révèlent la complexité de la formation des enseignantes et les différents chemins méthodologiques adoptés pour les écouter sur leurs formations professionnelles. En donnant la parole aux enseignantes alphabétisatrices, les chercheurs ont permis qu’elles présentent des différents aspects et interfaces de la formation continuée, qui, pendant l’élaboration de ce travail, ont été considérés comme des données fondamentales pour l’analyse: les interférences des conditions du travail d’enseignantes dans l’efficacité des contributions de cours de alphabétisation et lettré, en mettant en évidence la relation entre la formation et le travail; les limites et les contributions de la formation continuée pour la pratique pédagogiques des enseignantes alphabétisatrices; et la compréhension de la formation continuée comme une formation des adultes professionnels.

Mots-Clés: Formation continuée. Enseignante alphabétisatrice. Alphabétisation. Lettré.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 Distribuição da produção acadêmica sobre a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras, no período de 1969 a 2015 | 34 |
| Gráfico 2 Distribuição da produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015 | 38 |
| Gráfico 3 Distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2015 | 39 |
| Gráfico 4 Distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação, por região, no período de 1996 a 2015 | 40 |
| Gráfico 5 Distribuição das teses nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2015 | 41 |
| Gráfico 6 Distribuição das teses nos programas de pós-graduação por região, no período de 1996 a 2015 | 42 |
| Gráfico 7 Escolaridade das professoras alfabetizadoras | 56 |
| Gráfico 8 Graduação das professoras alfabetizadoras | 57 |
| Gráfico 9 Pós-Graduação das professoras alfabetizadoras | 58 |
| Gráfico 10 Cursos de pós-graduação e número de professoras por curso | 59 |
| Gráfico 11 Tempo de trabalho das professoras alfabetizadoras | 60 |
| Gráfico 12 Programas de formação de professores alfabetizadores no <i>corpus</i> | 62 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 Produção acadêmica sobre formação de professoras alfabetizadoras no período de 1969 a 2015 | 33 |
| Quadro 2 Produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015 | 37 |
| Quadro 3 Registro individual das teses e dissertações | 51 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 A PESQUISA..... | 25 |
| 1.1 Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento | 28 |
| 1.2 A investigação | 30 |
| 1.2.1 Análise dos resumos, para a classificação da produção acadêmica | 31 |
| 1.3 Produção acadêmica sobre a formação de professoras alfabetizadoras no período de 1969 a 2015..... | 32 |
| 1.4 Produção acadêmica sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015..... | 37 |
| 1.4.1 Subtemas identificados nas pesquisas sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015 | 43 |
| 1.5 O <i>corpus</i> | 46 |
| 1.5.1 As professoras | 54 |
| 1.5.2 As propostas de formação de professoras alfabetizadoras..... | 61 |
| 2 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 71 |
| 2.1 O trabalho docente e a formação que pretende transformá-lo | 83 |
| 2.2 Críticas das visões normativas e moralizantes da docência..... | 84 |
| 2.3 Trabalho docente, um trabalho composto por dois polos | 98 |
| 3 A DINÂMICA E OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 104 |
| 3.1 As propostas de formação continuada de professoras alfabetizadoras..... | 104 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 A descontinuidade das ações de formação continuada das professoras alfabetizadoras..... | 116 |
| 3.3 O caráter heterogêneo dos efeitos da formação | 124 |
| 4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 135 |
| 4.1 A interferência das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos..... | 137 |
| 4.2 A incorporação das contribuições da formação na prática pedagógica | 149 |
| 4.2.1 Sondagem, aula-entrevista, diagnóstico e avaliação diagnóstica..... | 150 |
| 4.2.2 Diferentes gêneros textuais e sua incorporação no processo de alfabetização | 161 |
| 4.2.3 As práticas de leitura no contexto da sala de aula..... | 167 |
| 4.2.4 Troca de experiência entre as professoras, uma formação entre os pares | 169 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 183 |
| <i>CORPUS</i> | 189 |
| REFERÊNCIAS | 191 |

INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire, aprender a ler e escrever se apresenta como uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. “Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1982, p. 49). Essa concepção de alfabetização orientou meu trabalho como professora alfabetizadora, como professora formadora de professoras alfabetizadoras. Também orienta, em diálogo com diferentes autores e autoras, a elaboração deste trabalho. *Dizer a palavra* no sentido freiriano significa pronunciar o mundo, *tarefa de sujeito* que busca, por meio de sua narrativa, situar-se historicamente, reconhecer sua experiência, ampliar o diálogo com diferentes culturas e, sobretudo, construir uma postura intelectual que busca desnaturalizar as relações de poder opressoras. Nesse sentido, Giroux afirma: “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (GIROUX, 1990, p. 11). Como sujeito ativo, que busca ter voz, optei por iniciar este trabalho apresentando o conceito de alfabetização em Paulo Freire, pelo sentido político e ideológico que possui, por sua influência em minha experiência profissional, na compreensão que tenho do processo educativo, e pela dupla relação que possui com o tema deste estudo: “Alfabetização e o direito à palavra”.

Trata-se de uma investigação que tem por objetivo analisar teses e dissertações sobre o tema “Formação continuada de professoras alfabetizadoras”, tomando como referência para compreensão a voz docente. O *corpus* analisado compõe o acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, organizado pelas professoras Magda Becker Soares e Francisca Izabel Pereira Maciel, que, por meio da palavra das professoras alfabetizadoras, busca compreender os significados por elas atribuídos aos cursos de formação continuada¹ sobre alfabetização e letramento dos

¹ Optou-se pela expressão *formação continuada*, pela frequência com que aparece nas teses e dissertações e na literatura sobre formação docente, mas entende-se que o conceito de desenvolvimento profissional amplia o conceito de formação continuada. Este não se limita aos

quais participaram durante sua trajetória profissional. A escolha do *corpus*, em meio às pesquisas sobre formação de professoras alfabetizadoras que compõem o referido acervo, se deu, sobretudo, por três aspectos:

Primeiro, pelo interesse que foi surgindo durante a leitura dos resumos, mesmo admitindo a relevância de todas as pesquisas, por aquelas que tinham por objetivo compreender o processo de formação com base nos depoimentos das professoras alfabetizadoras. Essas alcançaram um significado distinto das demais, pela relação que estabeleci entre elas e a minha experiência como formadora de professoras alfabetizadoras, que, aliás, foi também um dos motivos que levou as pesquisadoras² a buscarem os depoimentos das professoras.

Segundo, porque determinados autores que estudei durante a minha trajetória profissional “me levaram” até a voz docente: Freire, por uma educação que reconhece a vocação ontológica dos seres humanos, a de ser sujeito, e não objeto (FREIRE, 1982, p. 61); McLaren, por conceber a voz como uma gramática cultural, como bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar o mundo e articular a experiência (McLAREN, 1997, p. 253); Bourdieu (1982), por desvendar as relações de poder inerentes aos discursos e à ordem linguística; Huberman, Nóvoa, Moita e Goodson (1995), por valorizarem as percepções e representações dos professores acerca do seu ciclo de vida profissional e por reconhecerem as implicações entre a história de vida dos professores e o fazer docente; Tardif e Lessard (2009), por distinguirem os professores como sujeitos de conhecimento e Giroux (1997), como intelectuais; e Gatti (2011), por defender que é

[...] preciso ver os professores não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando os seus conhecimentos, valores e atitudes [...] (GATTI, 2011, p. 175).

cursos feitos pelos professores, mas considera também o aprendizado construído ao longo da vida profissional (DINIZ-PEREIRA, 2010).

² Optou-se por denominar *pesquisadoras* as autoras das pesquisas que compõem o *corpus* porque todas são do sexo feminino.

O terceiro e último se refere ao meu posicionamento político como pesquisadora. Não que ele não estivesse presente nos dois primeiros aspectos, mas escolhi as teses e dissertações que deram voz às professoras alfabetizadoras também por reconhecer que a voz feminina³ precisa ser conhecida, problematizada e fortalecida em uma sociedade marcada por relações sociais autoritárias e sexistas e por discordar da hierarquia instituída entre os diferentes segmentos que compõem o sistema educacional brasileiro: educação básica e ensino superior.

Nóvoa (2014), em aula inaugural deste Programa de Pós-Graduação do qual sou aluna, discorreu sobre o estatuto do saber docente, assinalando que o saber dos professores da educação básica não é devidamente valorizado e reconhecido e que, em relação ao saber de professores de outros níveis de ensino, é visto como menor, e não como diferente. Aliado a isso, acredito ser imprescindível escutar as professoras que ensinam a ler e a escrever sobre o seu processo de formação continuada, pela complexidade do trabalho que realizam.

A vasta literatura sobre o tema, desenvolvida sob diferentes perspectivas e linhas de pesquisas, mostra a complexidade da alfabetização e do letramento. Soares, desde 1985, evidencia as diferentes facetas da alfabetização – psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística –, além dos condicionantes sociais e políticos apresentados a partir de Freire, Graff, Barton e Street, demonstrando a complexidade da alfabetização e do letramento e das relações entre língua escrita, sociedade e cultura (Soares, 1995), relações pouco enfatizadas na formação continuada das professoras alfabetizadoras. Além de todos esses aspectos inerentes ao processo de alfabetização, a realidade das escolas públicas mostra que a alfabetização não se restringe às crianças brasileiras, pois adolescentes, jovens e adultos também estão presentes em sala de aula para serem alfabetizados.

Toda essa problemática se intensifica se considerarmos as condições do trabalho docente no Brasil. Até hoje os professores da educação básica não recebem o piso salarial profissional nacional, instituído pela Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que

³ Dos 816 professores que participaram das pesquisas que compõem o *corpus*, apenas 3 são do sexo masculino. Em razão disso, optou-se por usar a expressão *professoras alfabetizadoras* quando se referir a todos os professores que participaram do *corpus*. Quando se tratar da formação docente e da profissão de modo geral, optou-se pelo uso do masculino genérico.

atualmente é de R\$ 2.455,35 (fixado pela Portaria nº 8, de 29 de novembro de 2017, do MEC). São poucos os estados e municípios que pagam o piso salarial. Assim, admite-se que a luta por condições básicas de trabalho ainda faz parte do desenvolvimento profissional dos professores brasileiros.

O trabalho realizado por Marli André (2002) sobre o estado do conhecimento da “Formação de professores no Brasil” mostra um dado importante sobre temas silenciados nas pesquisas e estudos sobre formação docente: “A formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados” (ANDRÉ, 2002, p. 31). Considerando a realidade educacional brasileira e essa observação feita por André (2002), percebe-se que temas pouco estudados são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, porque estão imbricados ao fazer docente. Segundo Tardif e Lessard (2009), para compreender os problemas pedagógicos é preciso considerar a docência como trabalho e analisá-la em sua concretude:

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 23).

Os aspectos apontados por Tardif e Lessard relevam a complexidade do trabalho docente, fornecendo elementos para analisar a formação contínua de professores, uma vez que tal formação se dirige a quem está em serviço; ou seja, a quem já desenvolve um projeto educativo em meio a relações de poder e em determinadas condições de trabalho. Os depoimentos das professoras alfabetizadoras nos remetem a essa reflexão apresentada pelos autores, uma vez que, ao discorrerem sobre os cursos de que participaram, relacionam-nos às difíceis condições de trabalho.

A gente sabe que, para o trabalho de um professor dar certo, não depende só dele. Ele está na ponta, diretamente, ligado aos alunos, mas tem uma conjugação de outros aspectos que são importantes, por exemplo: um professor que tem de trabalhar de manhã no estado, à noite na prefeitura e ainda fazer um curso de formação continuada. Em que hora ele planeja sua aula e reflete sobre sua atuação? A questão salarial, a questão das condições reais de trabalho, o número de alunos na sala de aula, das condições até do espaço físico da escola, da diferença de considerar que a gente tem uma experiência... Então reduzir a questão da qualidade do ensino a uma metodologia, ou a uma forma de trabalhar, eu acho que é no mínimo simplificar muito o contexto educacional (Professora)⁴ (ALTOBELLI, 2008, p. 69).

Por um longo período, os depoimentos das professoras alfabetizadoras sobre suas condições de trabalho foram considerados queixas. As relações de poder estabelecidas socialmente com elas determinaram não apenas seu lugar social, mas também a legitimidade ou não do seu discurso. Ainda que as reflexões sobre o estatuto social e econômico dos professores (Nóvoa⁵, 2007) e as transformações na profissão docente (Tardif e Lessard, 2009) revelem uma perda de prestígio dos professores, ao mesmo tempo, apontam para mudanças significativas em seu processo de profissionalização.

Os professores passaram a ser vistos pela literatura sobre formação docente como sujeitos socioculturais, responsáveis por seu processo de formação e com direito à palavra (Nóvoa, 1995, Moita, 1995, Goodson, 1995, Pineau, 2006). “O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor” (GOODSON, 1995, p. 69). O reconhecimento da voz, do saber e de uma identidade docente constitui fundamento para que os estudos sobre a formação docente possam também retratar o ponto de vista dos professores. Essa perspectiva aponta, segundo Nóvoa, para uma “mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às

⁴ As pesquisas analisadas identificaram as professoras entrevistadas de diversas maneiras: por nome, por professoras (P), por colaboradoras (C) e por informante (I), o que isoladamente é perfeitamente compreensível, mas no conjunto pode confundir o leitor. Assim, optou-se por apresentar no decorrer deste estudo os depoimentos das professoras como (Professora), tendo ao lado o nome da autora da tese ou dissertação.

⁵ Segundo Nóvoa, os professores vivem um dilema: Como se, por um lado, achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2007, p. 12).

estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Nesse sentido, este trabalho optou por analisar as teses e dissertações que privilegiaram a voz docente; ou seja, as pesquisas que tinham por objetivo esclarecer os sentidos e significados atribuídos pelas professoras aos cursos de alfabetização e letramento dos quais participaram durante sua trajetória profissional. As pesquisas buscaram, por meio de questionários, entrevistas e narrativa escrita, escutar as professoras, para conhecer o que elas tinham a dizer sobre os cursos. As questões a elas apresentadas nos questionários e entrevistas iam desde o motivo que as levaram fazer os cursos, até a adequação do espaço físico onde eles ocorreram, a qualidade do material oferecido, o trabalho da formadora, a estrutura das oficinas, palestras e grupos de estudo e, sobretudo, as contribuições dos cursos para a prática pedagógica.

O *corpus* analisado será apresentado detalhadamente na próxima seção.

1 A PESQUISA

Os levantamentos sociais e os registros escritos e fotográficos sobre a condição humana – o comportamento dos miseráveis nas ruas, a luta dos trabalhadores e as práticas escolares – foram essenciais para compreensão da história da investigação qualitativa em educação, em razão de sua relação com os problemas sociais e de sua posição singular entre a narrativa e o estudo científico (Bogdan e Biklen, 1994). Essa proximidade com a realidade social tinha a intenção de encorajar mudanças sociais, com base na pesquisa, uma vez que a investigação qualitativa acredita que a realidade é socialmente construída e que não pode ser compreendida e analisada apenas em dados quantitativos, ainda que estes possam revelar um conhecimento significativo sobre o que se pretende investigar. A investigação qualitativa caracteriza-se pela ênfase no processo, pela necessidade de descrever os dados e, sobretudo, pelo “ponto de vista do outro”, admitindo o significado que este dá a determinada realidade, a partir de sua condição histórica, econômica e cultural, como um dado fundamental para compreensão do problema de pesquisa. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 55).

Essas características possibilitaram que este trabalho assumisse a perspectiva qualitativa como abordagem metodológica para seu desenvolvimento, pois trata-se de um estudo bibliográfico, que visa analisar teses e dissertações que compõem o acervo *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras, tomando como referência para a compreensão da temática pesquisas que privilegiaram a *voz docente*. Nesse sentido, o ponto de vista do outro – ou seja, o ponto de vista das professoras alfabetizadoras sobre um momento específico do seu desenvolvimento profissional: os cursos sobre alfabetização e letramento – foi o objetivo geral das pesquisas que compõem o *corpus* escolhido para análise. Tais pesquisas buscaram por meio da palavra das professoras alfabetizadoras, explicitar os significados por elas atribuídos aos cursos. Os motivos que levaram à escolha do *corpus* em meio ao conjunto de pesquisas sobre formação continuada, já foram apresentados na Introdução. No

entanto, retomá-los brevemente permite refletir sobre o envolvimento do pesquisador com o problema de pesquisa, bem como seu distanciamento necessário para a concretização da investigação. Os motivos que levaram à escolha do *corpus*, já apresentados foram: a minha experiência com a formação docente; influência de leituras e estudos realizados durante a minha trajetória profissional; desejo de conhecer o ponto de vista das professoras alfabetizadoras por meio das pesquisas e reconhecimento da complexidade do processo de alfabetização. Esses aspectos revelam o caráter subjetivo e o meu posicionamento político na constituição do *corpus*. A escolha teve uma intenção: conhecer e sistematizar o conhecimento já elaborado nas pesquisas que optaram pela voz docente para compreender a formação continuada de professoras alfabetizadoras. Esse caráter subjetivo presente no trabalho científico precisa ser admitido e controlado. Segundo Demo, “é mais racional e realista aceitar o sujeito como não neutro, e, a partir daí, elaborar a possibilidade de redução da falta de isenção de juízos de valor” (DEMO, 1983, p. 72). Nesse sentido, o empenho do pesquisador está tanto em perceber criticamente seu envolvimento quanto em reduzir uma análise excessiva a partir de parâmetros preestabelecidos. Para o autor, estudamos em condições dadas e o objeto de estudo precisa ser reconhecido como histórico e inacabado. Esse reconhecimento possibilita perceber que [...] “a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximação sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir” (DEMO, 1983, p. 23).

Analisar a produção acadêmica existente permite identificar nessa produção interminável e processual sua evolução, contribuições e limites. Este estudo proporciona uma pequena contribuição nessa perspectiva, pois visa conhecer pesquisas que priorizaram o ponto de vista de professoras alfabetizadoras sobre um momento específico de seu desenvolvimento profissional, com base na análise de teses e dissertações, podendo ser caracterizado como uma amostra do referido acervo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, e não de uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica assemelha-se muito à documental. Para Gil (1994) e Severino (2007), a diferença entre ambas está na natureza das fontes. Segundo os autores, o que difere a pesquisa bibliográfica da documental é que a primeira se desenvolve a partir do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Já a segunda se realiza por meio de uma variedade de opções, considerando não apenas os documentos impressos, mas, sobretudo, fontes como: jornais, revistas, cartas, diários, fotografias, vídeos, gravações e documentos oficiais. Outra diferença apontada pelos autores refere-se ao tratamento dado às fontes. Na pesquisa bibliográfica, as fontes já receberam um tratamento analítico por parte dos pesquisadores, enquanto na pesquisa documental, ainda não. Essas constituem o material a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação.

Considerando seus objetivos e elementos constitutivos, pode-se afirmar que este estudo se caracteriza como qualitativo, de natureza bibliográfica. Além dessas características metodológicas, outra também foi determinante para sua elaboração: a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Essa perspectiva se apresenta como o conjunto de técnicas de análises das comunicações utilizadas em pesquisas de natureza qualitativa para buscar o sentido ou os sentidos do texto. Na busca *desses sentidos*, essa abordagem propõe as seguintes etapas:

- Pré-análise – implica a escolha do *corpus*, nas primeiras leituras e na sua organização;
- Exploração – analisa sistematicamente o texto, buscando descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977, p. 105). Outro aspecto a se considerar neste momento é a relevância de temas que não se destacam pela frequência, mas por sua importância para o estudo, e por isso devem ser considerados.
- Interpretação – exige do pesquisador uma postura de arqueólogo perante o texto. Segundo a autora, essas técnicas não permitem apenas a descrição dos conteúdos, mas, sobretudo, *o que esses poderão nos ensinar após serem tratados*.

Acrescenta-se a essa última etapa a importante observação de Demo (1983) a respeito da interpretação de textos em atividades de pesquisa acadêmica. “A

hermenêutica procura ligar fios da meada, compor quadros conceituais de compreensão, pesquisar as gretas das palavras e do discurso, ouvir ressonâncias que vêm de longe, de antes, do meio ambiente” (DEMO, 1983, p. 76).

Esses aspectos metodológicos contribuíram para o desenvolvimento deste estudo em suas diferentes etapas. Apresentam-se, a seguir, as etapas: primeiro, o acervo *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, local onde se encontram as teses e dissertações analisadas neste estudo; depois, as pesquisas sobre formação de professoras alfabetizadoras do referido acervo; e, por último, de forma detalhada, as pesquisas que constituem o *corpus*.

1.1 Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento

Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento é um estudo que se constitui também em um acervo, elaborado e coordenado pelas professoras Magda Becker Soares e Francisca Izabel Pereira Maciel, ambas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Iniciou-se na década de 1980, sendo responsável pelo levantamento da produção acadêmica e científica sobre alfabetização e letramento no Brasil. Guarda em seu banco de dados mais de 1.200 pesquisas realizadas em diferentes programas de pós-graduação do país. Em sua primeira fase, relativa ao período de 1961 a 1986, apresenta uma análise de artigos publicados em 21 periódicos e de teses e dissertações sobre alfabetização elaboradas em programas de pós-graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação.

Já a segunda fase, referente ao período de 1961 a 1989, incorpora dados relativos aos três últimos anos da década de 1980 e apresenta a evolução dos estudos sobre alfabetização da criança no processo de escolarização regular, apresentados em teses e dissertações, teses de cátedra e livre-docência. Nesta fase, os capítulos de livros e artigos sobre alfabetização não foram analisados, por serem considerados uma tipologia textual diferente da produção acadêmica e por apresentarem um conhecimento *já construído*, diferente das teses e dissertações entendidas pelas autoras como um conhecimento *em construção*.

O conceito de alfabetização assumido nesta época por Soares e Maciel se refere ao processo de aquisição inicial da língua escrita – isto é, ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita –, excluindo, portanto, a produção a respeito do desenvolvimento e do aperfeiçoamento dessas habilidades (SOARES e MACIEL, 2000). No entanto, as autoras alertam que, “ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos” (SOARES e MACIEL, 2000, p. 15).

A relevância deste trabalho está tanto na organização do acervo, que possibilita aos pesquisadores acesso a um grande número de trabalhos sobre alfabetização, elaborados em diferentes programas de pós-graduação de todas as regiões brasileiras, o que permite uma visão nacional da produção acadêmica sobre o tema, quanto nas análises realizadas por Soares e Maciel sobre o referido acervo. De fato, tais análises possibilitam uma compreensão do “estado do conhecimento” da produção, indicando os temas escolhidos pelos pesquisadores, sua frequência, área de concentração, opções metodológicas, referencial teórico, e suas lacunas, temas que ainda não foram estudados ou foram pouco explorados pelos pesquisadores. Por ser um acervo em permanente construção, seu banco de dados é constantemente atualizado, o que também proporciona aos pesquisadores e estudiosos perceber que a “identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo” (SOARES e MACIEL, 2000, p. 6).

A partir de 2006, *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* passou a se constituir um programa de pesquisa compartilhado por diferentes instituições⁶ e pesquisadores brasileiros. As pesquisas que compõem este acervo apresentam uma diversidade de temas, entre eles: Conceituação de Língua Escrita, Cartilhas, Concepção de Alfabetização, Determinante de Resultados, Dificuldades de Aprendizagem, Leitura, Produção de Texto, Prontidão, Língua Oral/Língua Escrita, Método, Letra de Forma e Letra Cursiva, Caracterização do Alfabetizador e

⁶ Instituições brasileiras que participam da construção do acervo: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Formação de Professores Alfabetizadores. Disponível na página eletrônica do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG, o acervo possui uma organização que facilita aos pesquisadores e interessados o processo de busca, fornecendo informações como: título da pesquisa, resumo, data da defesa, nome dos autores, orientadores, instituições, cursos, programas de pós-graduação, pressupostos teóricos, ideários pedagógicos e natureza de texto. Além disso, todos os trabalhos impressos que o compõem estão disponíveis no Setor de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, que integra a Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

1.2 A investigação

A investigação no acervo *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* para a realização deste estudo teve início com a análise da planilha que contém todas as 286 pesquisas sobre a formação de professoras alfabetizadoras catalogadas a partir das informações mencionadas. Essa organização permitiu identificar as pesquisas sobre a formação de professoras alfabetizadoras em meio a outras que compõem o acervo. Já a leitura dos 286 resumos permitiu construir, além de uma visão geral do acervo sobre o tema, gráficos e quadros da produção acadêmica sobre a formação de professoras alfabetizadoras.

É importante destacar que existe no acervo um conjunto de pesquisas identificadas como “caracterização do alfabetizador”, as quais também refletem sobre a formação docente, mas visam, sobretudo, identificar aspectos da prática pedagógica, como: didática da professora alfabetizadora, relação pedagógica estabelecida em sala de aula e características de professoras bem-sucedidas. Outro aspecto a ser mencionado é que nem todas as pesquisas sobre alfabetização e sobre formação de professoras alfabetizadoras produzidas no Brasil estão no acervo. Sua constituição exige por parte das duas organizadoras e das instituições parceiras um trabalho constante de atualização, seja das novas produções, seja daquelas que ainda não foram encaminhadas para serem catalogadas. Em suma, este trabalho identifica teses e dissertações sobre a formação de professoras alfabetizadoras já catalogadas no referido acervo no período de 1969 a 2015.

1.2.1 Análise dos resumos, para a classificação da produção acadêmica

Os estudos em torno da análise de resumos de teses e dissertações, para a organização do *corpus*, apresentam os limites e possibilidades da utilização desse recurso. Ferreira (2002), refletindo sobre a variedade dos resumos, afirma que “sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles” (Ferreira, 2002, p. 264). Essa heterogeneidade se dá

[...] não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias (FERREIRA, 2002, p. 264).

Ancorada em Bakhtin e Chartier, a autora indica a necessidade de interrogar os resumos não apenas como textos, mas, sobretudo, como objeto cultural. Argumenta que, mesmo apresentando limitações, os resumos proporcionam determinada compreensão do tema a ser investigado.

[...] podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção. Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção (FERREIRA, 2002, p. 264).

André e Romanowski (2002) e Romanowski e Ens (2006) também reconhecem as diferenças qualitativas entre os resumos. Segundo as autoras, não existe um padrão estabelecido a seguir, o que leva os resumos a serem incompletos e confusos, dificultando sua interpretação e categorização. Todavia, admitem que o pesquisador é a pessoa mais adequada para apresentar seu trabalho. Apesar dessas limitações, os estudos que se apoiam em resumos com a intenção de inventariar e analisar acervos afirmam que eles permitem evidenciar aspectos significativos das pesquisas, contribuindo para o seu desenvolvimento. Essas observações contribuíram para uma leitura criteriosa, pois, quando as informações contidas nos resumos, pelos aspectos já mencionados, não possibilitavam identificar dados relevantes sobre a pesquisa, buscava-se o texto completo⁷ e procedia-se à análise da Introdução para esclarecer as dúvidas. Além disso, permitiram reconhecer a

⁷ O acervo possui cópias impressas de todos os trabalhos.

importância do resumo no contexto da pesquisa acadêmica, que, para o pesquisador, inicialmente, fica restrita à apresentação da sua pesquisa. Posteriormente, esse gênero textual – resumo – ganha status elevado no conjunto das pesquisas sobre determinado tema, uma vez que viabiliza a organização de catálogos e investigações denominadas “estado da arte”.

1.3 Produção acadêmica sobre a formação de professoras alfabetizadoras no período de 1969 a 2015

A leitura dos 286 resumos que compõem a planilha sobre a formação de professoras alfabetizadoras permitiu obter uma visão geral da produção acadêmica sobre o tema e elaborar gráficos e quadros para uma melhor visualização e compreensão dos seus aspectos.

Apresenta-se, a seguir, essa produção, compreendendo o período de 1969 a 2015, sobre a formação de professoras alfabetizadoras presente no referido acervo. A produção inclui todos os trabalhos sobre formação inicial e contínua, sendo a dissertação “A problemática da formação do professor primário face às exigências curriculares atuais” (AITA, 1969), elaborada na Faculdade Interamericana de Educação, em Santa Maria–RS, a primeira pesquisa em ordem cronológica do acervo. Para a realização deste estudo foram consideradas as pesquisas catalogadas até 2015, uma vez que já tinham recebido a apreciação necessária para serem incorporadas ao acervo. Mesmo se tratando de um estudo sobre formação continuada, considerou-se a necessidade de uma apresentação geral da produção – formação inicial e continuada –, ainda que de forma breve. Essa apresentação visa mostrar o número de trabalhos sobre a formação de professoras alfabetizadoras do referido acervo e sua distribuição ao longo de 46 anos, o que permitiu compreender aspectos do conjunto no qual foi identificado o *corpus* selecionado para a análise integral.

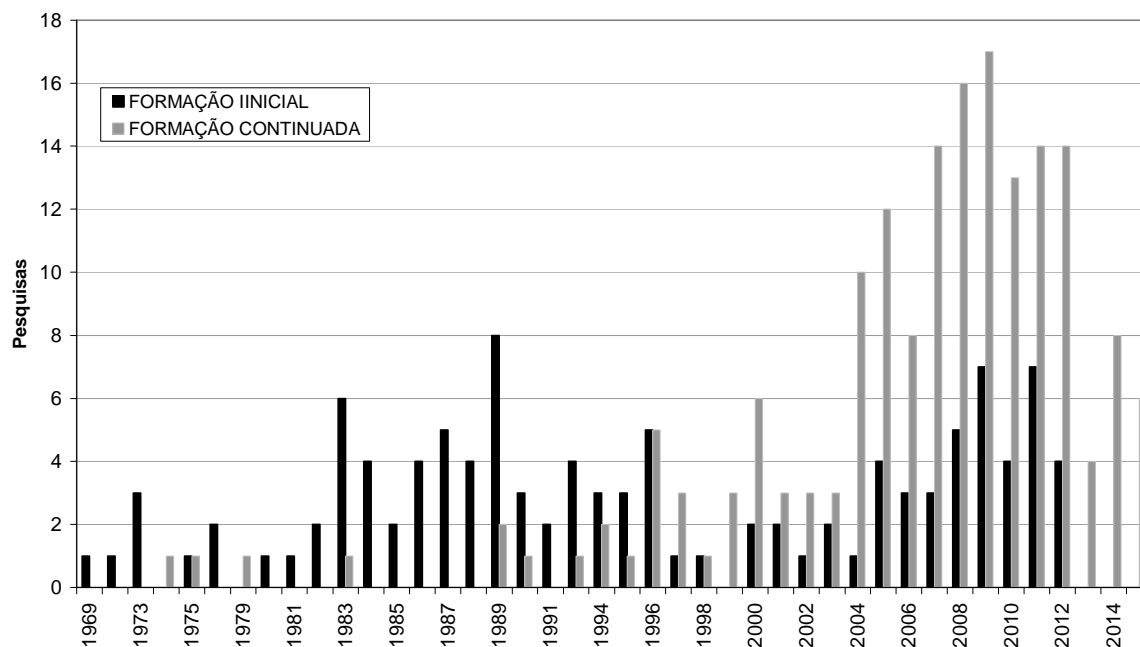
Quadro 1 Produção acadêmica sobre formação de professoras alfabetizadoras no período de 1969 a 2015

| | | | | | |
|--------------------|-----|---------------------|-----|--------------|-----|
| Total de pesquisas | 286 | Formação inicial | 112 | Teses | 14 |
| | | | | Dissertações | 98 |
| | | Formação continuada | 174 | Teses | 38 |
| | | | | Dissertações | 136 |

Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento. CEALE / FaE / UFMG. 2017.

O Quadro 1 revela que o número de trabalhos sobre a formação continuada supera o da formação inicial, e que o de dissertações supera o de teses. André (2002), no estudo intitulado “Formação de Professores no Brasil”, também constata essa diferença e afirma que ela pode ser explicada pelo pequeno número de programas de doutorado no Brasil. No entanto, seu estudo mostra um número maior de pesquisas sobre a formação inicial em relação à formação continuada, o que difere deste estudo. Essa diferença pode ser atribuída ao período de 1990 a 1996, escolhido por André para análise, justamente quando se constata um volume maior de estudos sobre formação inicial. O Quadro 1 mostra as pesquisas do acervo sobre formação de professoras alfabetizadoras no período de 1969 a 2015, bem mais extenso, mas não só isso: abrange também o final da década de 1990 até 2015, momento de grande desenvolvimento de pesquisas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras.

Gráfico 1 Distribuição da produção acadêmica sobre a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras, no período de 1969 a 2015



Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento CEALE / FaE / UFMG, 2017.

A análise dos resumos das pesquisas produzidas nas décadas de 1960, 1970 e 1980 confirma que estas priorizavam aspectos relacionados à formação inicial dos professores, como se pode identificar pelos seguintes exemplos: *Um modelo de análise para o sistema de formação do magistério primário* (FONTANIVE, 1973), *A normalista: expectativas da formação e da profissão* (FIGUEIREDO, 1980) e *Um estudo da formação de professores primários* (GOMES, 1984). Já os trabalhos sobre o desenvolvimento profissional (formação em serviço ou formação continuada), também presentes nesta época, tiveram seu crescimento a partir do início dos anos 2000. Surgiram, inicialmente, apresentando conceitos como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, como indicam alguns títulos: *Efeitos de um treinamento em microensino sobre o desempenho de professores de 1ª série do 1º grau na área de comunicação e expressão* (KLEIN, 1979), *Treinamento ou formação? Um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores* (SANTOS, 1989) e *Fala professora! repensando o aperfeiçoamento docente* (ANDALÓ, 1989). Apenas no final da década de 1990 e no início de 2000 é que esses conceitos foram paulatinamente substituídos por formação docente. Essas transformações refletem mudanças na concepção de formação docente e, conseqüentemente, nas pesquisas sobre a formação de professores. André (2007)

identifica que nesse período “os cursos de formação ficaram em segundo plano, e quem ganhou destaque foi o professor” (ANDRÉ, 2007, p. 45). Tal mudança impulsionou os estudos sobre identidade, saber e prática docente, gênero e etnia, evidenciando pesquisas que privilegiaram a voz dos professores, considerando aspectos de sua história de vida, memória e identidade. Os títulos a seguir, presentes no acervo, mostram esse movimento nas pesquisas sobre a formação de professoras alfabetizadoras: *Vozes, palavras, textos. As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores* (PEREZ, 2002), *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico* (ZIBETTI, 2005), *Formação continuada do professor alfabetizador: uma questão de saber e de identidade* (BARCELOS, 2006), *Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores* (SCARAMUSSA, 2008) e *Formação continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação* (SILVA, 2010).

Estes exemplos ilustram a diversidade de subtemas e os diferentes interesses dos pesquisadores. Ao mesmo tempo, indicam que temas sobre trabalho, saber, identidade e memória de professoras alfabetizadoras que atuam em escolas rurais ou na educação do campo continuam muito pouco explorados. Nessa produção acadêmica, que inclui tanto a formação inicial quanto a continuada, percebe-se que o trabalho e as histórias de vida das professoras alfabetizadoras foram retratados, prioritariamente, a partir de uma experiência urbana e em escolas públicas. Nesse sentido, as professoras alfabetizadoras das escolas particulares também não possuem destaque nas pesquisas.

Além desses aspectos, percebe-se pelo Gráfico 1 que o interesse pela formação inicial da professora alfabetizadora se manteve ao longo do período. Entretanto, percebe-se uma redução a partir de 1997, chegando a desaparecer em 1999. Houve um relativo aumento a partir da segunda metade dos anos 2000 até 2012. De 2013 a 2015, não foram incorporadas ao acervo novas pesquisas sobre o tema.

A leitura dos resumos indica também que a partir de 2000 os trabalhos buscaram na formação inicial compreender aspectos atuais e específicos da formação de professoras alfabetizadoras, da alfabetização e do letramento, como retratam os

seguintes títulos: *Formação de professores em uma perspectiva reflexiva e o uso do computador no processo de alfabetização com alunas do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá* (NOGAI, 2005), *Formação superior a distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores* (LIMA, 2009) e *O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo* (SUBA, 2012). Temas como educação a distância e uso do computador para e na aprendizagem da leitura e da escrita passaram a fazer parte das pesquisas sobre a formação de professoras alfabetizadoras, indicando a incorporação de novos subtemas na produção acadêmica da área.

Mesmo admitindo a importância dos trabalhos sobre a formação inicial, este estudo manteve a opção pela análise das pesquisas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras. Para tanto, foi necessário delimitar o período histórico a ser investigado, que vai de 1996 a 2015. O recorte foi feito com base nos dados obtidos neste estudo, que evidenciaram, como retrata o Gráfico 1, o crescimento vertiginoso dessas pesquisas a partir de 1996.

Gatti (2011) reconhece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, potencializou o processo de formação continuada dos professores, mediante a redistribuição de responsabilidades entre os poderes públicos federal, estaduais e municipais, ampliando os espaços de formação dos profissionais da educação. A autora analisa assim o contexto histórico do seu surgimento.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2011, p. 186).

É importante compreender o momento histórico no qual surgem os programas de formação continuada, porque isso influencia sua concepção, construção e execução. Ao apresentar novos desafios aos professores, ampliando seu patamar de formação e sua atuação na gestão escolar, na elaboração de projetos pedagógicos e nas definições curriculares, a LDB 9.394/96 estimulou a formação continuada de

professores em geral e em particular a das professoras alfabetizadoras, como mostra o Gráfico 1, uma vez que é sobre o trabalho dessa professora que recaem com maior intensidade os resultados, muitas vezes negativos, das avaliações sistêmicas.

A seguir, inicia-se uma apresentação detalhada da produção acadêmica relativa apenas à formação continuada no período delimitado, uma vez que foi por ela que se optou para o desenvolvimento deste estudo.

1.4 Produção acadêmica sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015

É importante ressaltar que o percurso metodológico deste estudo para a definição do *corpus* permitiu construir uma visão geral da produção sobre a formação docente, com base na leitura dos resumos. Esse trabalho foi decisivo para confirmar a opção pela formação continuada e para definir o período a ser investigado.

Ainda com base na leitura dos resumos, organizou-se a produção sobre a formação continuada (Quadro 2) no período definido para análise, totalizando 163 pesquisas em 19 anos.

Quadro 2 Produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015

| | | | |
|---------------------|-----|--------------|-----|
| Formação continuada | 163 | Teses | 37 |
| | | Dissertações | 126 |

Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento. CEALE / FaE / UFMG. 2017.

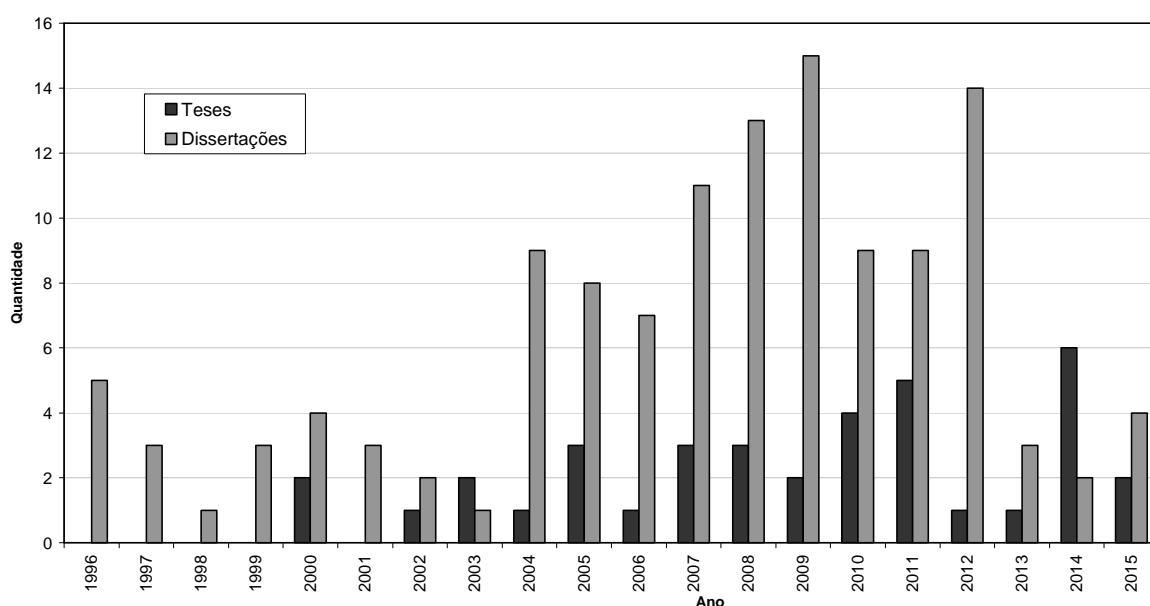
A produção acadêmica sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015 foi organizada segundo os seguintes critérios:

- distribuição temporal da produção de teses e dissertações;
- distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação;

- distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação, por região;
- distribuição das teses nos programas de pós-graduação;
- distribuição das teses nos programas de pós-graduação, por região; e
- organização das pesquisas por subtemas.

Os resultados dessa organização estão detalhados nos gráficos de 2 a 6 e a organização das pesquisas por subtemas, no item 3.1 Subtemas retratados nas pesquisas.

Gráfico 2 Distribuição da produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015

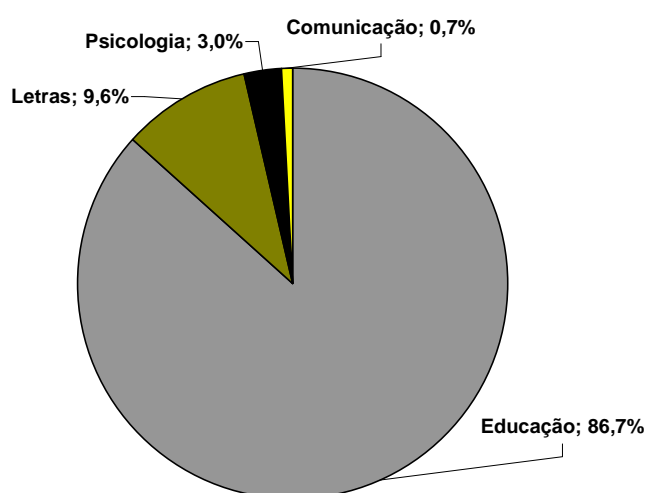


Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento CEALE / FaE / UFMG. 2017.

O Gráfico 2 revela, assim como o Gráfico 1, que o número de dissertações é bem maior do que o de teses e que ocorreu um progressivo aumento da produção de dissertações ao longo do período de 2004 a 2009. Embora tenha havido em 2010 e em 2011 uma pequena redução, em 2012 o número voltou a crescer. Quanto às teses, o aumento verificado deu-se a partir de 2005, sendo 2014 o ano de maior produção. Mesmo considerando as oscilações em relação ao volume dos estudos, houve por parte dos pesquisadores um interesse constante sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras durante o período eleito para análise.

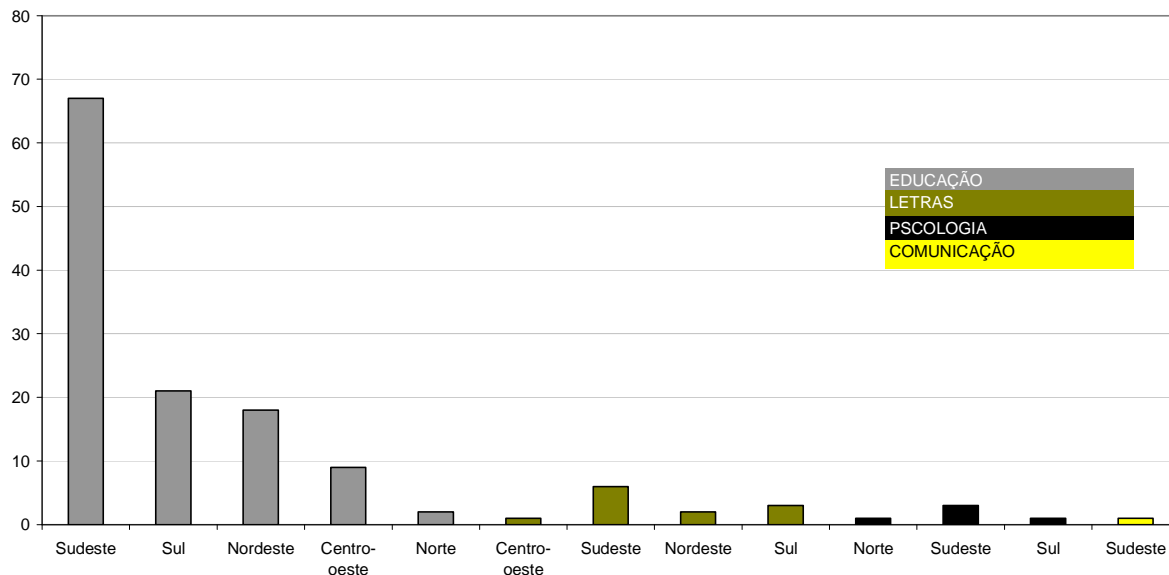
A seguir, apresentam-se, separadamente, as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior representativas de todas as regiões do Brasil.

Gráfico 3 Distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2015



Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento. CEALE / FaE / UFMG. 2017.

Gráfico 4 Distribuição das dissertações nos programas de pós-graduação, por região, no período de 1996 a 2015



Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento . CEALE / FaE / UFMG. 2017.

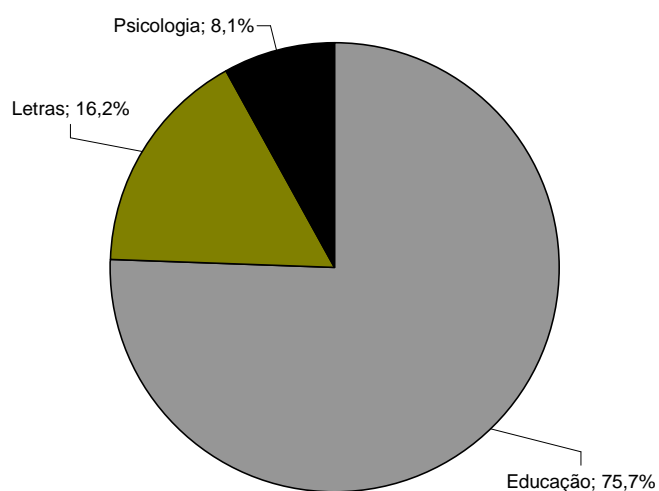
A análise do relatório da pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (Soares e Maciel, 2000) revela, por comparação com os dados apresentados nos gráficos 3 e 4, que as áreas nas quais as dissertações sobre a formação contínua foram produzidas permanecem tal como apresentados por Soares e Maciel: Educação, Letras, Psicologia e Comunicação. Os programas de pós-graduação em Educação e a região Sudeste continuam liderando a produção. Já em relação às áreas de Letras e Psicologia, houve uma alteração: atualmente, há uma produção maior na Letras, destacando-se a região Sudeste.⁸ Na área de Psicologia, os trabalhos foram realizados nas regiões Norte, Sudeste e Sul; e na Comunicação⁹, o único trabalho foi realizado na região Sudeste.

⁸ Na região Sudeste, destacam-se: na Educação, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); na Letras, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

⁹ A única pesquisa na área de Comunicação tinha por objetivo analisar recursos midiáticos produzidos para a formação continuada de professoras alfabetizadoras, de autoria de OLIVEIRA, Izaura dos Santos Trevisan (2009), intitulada "Os recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores: O programa Letra e Vida". Comunicação. Mestrado. Universidade de Marília.

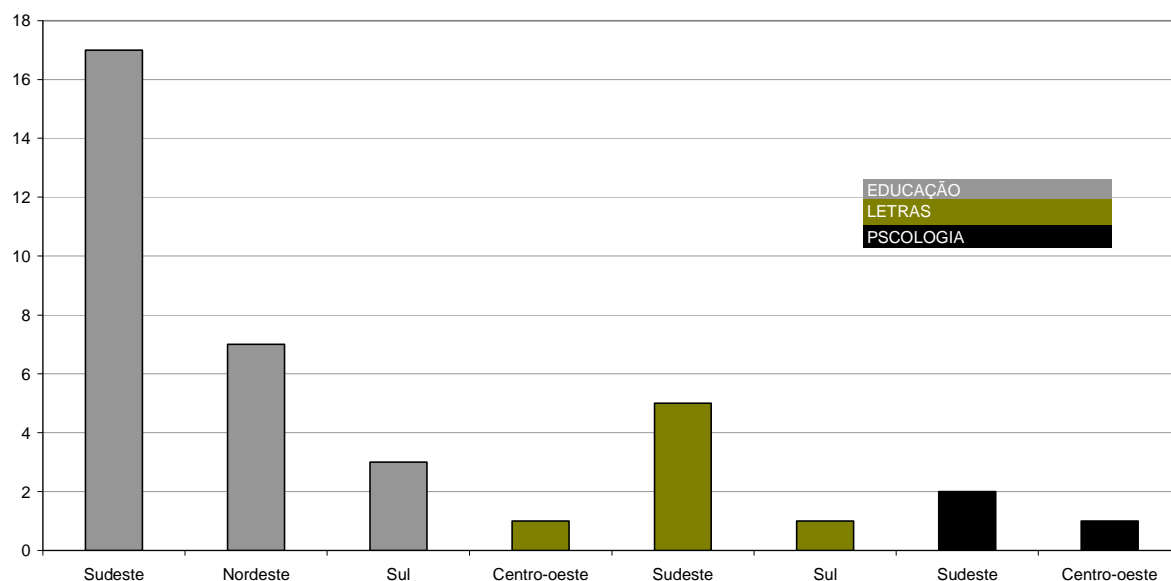
As teses contemplam todas as regiões do País, exceto a Norte, e estão concentradas nas áreas de Educação, Letras e Psicologia, como demonstram o Gráfico 5 e o Gráfico 6.

Gráfico 5 Distribuição das teses nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2015



Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento. CEALE / FaE// UFMG. 2017.

Gráfico 6 Distribuição das teses nos programas de pós-graduação por região, no período de 1996 a 2015



Fonte: Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento. CEALE / FaE / UFMG. 2017.

O Gráfico 6 mostra que nas áreas de Educação, Letras e Psicologia as teses predominam na região Sudeste.¹⁰

Refletindo sobre o número significativo de pesquisas sobre formação continuada, André (2009) ressalta que “desponta um novo tema de pesquisa: os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira” (ANDRÉ, 2009, p. 1). Essa observação sobre a aprendizagem do adulto professor é também partilhada por Formosinho e Ferreira (2009) e Canário (2007). Esses autores defendem a necessidade de se reconhecerem os professores como adultos – profissionais, autores de sua formação –, e não como formandos – alunos, condição muitas vezes vivenciada em processos de educação continuada.

As práticas de formação estão ainda, hoje, muito influenciadas pelo modelo escolar. Frequentemente, as actividades de formação contínua dos professores têm como referência o tipo de relação escolar que se estabelece entre professores e alunos, ocorre num espaço tipo da *sala de aula* e assenta num programa concebido à margem dos projetos e das situações de trabalho dos professores e das escolas, sem considerarmos contextos de vida e as aprendizagens das crianças (FERREIRA, 2009, p. 343). (grifo do autor).

¹⁰ Na região Sudeste, destacam-se: na Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); na Letras, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); e na Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS).

Percebe-se que esse movimento da produção acadêmica em relação à formação continuada indica a necessidade dos pesquisadores de conhecer diferentes aspectos desse processo, em razão não só da sua intensificação, como também de seus resultados para a prática pedagógica.

1.4.1 Subtemas identificados nas pesquisas sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996 a 2015

A leitura dos resumos também possibilitou identificar nas pesquisas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras subtemas, que foram organizados em quatro grupos:

1º grupo (29 pesquisas) – Pesquisas que priorizam a observação e a análise da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras com o objetivo de identificar os impactos e as contribuições da formação continuada sobre ela. Analisam a eficácia dos cursos e a aprendizagem das professoras.

2º grupo (26 pesquisas) – Pesquisas que priorizam o ponto de vista das professoras alfabetizadoras, buscando identificar os significados por elas atribuídos à formação continuada e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica. Profissionais da educação, como diretores de escola, supervisoras e formadores, também foram entrevistados, mas não em todas as pesquisas.

3º grupo (41 pesquisas) – Pesquisas que priorizam a análise dos programas e cursos de formação de professoras alfabetizadoras, objetivando identificar as concepções subjacentes aos momentos de formação de professores e de tutores e aos documentos oficiais (cadernos, apostilas e vídeos) elaborados para a formação. Analisam também, os impactos dos programas nos resultados das avaliações sistêmicas.

4º grupo (72 pesquisas) – Pesquisas que priorizam em suas análises a formação continuada de professoras alfabetizadoras a partir de temas específicos, como: educação do campo, educação de adultos, educação integral, habilitação de professoras leigas, legislação, redes de formação, disciplina escolar, papel da

supervisão na formação continuada, saberes e identidades docentes, uso das novas tecnologias, língua indígena, ortografia, consciência fonológica, produção de texto, leitura, literatura infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A análise dos quatro grupos ressalta uma grande variedade de subtemas, o que demonstra a complexidade e o crescimento da formação continuada de professoras alfabetizadoras. Apesar das diferenças entre os grupos, há uma pergunta que perpassa todos, sobretudo os três primeiros: Quais são as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica alfabetizadora? Seja ouvindo as professoras alfabetizadoras, seja analisando sua prática ou aspectos do seu processo de formação, os pesquisadores buscaram compreender se, de fato, a formação contribui para a prática pedagógica. Já o quarto grupo analisa a importância de determinado conteúdo na formação continuada e as especificidades de alguns sujeitos, contextos e práticas.

A diversidade presente nos grupos também mostra que diferentes práticas de formação foram denominadas de “formação continuada”: curso de extensão universitária, curso de especialização, grupos de estudo, rede de trocas e, com grande destaque, os cursos oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação por meio de programas financiados pelos governos federal e estadual.

Gatti (2011), em estudo sobre as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, reconhece essa diversidade: “Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2011, p. 185). Segundo a autora, as propostas de formação continuada cresceram significativamente, mas o conceito continua impreciso nos estudos educacionais. Ora relaciona-se aos cursos formais ofertados após a graduação, ora relaciona-se a diferentes práticas oferecidas aos profissionais que já atuam no magistério. Ainda que existam pesquisas sobre cursos de especialização na produção acadêmica apresentados esses foram ofertados às professoras alfabetizadoras em exercício. Assim, essa produção se enquadra na segunda alternativa apresentada por Gatti. Ou seja, são pesquisas que analisaram diferentes aspectos do processo de formação destinado a profissionais em serviço.

Considerando a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita, os pesquisadores buscaram, por diferentes caminhos metodológicos, compreender aspectos dessa formação, objetivando contribuir para seu aprimoramento. Esse esforço é reconhecido por André e Romanowski (2002) quando admitem a relevância desses estudos para a compreensão da temática e a definição de políticas públicas.

Conhecer propostas, programas e curso de formação em serviço, avaliar seu impacto e identificar seus pontos positivos e suas falhas são tarefas extremamente importantes para o fortalecimento da área e para a orientações de ações e de políticas públicas (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 2002, p. 27).

A produção sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras, analisada com base na leitura dos resumos e organizada nos quatro grupos, mostra que as pesquisas podem, apesar de seus limites, contribuir para a compreensão de diferentes aspectos dessa formação. Estudos que se dedicaram a analisar a produção acadêmica de determinada área, como *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, Soares e Maciel (2000); *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil*, Haddad (2002); *Formação de professores no Brasil*, André (2002); *Formação de profissionais da educação*, Brzezinski (2014) são trabalhos de grande relevância acadêmica e social. Acadêmica porque contribuem para o desenvolvimento da ciência, identificando, explicitando e revelando o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema (Soares e Maciel, 2000); e social porque, não sendo neutra, a produção retrata por meio de suas características as influências do momento histórico de sua elaboração e as escolhas metodológicas e teóricas do pesquisador não como momentos estanques do processo de conhecer, mas como possibilidade de compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que condicionam o fazer humano. Entende-se que as teses e dissertações fazem parte desse fazer humano e que, portanto, devem ser analisadas considerando suas condições de produção.

Como já apresentado na Introdução, optou-se, dentre os quatro grupos, pelo segundo, por retratarem pesquisas que priorizaram o ponto de vista das professoras alfabetizadoras, buscando identificar os significados por elas atribuídos à formação continuada e a suas possíveis contribuições para a prática pedagógica.

1.5 O corpus

Os trabalhos que privilegiaram a voz das professoras alfabetizadoras ressaltam a importância de se escutar o sujeito a quem se dirige a formação continuada¹¹. No caso específico deste trabalho, o sujeito é a professora alfabetizadora. Formosinho e Araújo (2011), refletindo sobre a formação contínua de professores portugueses, afirmam que essa formação distingue-se da inicial “não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários: os destinatários são professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente” (FORMOSINHO e ARAÚJO 2011, p. 2). No caso específico do Brasil, a formação continuada também se destina a quem está em serviço, mas não necessariamente a professores inseridos em uma carreira docente. Muitos professores da Educação Básica que participam de cursos oferecidos pelas secretarias estaduais e municipais são designados por meio de contratos de trabalho precários. A pesquisa realizada por Amorim, Salej e Barreiros (2018) sobre a “*Superdesignação*” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir de consulta ao banco de dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no período de 2009 a 2014, revela que o número de professores designados da referida rede de ensino é surpreendente. Para autoras, o quadro de “superdesignação” é um problema grave na gestão da educação em Minas Gerais uma vez que impacta na qualidade da educação pública. Outro destaque da pesquisa é o fato de que são justamente os professores contratados temporariamente que estão em sala de aula, enquanto parte dos efetivos que possuem estabilidade assume cargos de natureza administrativa. A condição de professor designado retrata, além de contratos precários e temporários, ausência de direitos em relação aos colegas efetivos que exercem a mesma função. Ainda que seja um dado restrito ao estado de Minas Gerais, ele retrata aspectos das condições de trabalho dos professores da Educação Básica que precisam ser considerados quando se estuda sobre o trabalho e a formação docente.

Essa observação é importante porque parte da literatura sobre a formação docente e desenvolvimento profissional, que se constituem como referencial teórico das

¹¹ A expressão “formação continuada” é utilizada por autores brasileiros e “formação contínua”, por autores portugueses. Ambas foram utilizadas neste trabalho como o mesmo sentido.

pesquisas, é de origem européia, canadense e estadunidense. Retrata dados de uma realidade diferente da brasileira. Essa diferença não invalida os estudos, até porque problemas na área da educação são comuns, mas é preciso considerar as especificidades de cada país, para que as análises possam compreender, de fato, a realidade que se pretende investigar. Nesse sentido, a precariedade dos contratos de trabalho é um dado a se considerar no desenvolvimento profissional de professores brasileiros.

Os motivos que levaram à definição do *corpus*, já apresentados na Introdução, surgiram em decorrência de minha trajetória profissional, de meus estudos e do reconhecimento da complexidade do trabalho docente em geral e do trabalho da professora alfabetizadora em particular. Além disso, os professores passaram a ser vistos pela literatura sobre formação docente (Nóvoa, 1995, Moita, 1995, Goodson, 1995, Pineau, 2006) como sujeitos socioculturais, responsáveis pelo seu processo de formação e com direito à palavra, o que possibilita do ponto de vista tanto teórico quanto político ouvi-los. Entendem as pesquisadoras que escutar as professoras sobre um dos aspectos do seu processo de desenvolvimento profissional – os cursos de alfabetização e letramento – seria uma oportunidade para compreendê-lo do ponto de vista de quem alfabetiza sob determinadas condições de trabalho.

É importante considerar que os cursos e os materiais, incluindo coleções, cadernos e vídeos foram elaborados para contribuir para a formação dessas professoras e para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. Assim, admite-se que elas também têm o direito de pronunciar a respeito desse processo de formação. Portanto, a voz das professoras alfabetizadoras seria mais uma, entre outras, a esclarecer aspectos dessa formação.

Por meio da leitura dos resumos, foi possível perceber que não apenas no grupo escolhido para análise (segundo) as professoras foram ouvidas, na medida em que muitos trabalhos enquadrados nos demais grupos entrevistaram e aplicaram questionário às professoras alfabetizadoras, mas com a intenção de se obter dados complementares para a análise. Esses depoimentos não tinham a centralidade voltada para compreender o tema, como os do segundo grupo. Na tentativa de mostrar essa centralidade, as pesquisadoras utilizaram expressões como *ponto de*

vista, opinião, vozes, visão, olhares, compreensão, significados e perspectiva para definir o objetivo geral dos trabalhos.

A centralidade do seu depoimento para o desenvolvimento da pesquisa permitiu agrupá-las no mesmo conjunto. Assim, o segundo grupo é composto por 26 pesquisas, sendo 21 dissertações e 5 teses. Ainda que todas tenham privilegiado o ponto de vista das professoras, elas diferem em vários aspectos. Essas diferenças foram consideradas expressivas, exigindo um novo agrupamento para o prosseguimento da investigação. Para tanto, foram excluídas do conjunto as seguintes pesquisas:

- duas realizadas em programas de pós-graduação em Letras, optando-se apenas por aquelas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação. Tal escolha se deu não só pelo grande volume de pesquisas elaboradas nesses programas, mas também pela necessidade de se compreender aspectos da produção acadêmica sobre o tema nos programas de pós-graduação em Educação;
- duas relativas à formação continuada de professoras alfabetizadoras em curso de extensão;
- duas relativas à formação continuada de professoras alfabetizadoras em curso de especialização;
- uma por analisar a formação continuada de professoras alfabetizadoras em uma escola particular; e
- outra porque a formação continuada se destinava à preparação de professores alfabetizadores designados de uma rede de ensino municipal para participarem de um concurso público.

Essas exclusões foram necessárias para um melhor enquadramento do trabalho, uma vez que quando se amplia o *corpus* corre-se o risco de que um grande número de variáveis possa inviabilizar o estudo, não apenas pelo tempo que se tem para realizá-lo, como pela necessidade de aprofundamento da análise dos dados.

Segundo Lakatos e Marconi (1991), o pesquisador deve ficar atento à delimitação da pesquisa, observando sua extensão e o controle de variáveis. A observação desses aspectos contribui, segundo as autoras, para que o estudo se efetive segundo princípios que assegurem seu desenvolvimento e sua conclusão. Nesse sentido, Bardin (1997) entende que a constituição de um *corpus* também implica, muitas vezes, em escolhas, seleções e regras. A delimitação restringe o universo a ser pesquisado, mas o faz a partir de critérios definidos, na tentativa de aprofundar a análise.

Considerando a exclusão das 8 pesquisas, o *corpus* foi composto por 18 trabalhos (15 dissertações e 3 teses), ganhando novo recorte temporal (2006 a 2015) no âmbito do conjunto inicialmente delineado e a partir dos seguintes critérios:

- pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação;
- pesquisas que priorizaram o ponto de vista das professoras alfabetizadoras, buscando identificar os significados por elas atribuídos à formação continuada e a suas possíveis contribuições para a prática pedagógica;
- pesquisas realizadas com professoras alfabetizadoras que participaram dos programas/cursos de alfabetização e letramento oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação, por meio de programas financiados pelo Poder Público.

É importante destacar, sobre o último critério, que os programas/cursos foram elaborados por especialistas, universidades e técnicos de secretarias de educação com a finalidade específica de formar professoras alfabetizadoras que atuam em redes públicas de ensino, objetivando a melhoria do processo de alfabetização, o que torna relevante sua inclusão no *corpus*.

Todos os trabalhos eleitos para a análise integral foram elaborados em programas de pós-graduação em Educação. Ouviram professoras que atuam em escolas públicas e que participaram de cursos de alfabetização e letramento oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação nas condições anunciadas. Esses aspectos dão uma unidade ao conjunto, ainda que internamente esse possua diferenças, as quais, apesar das delimitações, estão presentes em estudos desta

natureza, uma vez que quando se propõe a analisar uma determinada produção acadêmica, não se espera encontrar uma uniformidade, ainda que exista semelhança entre as pesquisas.

Os dados identificados por meio da leitura integral de cada pesquisa foram registrados em um quadro individual, elaborado a partir das contribuições da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Cada quadro contém: identificação do trabalho, resumo, objetivos, aspectos metodológicos, fundamentação teórica, sujeitos, frequência de expressões/informações, conteúdo analisado, resultados e informações que se destacaram pela relevância para a compreensão do estudo.

O Quadro 3 foi um recurso importante na organização dos dados, uma vez que trabalhos dessa natureza apresentam volume muito grande de informações.

Quadro 3 Registro individual das teses e dissertações

| Registro individual das teses e dissertações | |
|--|--|
| Título | |
| Autor | |
| Nível do curso | |
| Linha de pesquisa | |
| Orientador | |
| Universidade | |
| Instituição de ensino | |
| Data | |
| Palavras-chave | |

Resumo:

Objetivos:

Aspectos metodológicos:

Fundamentação teórica:

Sujeitos:

Frequência de expressões/informações:

Conteúdo analisado:

Resultados:

Outros: informações que se destacaram pela relevância para compreensão do estudo.

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos analisados foram elaborados no período de 2006 a 2015, contemplando programas de pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior tanto pública quanto particular, citados a seguir com o respectivo número de trabalhos realizados:

- Universidade Federal de Santa Catarina (1)
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1)
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1)
- Universidade Federal do Maranhão (1)
- Universidade Federal de Alagoas (1)
- Universidade Federal de Minas Gerais (3)
- Universidade Federal de São João Del-Rei (1)
- Universidade Estadual Paulista (1)
- Universidade Federal de Uberaba (1)
- Universidade Estadual de Londrina (2)
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1)
- Universidade do Vale do Itajaí (1)
- Universidade Presbiteriana Mackenzie (2).

A maioria dos trabalhos que compõem o *corpus* foi realizada em universidade pública. Apenas cinco ocorreram em particulares. A região Sudeste mantém a liderança com 11 trabalhos, seguindo-se a região Sul com 4, Nordeste com 2 e a Centro-Oeste com 1. Apenas a região Norte não está representada na amostra. Entretanto, a pesquisa de Albuquerque (2006), feita na Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta uma análise das professoras de Porto Velho (Rondônia) sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), incluindo na amostra a participação de professoras da região Norte. O trabalho de Marmol (2011), feito na Universidade Federal de Minas Gerais, também analisa questionários respondidos por professoras do Amapá, Pará, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Assim, é possível afirmar que, apesar de a amostra não apresentar nenhum trabalho elaborado na região Norte, professoras desta região foram ouvidas sobre seu processo de formação. Outra característica das pesquisas,

já observada neste trabalho, prende-se ao fato de elas retratarem professoras que atuam em área urbana. Entretanto, três trabalhos – Albuquerque (2006), Marmol (2011) e Lopes (2011) – registraram a participação de professoras da área rural, sem, no entanto, especificar a quantidade.

A partir desses dados, é possível afirmar que programas de pós-graduação em Educação de diferentes universidades públicas e particulares de várias regiões do País reconhecem a importância de se desenvolver pesquisas sobre formação contínua de professoras alfabetizadoras.

Os trabalhos assumiram prioritariamente a abordagem qualitativa como referência para o desenvolvimento da pesquisa. Apenas um assumiu abordagens qualitativa e quantitativa. Os instrumentos utilizados para privilegiar a voz das professoras foram: o questionário, a entrevista semiestruturada (ou ambos em uma mesma pesquisa) e a narrativa escrita elaborada a partir de um roteiro.

Das 816 professoras que fizeram parte das pesquisas analisadas, 95 foram entrevistadas e 721 responderam ao questionário com questões abertas e fechadas. É importante observar que duas pesquisas concentraram 529 professoras, o que corresponde a 64,8% do total de professoras que participaram das pesquisas.

Em que pese a quantidade de questionários aplicados ter sido muito superior à de entrevistas, o número de pesquisadores que optaram somente pela entrevista foi significativo: 10 de um total de 18.

As reflexões apresentadas pelas pesquisadoras na parte introdutória dos trabalhos destacaram: o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual; contexto educacional do Brasil e Portugal: retomada histórica; as políticas públicas para a formação docente; perspectiva histórica sobre educação e formação de professores; licenciaturas e formação docente; formação de professores e vertentes teóricas; formação continuada e abordagens conceituais; formação docente e currículo escolar; cultura escolar e fracasso em alfabetização; formação contínua e processos de aprendizagem da leitura e da escrita; alfabetização e letramento: diferentes concepções; construtivismo e alfabetização no Brasil; métodos de

alfabetização: evolução e perspectivas. Percebe-se que cada pesquisadora iniciou sua reflexão teórica sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras por diferentes caminhos, ora evidenciando aspectos mais amplos da educação brasileira, ora analisando diferentes concepções de formação docente e de alfabetização e letramento.

Ainda que tenham partido de temas diversos, todas as pesquisas abordaram a formação docente de professoras alfabetizadoras e aspectos relativos a alfabetização e letramento. Nóvoa, Huberman, Tardif, Lessard, Zeichner, Schön, Gatti e André foram os autores mais utilizados nas análises sobre formação docente. Também se destacaram: Saviani, Libâneo, Candau e Alarcão. Já em relação à alfabetização, Soares, Ferreiro, Kleiman e Weisz foram as mais destacadas. Freire também aparece nas pesquisas, não em razão de sua concepção de alfabetização, mas sim de sua defesa por uma educação crítica e do reconhecimento por parte das pesquisadoras da necessidade de se construir uma postura dialógica no contexto escolar e na sociedade em geral.

1.5.1 As professoras

Fizeram parte da amostra 813 professoras e 3 professores. Ainda que esses dados revelem um fragmento de um conjunto muito amplo, pode-se afirmar, não só por eles, como também pela literatura, que são as mulheres que ensinam a ler e escrever no Brasil.

A feminização do magistério é um tema recorrente nos estudos sobre a formação docente. Catani (1997), Almeida (1998) e Apple (1988) abordam historicamente as transformações econômicas, sociais e culturais que impulsionaram a entrada das mulheres no magistério, desmistificando as relações entre sacerdócio, vocação e trabalho, evidenciando a divisão sexual do trabalho e as relações de poder que se constituem no campo profissional. Embora este trabalho não trate especificamente dessa temática, é preciso reconhecê-la como fundamental para a compreensão da formação docente. No caso específico das professoras alfabetizadoras, outra relação historicamente construída também merece ser analisada para a

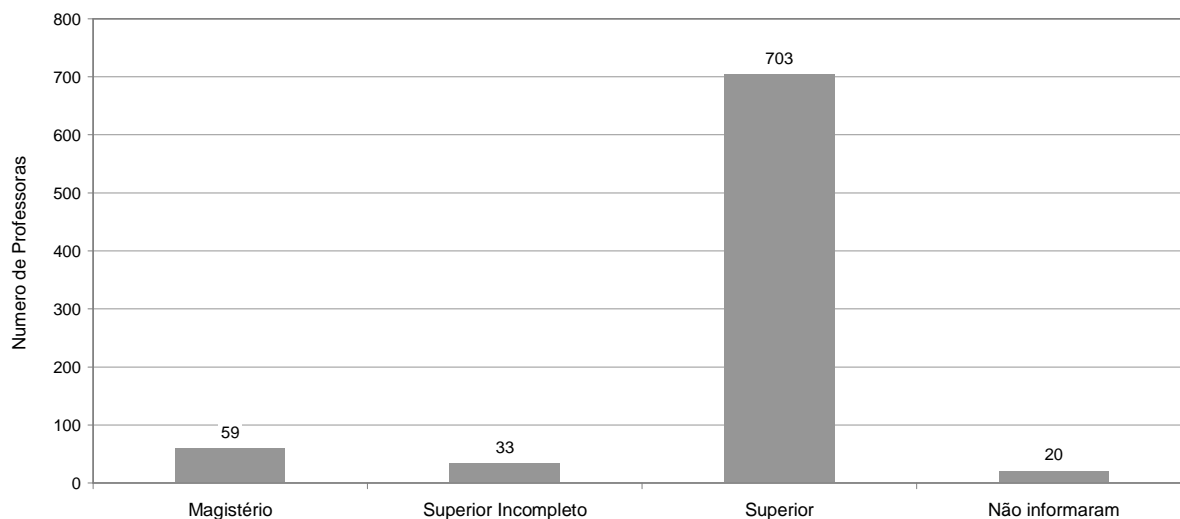
compreensão de sua formação: a relação entre as mulheres e o direito de aprender a ler e escrever. Frago (1993), em seu livro *Alfabetização na Sociedade e na História*, afirma que “Até bem entrado o século XIX era bastante usual saber ler e não escrever, em especial entre as mulheres. Escrever era considerado para o sexo feminino, uma atividade moralmente mais perigosa” (FRAGO, 1993, p. 15).

Essas relações historicamente estabelecidas demonstram o lugar social das mulheres na sociedade e, conseqüentemente, nas relações de trabalho. Nesse sentido, Freire (1997), em seu livro *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*, reforça a necessidade de as professoras se afirmarem com profissionais, reconhecendo a importância social de seu trabalho e sua natureza política e ideológica.

As professoras alfabetizadoras foram apresentadas nas pesquisas por meio de diferentes dados: idade, tempo de trabalho, tempo de trabalho com alfabetização, escolaridade e origem social. Entretanto, o *corpus* não apresentou regularidade em relação a esses dados. Em razão disso e dos limites deste estudo, optou-se por mostrar os que fossem comuns. Isso permitiu apresentar as características das professoras em toda a amostra.

Os gráficos 7 a 11 apresentam características das professoras que foram comuns nas pesquisas que compõem o *corpus*.

Gráfico 7 Escolaridade das professoras alfabetizadoras



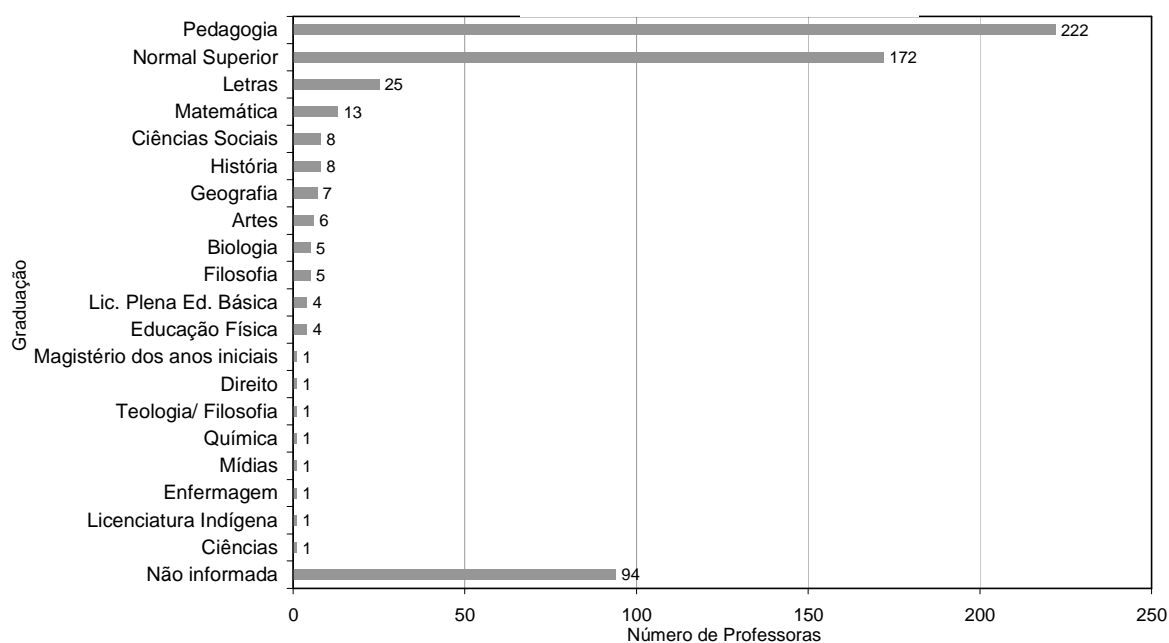
Obs.: Uma das teses não apresentou a escolaridade de uma professora.

Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Ceale / FaE / UFMG. Período: 2006 a 2015.

O Gráfico 7 mostra que 59 professoras possuem apenas o curso Magistério, enquanto a grande maioria possui nível superior. Isso indica que escolaridade exigida pela LDB 9.394/96 para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental vem sendo cumprida pelas redes de ensino.

Outro dado relativo aos cursos de graduação diz respeito a sua variedade, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 Graduação das professoras alfabetizadoras



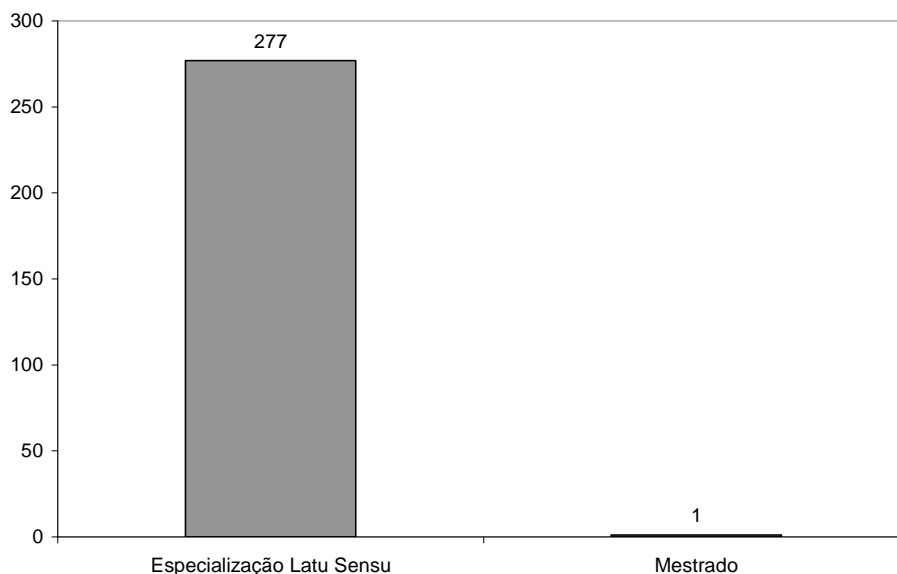
Obs.: (a) Não foi possível distribuir 122 professoras porque estas foram apresentadas em uma pesquisa como graduadas em Pedagogia e Normal Superior, mas sem especificar quantas em cada um dos cursos. (b) Quatro pesquisas informaram que as professoras (94) possuem curso superior sem, no entanto, identificá-lo.

Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Ceale / FaE / UFMG. Período: 2006 a 2015

Os dados revelaram o que já é conhecido: a grande maioria das professoras alfabetizadoras possui o curso de Pedagogia e Normal Superior. Entretanto, é possível perceber no Gráfico 8 que professoras com habilitação em diferentes áreas, como Enfermagem, Química, Teologia, tornaram-se alfabetizadoras, provavelmente, por diferentes formas de seleção e de contratos de trabalhos, uma vez que os concursos públicos exigem para o ingresso na carreira de magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental os cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Considerando que a maioria das professoras possui esses cursos, certamente, já realizaram algum tipo de estudo na área de Alfabetização e Letramento. Já os professores que possuem outras habilitações, possivelmente, não tiveram em sua formação inicial estudos nessa área. Entende-se que as diferenças apresentadas nos gráficos 7 e 8 relativas aos diferentes níveis de escolaridade e graduações repercutem no processo de formação continuada. Nas pesquisas analisadas, algumas professoras se referem aos cursos de alfabetização e letramento como “a faculdade que eu não fiz”. No entanto, outras os acham repetitivos.

Outro dado apresentado nas pesquisas, retratado no Gráfico 9, diz respeito aos cursos de pós-graduação. Das 816 professoras, apenas 1 possui o curso de Mestrado, enquanto 277 possuem Especialização, correspondendo a 34,1% do total de professoras.

Gráfico 9 Pós-Graduação das professoras alfabetizadoras

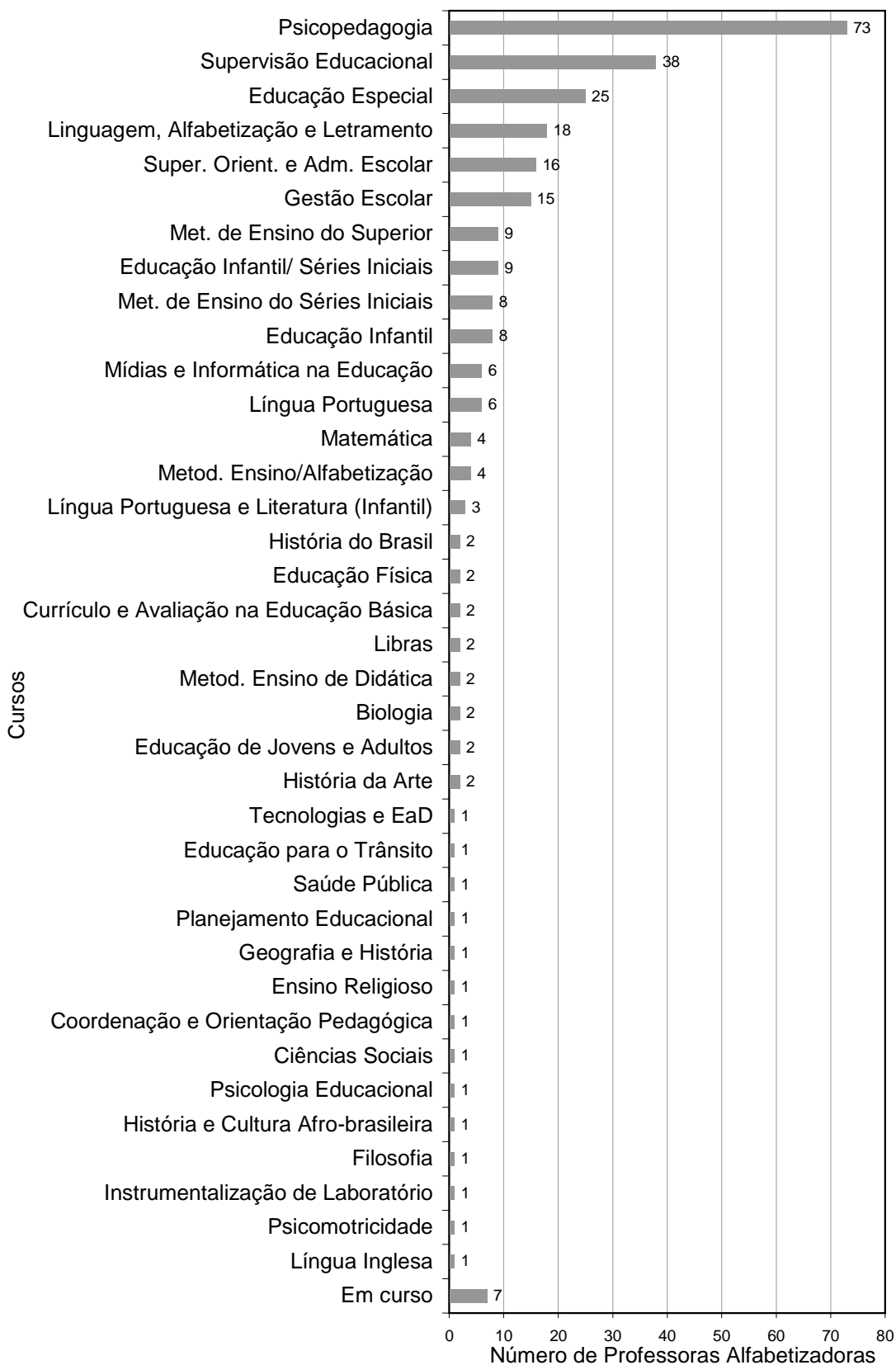


Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Ceale / FaE / UFMG.
Período: 2006 a 2015.

O Gráfico 10 mostra que o curso mais procurado foi o de Psicopedagogia, o qual tem como objeto central a aprendizagem humana, seus processos evolutivos normais e patológicos. Seu currículo está voltado para o estudo dos aspectos neurológicos, psicológicos e cognitivos da aprendizagem e para a influência da família, da escola e da sociedade em seu desenvolvimento (Kiguel, 1987). Dadas as características do curso, infere-se que as professoras o procuram visando a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem.

Outro aspecto é a procura por cursos que apresentam temas incorporados recentemente ao contexto educacional, como, História e Cultura Afro-brasileira e Libras. Essas novas demandas vão impulsionando as professoras a ampliarem sua formação. Nesse sentido, 34,1% das professoras que compõem a amostra também buscam seu desenvolvimento profissional em cursos de especialização (Gráfico 10).

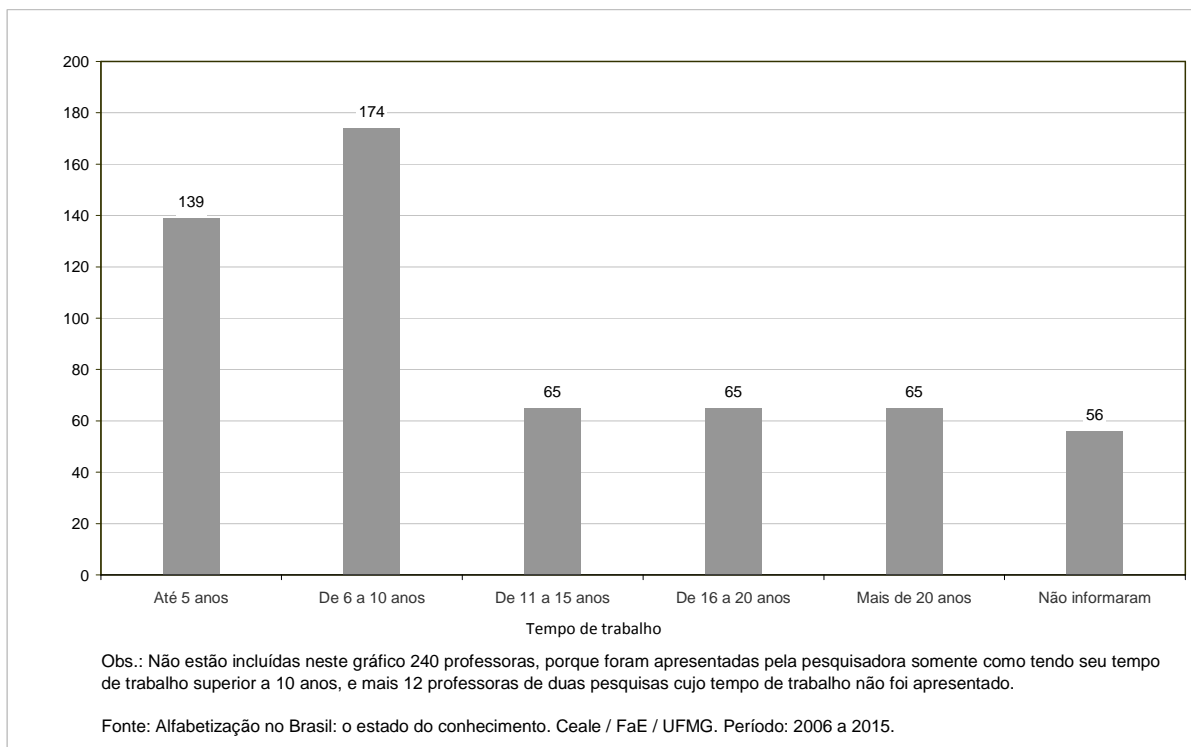
Gráfico 10 Cursos de pós-graduação e número de professoras por curso



Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Ceale / FAE / UFMG.
Período: 2006 a 2015.

Além da escolaridade, as pesquisas também consideraram o tempo de trabalho das professoras, como mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 Tempo de trabalho das professoras alfabetizadoras



O Gráfico 11 indica que tanto as professoras em início de carreira quanto aquelas que estão no final participam dos cursos. Rossi e Hunger (2012), analisando as etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física, a partir de Huberman e Cavaco, mostram, por meio de entrevistas com professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que esses têm demandas diferentes em relação à formação continuada, dependendo do seu momento na carreira. Observam que é imprescindível reconhecer que

[...] a formação continuada é um processo heterogêneo, sendo preciso considerar todas as variantes envolvidas, como as necessidades e as expectativas dos professores em cada momento do exercício profissional (ROSSI e HUNGER, 2012, p. 335).

Embora tenha sido feito com professores de Educação Física, o estudo pode ser uma referência para que se possa compreender demandas específicas de diferentes professores.

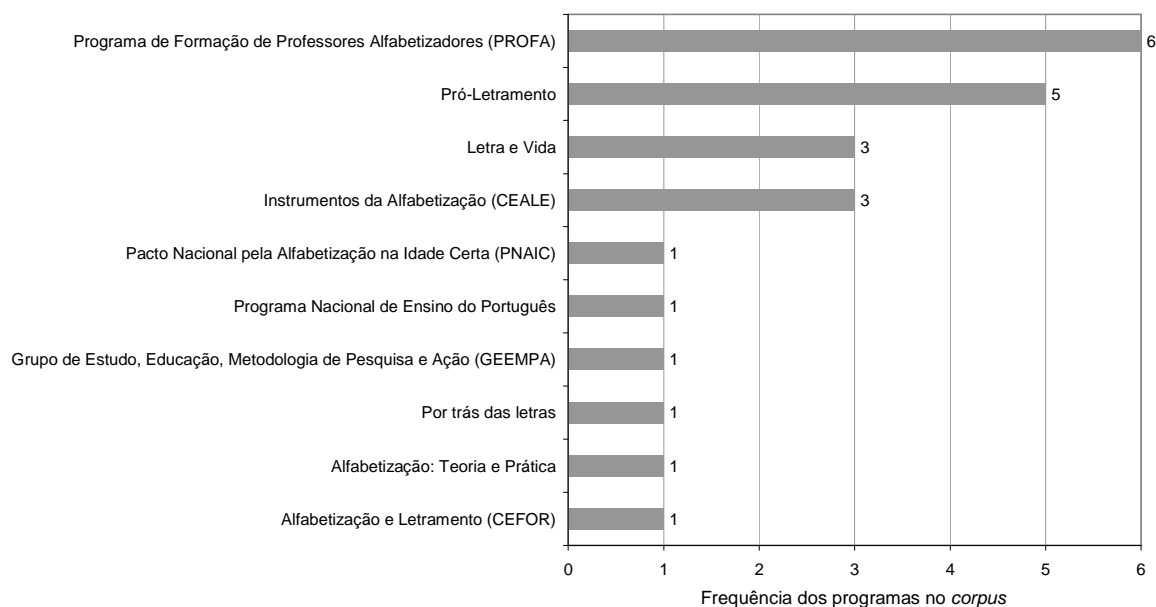
Outra questão que pode ser observada no Gráfico 11 diz respeito à experiência de trabalho das professoras. Uma vez que a formação contínua recebe um público heterogêneo em relação tanto à formação quanto à experiência profissional, pergunta-se como as ações de formação potencializam ou consideram essa diversidade?

1.5.2 As propostas de formação de professoras alfabetizadoras

As propostas de formação das quais as professoras alfabetizadoras participaram serão apresentadas na terceira seção, na qual se procede a análise das contribuições dos cursos para a prática pedagógica. No entanto, optou-se por apresentá-las no Gráfico 12, indicando a frequência com que apareceram no *corpus*. É importante destacar que essas propostas não foram estudadas nas pesquisas; elas foram apresentadas como propostas/cursos dos quais as professoras alfabetizadoras participaram. São elas:

- Alfabetização e Letramento (CEFOR)
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)
- Alfabetização: Teoria e Prática
- Por trás das letras
- Letra e Vida
- Grupo de Estudo, Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)
- Programa Nacional de Ensino do Português
- Pró-Letramento
- Instrumentos da Alfabetização (CEALE)
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Gráfico 12 Programas de formação de professores alfabetizadores no *corpus*



Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Ceale / FaE / UFMG. Período: 2006 a 2015.

O Gráfico 12 mostra a frequência dos programas de formação no *corpus*. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento foram os mais frequentes. Ambos, propostos pelo Governo Federal, foram desenvolvidos em diferentes regiões do País. No *corpus*, o primeiro aparece em trabalhos das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; o segundo, nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. O PROFA foi o mais abrangente, atingindo, inclusive, a região Norte, por meio do trabalho de Albuquerque (2006), como já justificado. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também é um programa proposto pelo Governo Federal, mas como a pesquisa finalizou em 2015, apenas um trabalho foi identificado no acervo com as características necessárias para compor o *corpus*. A pesquisa sobre o PNAIC foi realizada na região Sudeste.

Todas as pesquisas relativas à participação das professoras no Programa Letra e Vida foram elaboradas na região Sudeste, no estado de São Paulo, assim como Alfabetização: Teoria e Prática e Por Trás das Letras. Já as relativas ao Programa Instrumentos de Alfabetização e Alfabetização e Letramento (CEFOR) foram

realizadas na mesma região, no estado de Minas Gerais. O Grupo de Estudo Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) foi realizado em Londrina, na região Sul, e Programa Nacional do Ensino de Português foi o único desenvolvido fora do Brasil, voltado para formação contínua de professores portugueses.

Tanto no acervo quanto no *corpus*, a região Sudeste apresenta maior produção sobre formação de professoras alfabetizadoras em geral e sobre a sua formação continuada em particular. Portanto, é sobre a formação das professoras que vivem e trabalham nessa região do País que mais se pesquisa e estuda. Isso, provavelmente, esclarece aspectos da formação dessas professoras. Entretanto, ainda que existam aspectos comuns na realidade educacional brasileira, a formação das professoras que atuam em outras regiões, sobretudo a Norte, é pouco conhecida.

Diniz-Pereira (2013), a partir do conceito de campo, de Bourdieu, desenvolveu uma reflexão sobre a construção do campo de pesquisa sobre a formação de professores, destacando-o como um campo de lutas, no qual se constituem relações de poder e interesses, o que o caracteriza como dinâmico e mutável. Essa observação é importante porque permite o entendimento de que mudanças que ocorrem na área de formação de professores e, conseqüentemente, na pesquisa sobre o tema são fruto de disputas em torno de diferentes concepções que, por sua vez, retratam escolhas políticas e ideológicas. Portanto, não se reduzem a mudanças de natureza técnica.

Segundo o autor, a formação de professores é um campo de estudo relativamente novo. Foi reconhecido pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação apenas no início dos anos de 1970 e se consolidou na segunda metade da década de 1980. No histórico sobre formação de professores no Brasil, Diniz-Pereira ressalta o movimento das pesquisas indicando que até a primeira década de 1970 as investigações privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação e que a grande preocupação era com a instrumentação técnica dos professores. Já a partir do final de 1970, surgiu um movimento de rejeição aos aspectos técnicos e funcionalistas que dominavam a formação, influenciado por críticas de cunho filosófico e sociológico, que destacavam os aspectos sociais e políticos do processo

educativo e da formação de professores. Estes últimos, que ressaltavam a não neutralidade do processo educativo, influenciaram, na década de 1980, a formação docente, mediante o reconhecimento da natureza política da educação e do compromisso dos professores com os grupos populares. Já na década de 1990, privilegiaram-se aspectos relativos ao papel do professor como sujeito reflexivo e a suas práticas. A partir dos anos 2000, floresceu o interesse das pesquisas pela subjetividade dos professores, sua história vida, sua memória e identidade e sua profissionalização. Ainda segundo o autor, essas mudanças decorreram do desenvolvimento científico e das transformações ocorridas no mundo social e no mundo do trabalho.

As mudanças ocorridas em cada momento histórico revelam diferentes aspectos da formação de professores e das pesquisas sobre o tema, indicando que o campo da formação de professores, como apresentado por Diniz-Pereira, de fato, constitui um espaço de disputa, que, em cada momento histórico, em razão de diferentes interesses, privilegia um ou outro aspecto dessa formação.

A breve exposição das pesquisas sobre formação de professoras alfabetizadoras que compõem o acervo ABEC retrata essas mudanças anunciadas por Diniz-Pereira, o que indica que acervos que guardam pesquisas sobre determinado tema retratam de modo particular esse movimento mais amplo do campo.

Outro aspecto que merece observação prende-se ao fato de que em cada momento histórico se privilegia determinado aspecto da investigação sobre a formação: ora sua dimensão técnica, ora sua dimensão política, ora a subjetividade do professor, ora sua prática. Do ponto de vista da delimitação do problema de pesquisa e do interesse do momento histórico, é perfeitamente compreensivo. No entanto, todos esses aspectos são fundamentais para esclarecer a formação de professores. Um desafio para o campo seria: Como resguardá-los nos desenhos de novas pesquisas e, ao mesmo tempo, assegurar a evolução da produção acadêmica? Ou seja: Como gerar um novo conhecimento sobre formação de professores sem abrir mão de aspectos que são essenciais, mas que foram privilegiados apenas em determinados períodos?

Mesmo que a ênfase em determinados aspectos da formação seja dada em razão das características sociais do momento histórico, alguns temas constitutivos do ato educativo não devem se ausentar da formação e da pesquisa, devendo permanecer em razão de sua natureza e relevância para professores e alunos. Entende-se que a dimensão política da educação é um deles, bem como o compromisso da escola pública e de seus profissionais com os grupos populares, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças sociais como a brasileira. Admite-se que temas que hoje estão presentes em sala de aula, como, relações étnico-raciais, relações de gênero e sexualidade, não são fruto apenas de novas tendências na área da Educação, mas de opções políticas que visam, além de permitir uma compreensão profunda da condição humana, contribuir para assegurar direitos.

Apresenta-se para o desenvolvimento deste estudo uma breve reflexão sobre formação continuada. Dada sua amplitude, delimitou-se a dois aspectos: de um lado, o conceito e os sujeitos da formação; de outro, uma perspectiva que difere do modelo clássico, escolar de formação continuada, uma vez que reconhece a escola como um lugar de formação, a partir de uma “organização e de uma dinâmica que a qualifique para tal”, como sustenta Canário (2006).

Em relação ao primeiro aspecto, Gatti (2011) assume a dificuldade de precisar o conceito de formação continuada. Segundo a autora, as reflexões “sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história” (GATTI, 2011, p. 185). No entanto, reforça a autora que existe “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2011, p. 185), que se estende dos cursos formais ofertados após a graduação (especialização, mestrado e doutorado) a práticas que são ofertadas aos professores após sua inserção no magistério. Essas práticas ganham diferentes formatos e também são consideradas formação continuada: oficinas, minicurso, seminários, palestras, videoconferência e cursos ofertados pelo Poder Público a professoras que atuam nas redes de ensino.

Considerando esses aspectos apresentados por Gatti, busca-se uma delimitação. Assim, para os propósitos deste estudo, entende-se por formação continuada uma perspectiva educativa intencional direcionada a um público específico, qual seja: professores que estão em plena atividade de trabalho. Trata-se, portanto de uma formação de adultos profissionais. Ainda na tentativa de delimitar, entende-se, como Formosinho e Araújo (2011), que seu objetivo “visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens” (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2011, p. 1).

A formação continuada apresentada no *corpus* aconteceu por meio de programas/cursos, ofertados pelo Poder Público a professoras alfabetizadoras de crianças, objetivando fomentar inovações pedagógicas e melhorar a qualidade da alfabetização. Entende-se que essas características se inserem nas delimitações acima.

Formosinho (2014) analisa o crescimento da formação contínua a partir de quatro fatores:

- a) O desenvolvimento tecnológico e a complexidade da sociedade contemporânea levam, segundo o autor, à conclusão que a formação inicial de qualquer profissão é insuficiente para o desempenho profissional, exigindo uma atualização constante.
- b) A percepção de que a educação está em crise tem levado o estado a propor inúmeras reformas educacionais, buscando, além da adequação do trabalho docente, assegurar a legitimidade da escola.
- c) O “advento da escola de massa”, que ampliou de modo expressivo seu público, o que exige novas práticas e atitudes por parte dos professores.
- d) A diversificação das atividades que passaram compor o trabalho docente, antes restrito a sala de aula. Hoje, os professores assumem diferentes atividades no contexto escolar, relativas tanto à gestão quanto à elaboração de projetos pedagógicos e alterações curriculares, entre outras. Ainda que Formosinho faça a análise a partir da realidade europeia, é possível considerá-la pertinente à brasileira, em razão dos aspectos comuns.

Em relação à formação continuada de professoras alfabetizadoras, acrescenta-se mais um fator, retratado de modo expressivo no *corpus*: o fracasso escolar em

alfabetização. A formação continuada de professoras alfabetizadoras foi apresentada como uma alternativa do Poder Público para superar o fracasso escolar em alfabetização. Entende-se que este aspecto é importante para a compreensão dessa formação, uma vez que o fracasso escolar possui diferentes causalidades, não podendo essa formação ser a única alternativa para superá-lo.

A formação contínua de professores em contexto de trabalho

Retomando as opções feitas no início da reflexão sobre a compreensão da formação continuada, retoma-se aqui a segunda: a defesa de uma perspectiva que difere do modelo clássico, escolar de formação, uma vez que reconhece a escola como um lugar de formação, mas a partir de uma organização e de uma dinâmica que a qualifique para tal.

Para Canário (2006), as formações clássicas, escolarizadas, de caráter individual, são improdutivas para promover mudanças organizacionais consideradas fundamentais para a transformação da escola. Segundo o autor, dado o ritmo intenso das mudanças tecnológicas e sociais, é preciso criar nas situações profissionais uma “organização aprendente”, que se caracteriza por modos abertos e integrados a situações de trabalho que favoreçam a autoformação (Canário, 2006). Nessa perspectiva, destaca-se a dimensão coletiva e interativa da aprendizagem, por meio da qual se concebe o processo de transformação da escola de modo autônomo.

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e de dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto de trabalho (CANÁRIO, 2006, p. 74).

O autor alerta que conceber a formação, na dinâmica da escola, não significa transferir para o contexto escolar as ações de formação desenvolvidas no modelo tradicional nem deixar de reconhecer o caráter formativo de outros espaços. Para que a escola se qualifique como um espaço de formação, é preciso que se elabore

um plano com tal objetivo. Para tanto, ele propõe cinco aspectos que devem ser considerados em sua elaboração:

a) *Pensar a escala da organização*

Uma vez que a escola não é a soma de pessoas, de espaços nem de aulas, mas se configura como um sistema de ação organizado pela interação entre as pessoas, isso indica que mudanças podem ser feitas. No entanto, devem ser realizadas com base em decisões internas, e não em instâncias externas. Destaca-se aqui a superação de uma postura individualista presente no contexto escolar para uma lógica colaborativa que leve a uma visão global da escola. Segundo o autor, essa passagem é decisiva para a criatividade das escolas e para sua construção de práticas inovadoras.

b) *Construir um projeto de formação*

Segundo Canário (2006), esse projeto deve se caracterizar por mudanças organizacionais concebidas a partir do contexto no qual as escolas estão inseridas e do público que recebem. Isso o difere das ações de formação contínuas em blocos, estandarizadas, que desconhecem, muitas vezes, as escolas, os professores, os alunos e sua comunidade. Para o autor, o projeto de formação se desenha a partir de características singulares; não se reduz ao contexto, mas se organiza a partir dele. Nessa perspectiva, não se admite que o projeto de formação de uma instituição se reduza a uma lista de ações de formação, a determinado número de formadores, de formandos e de horas de formação.

c) *Problematizar situações para resolver problemas*

Para Canário, um dos grandes problemas atrelados às mudanças que se busca nas escolas propostas do seu exterior prende-se a seu caráter prescritivo e racional, que se dá por meio de soluções exportadas para as escolas, que quase sempre se mostram ineficazes diante da complexa realidade escolar. Para ele, é preciso inaugurar uma lógica que enfatize a construção de problemas pela escola a partir de uma abordagem holística, uma vez que, dada a complexidade social, não existem

problemas isolados. Tal lógica permitirá aos professores se assumirem como profissionais que tomam decisões em contextos singulares, marcados pela incerteza, e que buscam superar os problemas com base em soluções originais.

d) Privilegiar recursos endógenos

A crítica à concepção que ainda domina as ações de formação continuada que se realizam por meio de práticas assimétricas, em que alguém que “sabe” transfere o que “sabe” para alguém que não “sabe” (CANÁRIO, 2006, p. 78) faz, segundo o autor, emergir os professores como sujeitos de sua própria formação. Isso leva o processo de formação a acontecer a partir do reconhecimento do professor, não como um formando, mas como um adulto profissional. Também, possibilita que a formação se desenvolva na perspectiva de formação de adultos. Nesse sentido, a experiência dos professores, a história das escolas e as situações ali vividas constituem os recursos fundamentais para a formação.

e) Inserir a escola em redes de formação

A formação desenvolvida na escola não significa exclusivamente autogestão da formação nem dispensa de suporte externo. O suporte externo que possui um olhar crítico e que traz informações pode contribuir para que as escolas enfrentem de modo adequado os problemas e desafios cotidianos.

Todos esses aspectos apresentados a partir de Canário (2006) ajudam a conceber a formação continuada fora de uma perspectiva prescritiva e aplicacionista, para entendê-la com base em uma lógica que reconhece os professores como adultos profissionais responsáveis pelo seu processo de formação, capazes de, coletivamente, buscar alternativas para enfrentar os desafios da realidade de sua escola.

Dando sequência à análise dos dados, apresentam-se, a seguir, as seções:

2. O Trabalho Docente e a Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras;
3. A Dinâmica e os Efeitos da Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras; e
4. As Contribuições da Formação Continuada para a Prática Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras.

2 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As pessoas estão sempre a querer que os professores mudem. Raramente isto foi tão verdadeiro como tem sido nos últimos tempos. Como todos os momentos de crise econômica, os tempos actuais de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro nos nossos países. Em momentos como este, a educação em geral e as escolas em particular tornam-se naquilo a que A. H. Halsey chamou de “o cesto de papéis da sociedade”, receptáculos de políticas nos quais são depositados, sem cerimônia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade. Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação (HARGREAVES, 1998, p. 5).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho ganharam no contexto contemporâneo contornos específicos no campo da Educação, que, porém, não impediram que os professores compartilhassem com diferentes grupos de trabalhadores uma realidade profissional na qual incidem elevados índices de desemprego, aumento de contratos temporários, intensificação do ritmo de trabalho, e uso intensivo das novas tecnologias. De outro lado, evidenciam particularidades do trabalho docente, identificadas no *corpus*, que dizem respeito às mudanças que ocorreram no contexto escolar, sobretudo a partir do final da década de 1990.

As pesquisas mostraram que as propostas de formação continuada para as professoras alfabetizadoras ocorriam em meio às transformações¹² estruturais do sistema escolar no âmbito nacional, tais como: inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, reestruturação curricular, ampliação do Ensino Fundamental e fortalecimento das avaliações sistêmicas. Já nos âmbitos estadual e municipal, buscava-se a implementação de um sistema organizado em ciclos e projetos de escola de tempo integral. Este cenário criou

¹² O *corpus* citou iniciativas que foram desenvolvidas com o objetivo de formar e orientar os professores para a implementação das reformas: PCNs em Ação, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007) e Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009).

desafios para os professores que foram “convidados” ou “convocados” pelas secretarias de educação a se atualizarem frequentemente, com o objetivo de criarem novas alternativas, visando à concretização dessas mudanças e do sucesso escolar dos alunos.

Segundo Oliveira e Santos (2009), a constante formação contínua ofertada pelo Poder Público, por meio de cursos, oficinas, seminários e palestras demonstra o peso que se dá ao trabalho docente no processo de mudança. Para as autoras, as condições de trabalho dos professores permaneceram inalteradas, o que potencializa sua responsabilidade diante do sucesso ou fracasso das iniciativas propostas e definidas pelo estado. Desse modo, “as condições de trabalho são assim secundarizadas ante a necessidade de maior formação dos professores” (OLIVEIRA e SANTOS, 2009, p. 36).

Quando se consideram as transformações que ocorriam nas escolas durante a formação contínua de professoras alfabetizadoras, percebe-se que as mudanças pretendidas não se restringiam ao processo de alfabetização, abarcando também diversos aspectos do sistema escolar. Assim, as exigências impostas às professoras eram de diferentes naturezas, o que revela a complexidade da realidade vivida por elas. Além disso, o *corpus* aponta a descontinuidade das ações de formação e sua curta duração para as transformações que se almejava alcançar, como o fato de as professoras passarem por diferentes formações (cursos), sem que esses possibilitassem uma *continuidade* no sentido do aprofundamento teórico-metodológico relativo ao ensino da leitura e da escrita.

Para Collares, Moysés, Geraldi (2009), vários são os fatores que contribuem para a descontinuidade das políticas de formação: suspensão dos projetos, sem escuta e avaliação dos participantes; alterações nos programas e projetos e nas formas de organização dos órgãos públicos que realizam os planejamentos; e banalização de modelos científicos, considerados modismos e apresentados como receitas, em panaceia para todos os problemas. Mas entre esses, os autores destacam que a

[...] “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo

representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2009, p. 216). (grifo dos autores).

As histórias que permeiam a sala de aula e as relações de poder anunciadas na citação acima nos remetem a uma questão que deve ser considerada neste estudo: a importância de reconhecer as especificidades do trabalho e da formação das professoras alfabetizadoras. Ainda que a literatura sobre o trabalho e a formação docente – André (2002), Canário (2006), Formosinho (2009), Gatti (2011), Garcia (1999), Giroux (1997), Nóvoa (1995), Perrrenoud (1993), Sacristan (1995), Tardif e Lessard (2009) e Zeichner (2008) – não trate especificamente do trabalho e da formação de determinado professor (professor de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Geografia, entre outros), ela defende a necessidade de reconhecer o professor como *sujeito* do seu trabalho e de sua formação. Portanto, como um *sujeito* situado historicamente, culturalmente e socialmente.

Nesse sentido, é preciso observar o que foi apresentado nas pesquisas que deram voz às professoras alfabetizadoras, aos *sujeitos da formação contínua*, para que se possa compreender seu trabalho e a sua formação a partir do seu ponto de vista. Assim, busca-se nesta seção promover uma reflexão sobre a relação entre o trabalho docente e o desenvolvimento profissional, identificada no exercício de interpretação do *corpus* como uma categoria de análise expressiva no conjunto das pesquisas. Mesmo se tratando de dois temas complexos – trabalho docente e desenvolvimento profissional – não se pretende abordar um depois o outro. Buscam-se as implicações entre eles em razão do contexto em que foram identificados.

Fischer (2001), em estudo sobre análise do discurso em educação, alerta, citando Foucault: “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER 2001, p. 215). A história que foi se constituindo a partir da leitura individual das teses e dissertações contribuiu para a compreensão do todo, que também é um fragmento de uma história mais ampla. Desse modo, a singularidade de cada pesquisa forneceu dados para o entendimento da história da formação contínua de professoras alfabetizadoras presente no *corpus*.

A análise identificou “relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (FISCHER 2001, p. 199), por reconhecê-las como fundamentais para a compreensão do conjunto. Embora esta seção objetive analisar as implicações entre trabalho docente e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, outros temas que compõem o *corpus* serão apresentados, na tentativa de não compartimentar as informações, nem isolá-las do seu contexto constitutivo.

Inicia-se concordando com Paulo Freire: “Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 1982, p. 42). Assim, este estudo admite que a educação é uma experiência que ocorre tanto fora quanto dentro da escola (Freire 1982, Brandão 1982, McCowan 2015) e que em ambos os casos sua finalidade pode ser identificada por meio dos valores políticos e ideológicos que expressa. Essa observação reconhece que a experiência humana possibilita diferentes processos formativos, o que contribui para ampliar o olhar sobre a educação, atitude fundamental para compreender o lugar social da escola, suas possibilidades e limites.

No estudo intitulado *A invenção da Sala de Aula*, dois autores argentinos, Dussel e Caruso (2003), fundamentados em Giroux, afirmam que o trabalho desenvolvido pelos professores deve “responsabilizar-se pelas histórias que produz, pelas memórias sociais que transmite e pelas imagens de futuro que autoriza” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 238). Ao destacar esses três aspectos, os autores, em um momento de grandes transformações, tanto da profissão docente quanto do contexto da sala de aula, reconhecem a complexidade e o valor do trabalho docente. Nóvoa (2007), do mesmo modo, admite que, apesar de todas as críticas à escola e ao ensino e da perda de prestígio profissional, “nada substitui um bom professor”.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover (NÓVOA, 2007, p.18).

Para esse autor, o paradoxo que se coloca hoje em relação à importância e à credibilidade do trabalho docente está justamente nas múltiplas expectativas que

são atribuídas à escola, em contraste com a fragilidade do estatuto docente e a ausência de condições concretas de trabalho. Ainda assim, Nóvoa (2008) convida os professores a reconstruir a *escola* como *espaço público*. Como tal, ela deve buscar a participação social e constituir-se em um local de ensino, de compreensão histórica e de crítica dos conteúdos, sem abrir mão da contemporaneidade e das diferentes formas de aprender possibilitadas pelas novas tecnologias. “A escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência” (NÓVOA, 2008, p. 226).

Tardif e Lessard (2009) também destacam a importância do trabalho docente, indicando a necessidade de estudá-lo. Ressaltam o seu valor *na* e *para* a sociedade contemporânea. Para eles, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 17). Assim, pode-se afirmar que, a despeito da crise que o sistema de ensino enfrenta mundialmente, os professores representam um número expressivo de trabalhadores, e é por meio do seu trabalho que a “sociedade em geral realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição” (GATTI, 2011, p. 161). Esse valor e esse reconhecimento dados pela literatura ao trabalho docente ajudam a compreender, de modo geral, não apenas o seu sentido em um momento de tensão pelo qual passa a escola, confirmado notadamente nas “diversas formas de desrespeito pela função docente ou pelo adulto que a cumpre” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 258), como também, e de modo particular, as implicações entre o trabalho docente e a formação continuada apresentada no *corpus*.

Nóvoa (2007) reconhece que é “um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores” (NÓVOA, 2007, p. 12). No caso específico das professoras alfabetizadoras, a falta de prestígio se dá também, como mostra o *corpus*, por meio do fracasso escolar em alfabetização, sobretudo, porque a causa desse fracasso é reduzida ao trabalho docente, uma vez que dificilmente se reconhecem/admitem

seus condicionantes sociais, políticos e econômicos e as condições concretas nas quais esse trabalho é realizado.

A literatura sobre a história e o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – Freire (1982), Frago (1993), Ferreiro e Teberosky (1986), Graff (1995), Soares (2003) e Street (2014) – reconhece que tanto a alfabetização quanto a cultura escrita possuem um valor social e escolar expressivo. Ainda assim, adverte que ambas não devem ser consideradas um bem em si, porque, como toda produção cultural material e simbólica, estão inseridas em relações de poder, o que evidencia sua dimensão política e, conseqüentemente, a sua não neutralidade. Contudo, entende-se que a alfabetização e a inserção no mundo da cultura escrita são *direitos* que devem ser assegurados às crianças, jovens e adultos, sobretudo em sociedades grafocêntricas. É importante destacar que essa valorização social e escolar da alfabetização, que atualmente envolve também o reconhecimento de diferentes práticas de leitura e escrita criadas a partir do uso das novas tecnologias, não aparece no *corpus* como um elemento que, por sua importância, confere um lugar de relevo às professoras alfabetizadoras no sistema escolar. Apesar da defesa política, social e acadêmica da alfabetização, as professoras continuam enfrentando, além das precárias condições de trabalho, outra retórica que, pela maneira como foi apresentada no *corpus*, sugere condicionar seu trabalho e sua formação: o discurso sobre o fracasso escolar em alfabetização.

O fracasso escolar não foi apresentado no *corpus* exclusivamente como “crise da escola”, “necessidade de transformação dos sistemas escolares” ou “reformas educacionais”. Ele foi apresentado, sobretudo, por meio da história do fracasso da alfabetização no Brasil, evidenciando o sentimento de fracasso das professoras, os resultados das avaliações sistêmicas, as mudanças conceituais e metodológicas para o ensino da língua escrita em sua fase inicial e as iniciativas governamentais para sua superação, direcionadas à formação continuada de professoras alfabetizadoras, como mostram os dados¹³:

¹³ Como o número de dados que compõem *corpus* é grande, foram apresentados aqueles considerados mais expressivos para análise. Procurou-se, também, considerar dados que representassem diferentes momentos do período analisado. Além disso, em algumas análises apresenta-se um volume maior de dados, com o objetivo de apresentá-los em suas nuances. Essas pequenas variações dos dados permitem, quando apresentadas em conjunto, retratar de modo mais

Diante dessa constatação e da constante cobrança aos professores alfabetizadores, abre-se um espaço para discussão do papel e da representação desse profissional na escola diante de uma sociedade que o culpa pelo fracasso escolar das crianças e da defasagem do processo de leitura e escrita quanto ao ideal a ser alcançado na realidade brasileira. Essas constatações ficam mais evidentes quando se observam as publicações que se dedicam a expor os resultados das avaliações alcançados pelos alunos da escola pública brasileira (CAMPELO, 2006, p. 13).

Neste período, aprofundava-se um processo de debate sobre o fracasso da escola pública. Dentre os aspectos relevantes neste debate, encontrei os baixos índices de alfabetização e a questão da formação de professor. Se, por um lado, o educador destacava a difícil e complexa tarefa de alfabetizar, por outro, salientava a falta de formação adequada dos professores alfabetizadores (BARRA, 2009, p. 50).

No caso da **Sol** ela é a única professora que assume como sua a culpa da não alfabetização e até 2008 ela perseguiu este objetivo. Para ela “a culpa é minha, é lógico que a culpa é minha”. Destaca ainda que “eu olho para ele [aluno] eu olho para o meu fracasso, eu começo a ver meu aluno como meu fracasso”. “Parece que o olhar dele está me acusando, você não me ensinou, você não me ensinou” (REDON, 2009, p. 92). (grifo da autora).

Segundo Soares (2004), no Brasil, a discussão acerca de letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma fusão inadequada e imprópria dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e, conseqüentemente, de certo apagamento e perda de especificidade da alfabetização, considerada pela autora como um dos fatores que explicam o fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita hoje, pois a alfabetização não deve vir diluída no processo de letramento e, sim, ser ensinada sistematicamente (MARMOL, 2011, p. 42).

Os formadores recebem todo o material, previamente elaborado e organizado, para aplicarem durante os encontros com a justificativa de que o problema do fracasso escolar se deve a duas causas: falta de formação adequada do professor e de seus formadores (BRASIL, 2001a). Dessa forma, segundo a política vigente, o problema do fracasso escolar é resolvido ao se proporcionar formação tanto ao formador quanto ao professor (VALIENGO, 2012, p. 85).

O Pró Letramento foi implementado para os professores da Educação Básica, a partir da constatação pelo MEC da necessidade de melhorar os resultados obtidos no SAEB no país, em 2003. De acordo com o MEC, no documento *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar* (2005), no que se refere ao desempenho dos alunos da então 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB/2003, o resultado foi de 55% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Língua Portuguesa e de 51,6% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Matemática (CABRAL, 2015, p. 143). (grifo da autora).

Percebe-se a partir desses fragmentos que o fracasso escolar em alfabetização foi um tema presente no conjunto das pesquisas, não como objeto de estudo das

global/inteiro o que se buscou analisar. Considera-se esse aspecto importante, uma vez que a realidade social deve ser reconhecida e analisada em sua complexidade. Ainda assim, em algumas análises o volume de dados é menor, por não apresentar variações e não acrescentar detalhes, mesmo sendo recorrentes no *corpus*.

professoras alfabetizadoras durante seu processo de formação, mas como algo produzido pelo trabalho que elas realizam, com base em dados estatísticos oficiais e na literatura sobre alfabetização. Ou seja, foi apresentado como algo já estabelecido, como uma realidade que a formação contínua (os cursos) deveria ajudar as professoras a superar. Essas observações não minimizam nem desconsideram os estudos e as dificuldades constatadas historicamente em torno do acesso de crianças, jovens e adultos à leitura e à escrita no Brasil, mas visam contribuir para a compreensão do contexto de trabalho e de formação das professoras alfabetizadoras.

Se, de um lado, a alfabetização é vista como um direito importante a ser assegurado a todos os alunos, independente de sua faixa etária; de outro, as precárias condições de trabalho e a narrativa sobre o fracasso escolar ainda permeiam o cotidiano das escolas públicas. Sabe-se que as críticas ao sistema escolar brasileiro não ficam restritas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém é sobre as professoras alfabetizadoras mais do que sobre os professores de outras disciplinas que recai de modo significativo a narrativa do fracasso escolar.

Gatti (2011), analisando a complexa relação entre o trabalho docente e a construção da identidade profissional, reconhece, assim como Nóvoa (1995), Moita (1995) e Dubar (2012), que a identidade é um processo em permanente construção e que são vários os fatores que contribuem para sua constituição. Nesse sentido, a autora argumenta que, ainda que a feminização seja um elemento significativo na constituição da identidade de grande parte do magistério brasileiro, os professores não devem ser vistos como um conjunto homogêneo. Para ela, o professor é alguém que constrói sua identidade profissional “no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como *background*” (GATTI, 2011, p. 168). Ao indagar “Quem é o professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? Quem é esse de quem se diz não ter qualidade? Que representações tem de si, como pessoa e profissional?” (GATTI, 2011, p. 162), a autora alerta que é preciso compreender como essas representações interagem em sua formação e no trabalho que realizam, como influenciam sua identidade como professores. Essas indagações são valiosas

para o processo de formação de professoras alfabetizadoras, dada a relação estabelecida entre fracasso escolar, trabalho docente e formação continuada.

Ainda que a identidade docente não tenha sido objeto de estudo das pesquisas e tenha aparecido pontualmente no *corpus*, o trabalho de Campelo (2006) dedicou um capítulo ao tema e o concluiu assim:

Dessa forma, a identidade profissional do professor alfabetizador deixará de ser a daquele que tem o fracasso escolar associado à sua ação para se tornar a daquele profissional que está em formação, e, por isso, acredita e realiza um trabalho significativo e diferenciado (CAMPELO, 2006, p. 127).

Estudos sobre fracasso escolar – Patto (1991), Collares e Moysés (1997), Marchesi e Pérez (2004), SOUZA (2009) e fracasso escolar e alfabetização Garcia (2001), Mortatti (2000), Ferreira e Teberosky (1986), Soares (1986) e Sawaya (2000) – fornecem diferentes perspectivas de análise sobre sua complexidade, causas e consequências, além de apresentarem caminhos para sua superação. Todavia, quando a relação fracasso escolar e alfabetização é apresentada no conjunto de pesquisas sobre formação contínua, ela contribui, mesmo não sendo essa a intenção expressa nos trabalhos, para a construção de perguntas sobre o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. São elas:

- Em que medida a relação fracasso escolar e alfabetização condiciona a dinâmica da formação contínua de professoras alfabetizadoras?
- Quais são os fatores culturais, sociais, econômicos e políticos que contribuem para o fracasso escolar em alfabetização nos dias atuais? Como reconhecê-los e identificá-los durante o processo de formação contínua, sem responsabilizar um ou outro fator, superando uma visão fragmentada desse fracasso?

Em *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*, Marchesi e Pérez (2004) afirmam que o fracasso escolar é um fenômeno estudado mundialmente e que sua definição é complexa, uma vez que o termo é utilizado para indicar diversas ocorrências. Segundo os autores, distorção idade-série/ano, dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar são considerados indicadores de fracasso, mas os principais utilizados para configurá-lo são: avaliação dos profissionais que atuam na escola, reprovação e resultados obtidos em testes

padronizados de desempenho. Vale ressaltar que no Brasil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que atuam as professoras alfabetizadoras, esses testes buscam aferir apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, o que significa que outros conhecimentos construídos durante esse período não são identificados. Além do seu caráter restritivo em relação aos conteúdos, este tipo de avaliação deixa de reconhecer os processos que levaram à construção dos conhecimentos avaliados.

Quando o foco da avaliação é a mensuração dos produtos, outros são os valores, como a crença numa suposta neutralidade e independência dos produtos em relação aos processos que os produziram. Há também a presunção de que o domínio de alguns saberes especializados possa substituir a complexidade das relações humanas (SOUZA, 2009, p.28).

Ainda que os indicadores e os números das avaliações possam contribuir para a definição de políticas públicas, eles apresentam apenas um dado do processo avaliativo, não devendo a avaliação pública da educação se limitar a eles nem estar [...] “essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe” (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 818). Ao mostrar o que já se sabe, as avaliações deixam de cumprir um papel importante na perspectiva da formação humana.

Segundo Lima (2002), a avaliação deve ter por objetivo nortear e informar o estágio de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, os próximos passos a serem seguidos. Nesse sentido, “ela não classifica, mas situa” (LIMA, 2002). Ao situar, deve ser vista como um instrumento pedagógico importante para orientar novas situações de aprendizagem. Portanto, não se trata de desconsiderar as avaliações, mas de problematizá-las, buscando identificar quem elabora as avaliações, quais são seus objetivos e o que de fato elas conseguem aferir, o que deixam de aferir.

Outra questão em relação a esse tema diz respeito especificamente à alfabetização. Morais (2012), analisando as políticas de avaliação da alfabetização, destaca aspectos importantes em relação à Provinha Brasil¹⁴. Primeiro, a necessidade de um

¹⁴ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, é realizada duas vezes ao ano e permite aos

amplo debate nacional sobre a Provinha, assim como sobre as outras avaliações em larga escala adotadas pelo Ministério da Educação. Segundo, a necessidade de definir também, por meio de um debate, uma base curricular nacional para a alfabetização. Para o autor, a ausência desse debate não só traduz uma prática autoritária como dificulta a mudança nas práticas de alfabetização, “que tem tido dificuldade em alfabetizar, com qualidade e em tempo adequado, muitos dos filhos das camadas populares” (MORAIS, 2012, p. 569). Terceiro, é a necessidade de políticas públicas que assegurem o atendimento à diversidade no interior das salas de aula. O autor sugere a implementação de apoios à atuação das professoras alfabetizadoras como medida de garantia do direito à aprendizagem dos alunos e, também, como garantia de condições adequadas ao exercício da docência.

Ressalta-se nas considerações de Morais (2012), além da importância de se discutir coletivamente questões que repercutem no cotidiano escolar, que, muitas vezes, são definidas autoritariamente, a relação estabelecida pelo autor entre o direito à aprendizagem da leitura e da escrita e a necessidade de condições adequadas ao exercício da docência. Tal relação é fundamental, mas nem sempre admitida.

O fracasso escolar em alfabetização, não foi apresentado nas pesquisas como objeto de estudo das professoras alfabetizadoras durante seu processo de formação continuada, mas “algo” posto, dado, sobretudo por meio das avaliações oficiais. Para Freire (1982, 1983) e Freire e Shor (1987), essa perspectiva dificulta a apreensão dos aspectos que o constitui, uma vez que a realidade não deve ser descrita nem apresentada como um dado acabado, mas apreendida em sua razão de ser.

Outro aspecto a se considerar é que para a literatura sobre formação docente é imprescindível que os professores compreendam profundamente o *sentido e a finalidade do seu trabalho* e dos instrumentos que o compõe.

professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática (INEP, 2007).

Esclarecem Tardif e Lessard (2009):

Os fins, conseqüentemente, não são uma dimensão acessória do trabalho humano. Como mostra uma venerável tradição teórica que remonta de Aristóteles, passando por Kant, Marx e, hoje, Habermas e Giddens, os fins constituem um modo fundamental de estruturação da atividade humana em geral e da atividade laboral em particular, concebidas enquanto ações finalizadas, temporais, instrumentais, teleológicas (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 195).

O fracasso escolar foi anunciado de forma sucinta nesta seção por ter sido identificado no *corpus* como um elemento que compõe o cenário de trabalho e de formação das professoras alfabetizadoras, sem, no entanto, constituir-se como uma categoria de análise. É importante destacar que tanto o trabalho quanto a formação de professoras alfabetizadoras têm remota relação com o fracasso escolar, uma vez que os estudos sobre o acesso à escolaridade no Brasil – Haddad e Di Pierro (2015) e Cury (2002) – e sobre o direito à alfabetização – Soares (2003) e Mortatti (2010) – mostram que grande parcela da população jovem e adulta não teve direito à escolaridade e, conseqüentemente, à alfabetização. Mostram também que mesmo as crianças e adolescentes que tiveram acesso não adquiriram durante seu percurso escolar o domínio das habilidades de leitura e escrita.

[...] fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola, avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2004, p. 2).

A difícil e complexa dimensão da realidade educacional brasileira relativa à alfabetização é quase sempre enfrentada pelo Poder Público por meio da formação contínua. Ainda que [...] essa formação tenha diferentes formatos e objetivos como assinala Gatti (2011), entre eles o de atualizar os profissionais em relação às novas pesquisas que anunciam mudanças nas metodologias e tecnologias do trabalho, os dados indicam que, no caso das professoras alfabetizadoras, mais do que atualizar ou compreender a formação continuada como um direito, ela é desenvolvida como um imperativo para superar os índices oficiais que indicam o fracasso escolar em

alfabetização. No entanto, é premente que a análise em torno dos problemas relativos à alfabetização de crianças, jovens e adultos não fique restrita aos aspectos pedagógicos. Ainda que esses sejam de grande importância, é urgente que se amplie essa análise, explicitando claramente os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que também os sustentam.

Santos (2000) ressalta que, dada a complexidade dos problemas educacionais brasileiros, as mudanças desejadas no contexto escolar exigem tempo e precisam de ser compatibilizadas com políticas públicas nas áreas da saúde, habitação, emprego, entre outras. Nesse sentido, percebe-se que a ausência de uma análise rigorosa e ampla sobre o fracasso escolar em alfabetização contribui para responsabilizar apenas as professoras por sua causa, limitando, assim, as ações para sua superação. Como alerta Freire (1982), o analfabetismo é uma expressão concreta de uma realidade social injusta e a alfabetização que pretende superá-lo não se restringe a aspectos de natureza linguística, metodológica e pedagógica, mas se estende também aos de natureza política.

2.1 O trabalho docente e a formação que pretende transformá-lo

As expressões *trabalho docente* e *prática pedagógica* foram utilizadas no *corpus* ora com o mesmo sentido, indicando as ações realizadas em sala de aula, ora o trabalho docente ganhava um significado mais amplo, referindo-se às ações realizadas no âmbito escolar. Mesmo admitindo que a expressão *prática pedagógica* foi utilizada com maior frequência pelas pesquisadoras, optou-se, para a elaboração deste estudo, por trabalho docente por sua amplitude e complexidade, uma vez que se busca uma análise que permita compreender a relação anunciada no *corpus* entre o trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras e a formação que pretende transformá-lo.

Para Tardif e Lessard (2009), “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado”. Entretanto, para os autores, compreendê-la desse modo permite reconhecer sua complexidade e identificar os elementos que a constituem: um trabalho permeado por finalidades e objetivos, por relações de poder

hierarquizadas, por uma organização temporal específica, por ações diversificadas e, sobretudo, por interações humanas. Essas características evidenciam sua extensão e mostram que o que se convencionou chamar de “prática pedagógica” – a aula – é para os autores o âmago do trabalho docente, e não sua totalidade, o que reforça a opção para a realização deste estudo por *trabalho docente*. Ainda assim, a aula deve ser vista como [...] “uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 134).

Essa perspectiva permite compreender a docência em suas particularidades, bem como, identificar o que a condiciona e as diversas e distintas atividades que a constituem, o que, de certo modo, fornece subsídios para a compreensão das implicações entre o trabalho docente e a formação continuada. Para tanto, buscou-se no quadro interpretativo desenhado por Tardif e Lessard (2009) em *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, mas não apenas nele, os subsídios necessários para compreender os dados. A partir de uma perspectiva sociológica, os autores privilegiaram a sociologia do trabalho, das profissões e das organizações, na tentativa de compreender as condições sociais do exercício da docência e sua influência na realização do ato educativo. É importante ressaltar que, dada a extensão do quadro interpretativo, não se pretende nesta seção utilizar todas as suas contribuições, mas aquelas que os dados indicaram como fundamentais para sua compreensão, a saber: a crítica das visões normativas e moralizantes da docência e o trabalho docente como um trabalho composto por dois polos.

2.2 Críticas das visões normativas e moralizantes da docência

Para se compreender o trabalho docente, é preciso reconhecer que a escola é, ainda na atualidade, apesar das diferentes e sistemáticas críticas que lhe são atribuídas e das possibilidades formativas existentes fora do seu espaço, uma instituição considerada fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico das sociedades contemporâneas. Além disso, segundo Canário (2007) e Nóvoa (2007), é o “lugar” onde se depositam grandes esperanças e elevadas

expectativas sobre o futuro das novas gerações, o que resulta na incessante necessidade de reformas e mudanças, seja pela ampliação expressiva e heterogênea de seu público seja pelas transformações culturais e tecnológicas que demandam novas práticas. É nesta instituição secular, marcada tanto pela força da tradição, ainda presente nos rituais, símbolos e modos de ensinar (Boote, Wideen, Mayer-Smith e Yazon 2008, Nóvoa 1995) quanto pela constante pressão para se transformar, que os professores realizam seu trabalho. Identificar essas características históricas e sociais da escola contribui para que se possa entender o trabalho que nela se realiza, bem como as expectativas e os objetivos que lhe são conferidos em diferentes épocas, uma vez que eles nos remetem a uma advertência que, para Tardif e Lessard (2009), deve ser a primeira a ser considerada para se analisar o trabalho docente

[...] fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem* (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 36). (grifo dos autores).

Para os autores, as visões normativas e moralizantes têm origem no ethos religioso da profissão, que definia o trabalho docente a partir de princípios de obediência a preceitos de natureza religiosa. A relação entre educação e obediência tinha para os professores um duplo sentido: obedecer e fazer obedecer. A partir das críticas ao ethos religioso, surge nos séculos XIX e XX um discurso laico defendido pelo Estado, que codifica a educação como possibilidade de emancipação coletiva e de partilha do conhecimento para a formação de cidadãos esclarecidos. Embora a narrativa seja outra (laica) e as exigências tenham se alterado, os professores continuaram imbuídos de “uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 36). Ou seja, continuaram recebendo prescrições de como deveriam proceder. “Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre tiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (TARDIF, 2002, p. 243).

Atualmente, o discurso normativo e moralizante em torno do trabalho dos professores se reveste da cientificidade e dos conceitos da administração para regular suas ações: *gestão, metas, estratégia, eficácia, rendimento, competência, excelência, resultado e sucesso* são termos utilizados em projetos que visam transformar os sistemas de ensino. Essa visão moralizante e normativa atualiza em cada momento histórico sua narrativa, em razão de novos interesses, sobretudo políticos e econômicos, e institui por meio de documentos oficiais, diferentes formas de regulação do trabalho docente. No entanto, sabe-se que os professores não ficaram e não ficam passivos diante de tais imposições. A luta sindical ainda é um espaço de resistência, bem como o trabalho alternativo de algumas escolas ou de grupos de professores em determinadas escolas, que buscam, por caminhos diversos, superar as prescrições. Ainda assim, a correlação de forças estabelecidas entre o conjunto de professores e o poder político e econômico, sobretudo no Brasil, é muito desigual. Até hoje são raras as prefeituras e os estados que oferecem condições adequadas de trabalho e pagam o piso salarial nacional aos professores que atuam no Ensino Fundamental, ainda que desses se exija um curso superior para inserção na carreira.

Toda a problemática que envolve as condições concretas de trabalho dos professores, que vão desde baixos salários, contratos precários, ausência de plano de carreira e número excessivo de alunos por turma até a ausência de material pedagógico para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, parece reforçar as visões normativas e moralizantes do trabalho docente. Uma vez que, deixando de lado o que os professores realmente “são” e “fazem” em “condições concretas de trabalho” – portanto, em “condições precárias” – o Poder Público acentua a fragilidade do estatuto docente, o que, possivelmente, o autoriza a prescrever o que eles “devem” ou “não fazer”.

Nesse sentido, os dados identificados no *corpus* retrataram, de um lado, a prescrição como um componente da formação continuada e, de outro, o desejo e a vontade das professoras alfabetizadoras de decidir e participar efetivamente da elaboração do seu processo de formação, como mostram os dados:

Chama-me atenção na leitura dos depoimentos e assertivas obtidas nos instrumentos de coleta, que o professor demonstra o desejo de fazer parte do processo decisório sobre programas de formação de ordem nacional ou regional. Ou seja, desejam serem atendidos com programas que deem conta dos dilemas vivenciados por eles em sala de aula, que também considerem os saberes por eles acumulados e que promovam incentivos pessoal e profissional. Há uma resistência 'natural' por parte dos profissionais em educação quanto à execução de pacotes instrucionais enviados às escolas para serem cumpridos (BISPO, 2006, p. 132).

Em seus depoimentos aparece em diversos momentos a preocupação com formação, o questionamento sobre cursos em blocos e a necessidade de serem ouvidas antes de serem convidadas a participar de encontros de formação continuada (CAMPELO, 2006, p. 121).

[...] percebe-se que todos os professores envolvidos na pesquisa demonstram interesse em continuar o processo de Formação Continuada e que gostariam de serem ouvidos na organização dos cursos quanto à elaboração das temáticas e dos objetivos a serem estabelecidos. Talvez, a real participação dos professores na organização dos cursos a eles destinados possa indicar alguns caminhos para uma real associação entre teoria e prática (BRAUN, 2006, p. 81).

Podemos perceber claramente o distanciamento, tão combatido por Zeichner (1998), entre aqueles que produzem o conhecimento ou selecionam os materiais e conteúdos mais relevantes que devem ser estudados, e os professores, que recebem o material pronto para estudo. Não é oportunizado ao professor que está em contato direto com a prática educativa qualquer manifestação diferente porque todo o curso já chega pronto e formatado a todo território nacional (CABRAL, 2015, p. 226).

Esses fragmentos indicam que as professoras alfabetizadoras permanecem, pelo menos em relação aos cursos, fora do processo decisório sobre seu desenvolvimento profissional e que as *visões normativas da docência*, se estendem à formação continuada, sobretudo seu caráter prescritivo: “pacotes instrucionais enviados às escolas para serem cumpridos, cursos em blocos, o curso já chega pronto e formatado a todo território nacional”. Desse modo, infere-se que a concepção de formação que orienta os cursos considera as professoras *executoras* de novas metodologias e de novas propostas de ensino, e não *autoras* de sua prática. Isso não significa que não exista durante os cursos uma relação de diálogo entre formadoras¹⁵ e professoras. No entanto, a relação dialógica estabelecida e a qualidade do material didático utilizado durante os cursos, que do ponto de vista conceitual apresentam princípios importantes sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, não eliminam o caráter prescritivo da formação. Outro dado

¹⁵ O *corpus* apresenta tanto críticas às formadoras quanto o reconhecimento e a admiração pelo seu trabalho.

apresentado no *corpus* que parece reforçar a prescrição é a relação de trabalho estabelecida pelas redes de ensino estaduais e municipais com as professoras:

[...] apenas duas das 21 respondentes mencionaram não terem se sentido obrigadas pela supervisora ou coordenadora pedagógica a cursá-lo. Uma porque acreditava que esse certificado enriqueceria seu currículo (o que não deixa de ser uma obrigação), e outra, por pensar que o programa poderia contribuir na sua prática pedagógica (ALBUQUERQUE, 2006, p. 147).

Tal indicador demonstra que, mesmo sem a consulta prévia aos participantes quanto à escolha em participar ou não, uma vez que os professores foram convocados para o curso [...] (BISPO, 2006, p. 132).

Em se tratando de um curso oferecido pela rede municipal, isso já indica um caráter de imposição e obrigatoriedade de participação por parte dos professores, uma vez que se recusassem a participar do curso não poderiam trabalhar com turmas de alfabetização. Assim, podemos entender que essa posição autoritária contribuiu para os significados atribuídos pelos professores (LOPES, 2011, p. 146).

É importante observar que as relações de trabalho estão presentes na formação continuada, uma vez que essa formação se dirige a quem está em serviço. Os dados indicam que essa relação se dá, muitas vezes, de forma autoritária, sinalizando a necessidade de se compreender com profundidade a participação das secretarias de educação no processo de formação continuada. Além do caráter obrigatório imposto às professoras por algumas redes de ensino, identifica-se também a interferência das secretarias de educação no cotidiano escolar e, de certo modo, na dinâmica da formação, uma vez que o material entregue às professoras durante os cursos é reelaborado para que elas possam utilizá-lo indicando o que a pesquisadora (SÁ, 2010) denominou de “leitura de segunda mão”.

Esse fenômeno pode ser ilustrado com dados coletados em diferentes momentos desta pesquisa, por exemplo, aqueles relacionados aos conflitos e tensões presentes no esforço que as professoras Rosa e Teca fazem para acompanhar as exigências da escola e da secretaria de educação, principalmente em relação à avaliação. Outro exemplo são os quadros com as capacidades da mesma matriz de referência da Coleção, enviados pelos dirigentes da Secretaria Municipal da Educação, Esportes e Cultura da Prefeitura de Contagem, para preenchimento do nível de desenvolvimento da turma. Trata-se, portanto, de leitura de segunda mão, com apropriação de parte do material de formação, mediada, no caso, pela secretaria de educação (SÁ, 2010, p. 311).

As redes de ensino, ao induzirem as professoras alfabetizadoras a participar dos cursos, indicam que não as reconhecem como condutoras de seu desenvolvimento profissional, o que reforça o caráter prescritivo da formação. Além disso, o *corpus* retrata que as redes esperam que as professoras sejam capazes de colocar em

prática o que aprenderam durante a formação, independente de sua segurança/confiança para desenvolver novas propostas e das condições de trabalho que lhe são oferecidas. É importante destacar que o Poder Público alega que mudanças estruturais na área da Educação só podem ser feitas, geralmente, no longo prazo, mas espera que mudanças na prática pedagógica sejam feitas no curto prazo, como se as condições estruturais da educação não interferissem no cotidiano da sala de aula e o sucesso escolar e melhores resultados nas avaliações sistêmicas dependessem apenas do trabalho docente. Nesse sentido, reitera-se o que afirmam Tardif e Lessard (2009): “O estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado”. Para os autores, a escola, enquanto organização do trabalho, não pode ser vista apenas como uma referência para as reflexões sobre o currículo, a didática, o ensino e a aprendizagem. É preciso vê-la como uma instituição que condiciona sobremaneira o exercício da docência ou, então, corre-se o risco da abstração.

[...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 23).

Ora, transformar a prática pedagógica não implica mudar somente aspectos metodológicos. Se fosse assim, isso já representaria um enorme desafio, especialmente na alfabetização, uma vez que determinadas metodologias de ensino são tão consagradas na cultura escolar que transformá-la pressupõe, muitas vezes, por parte das professoras o enfretamento de relações de poder, seja no interior da escola (coordenação/direção), seja no exterior (pais dos alunos).

Tardif e Lessard (2009) destacam que a docência é um trabalho que os professores realizam atribuindo sentido e significado a suas ações, especialmente por se tratar de uma atividade que se concretiza por meio das interações humanas. Desse modo, entende-se que os professores não *executam* um processo educativo definido por instâncias superiores ou externas à escola; eles o vivenciam como uma experiência

peçoal/social, a qual lhes permite estabelecer relações com diferentes sujeitos (alunos, colegas, diretores, pais), bem como elaborar conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Canário (1999), na mesma direção, critica veementemente as práticas que reduzem os professores a meros executores de projetos pensados por outrem e enfatiza que a mudança da realidade educacional não se dá por meio da “adoção de ideias boas, mas de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos atores” (CANÁRIO, 1999, p. 70). Day (2001), igualmente, em estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, ressalta a necessidade de superar a visão de professores como “simples ouvintes de novas ideias ou conceitos que lhes permitem compreender a prática de ensino” (DAY, 2001, p. 18). Para ele, os professores devem ser vistos como agentes de mudança e definidores de seu processo de formação.

Perrenoud (1999) confirma essa perspectiva quando, ao discorrer sobre o motivo pelo qual se deve buscar uma postura reflexiva na identidade dos professores, afirma:

[...] para liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Nóvoa (2007, 2008) faz uma crítica contundente ao que se exige atualmente dos professores e os convida a um “combate coletivo” para superar a prescrição. Assinala que a sociedade contemporânea, em razão das “ideologias de salvação”, vê a escola como um lugar de “regeneração social”, e por isso lhe confere várias missões, como educação para o trânsito, educação ambiental, educação sexual, luta antidrogas e antiviolência e grupo de defesa do artesanato e de culturas locais. Segundo o autor, todos esses temas vistos separadamente são importantes, mas em conjunto mostram o “amalgama” que se tornou a concepção de educação escolar (Nóvoa, 2008). Além disso, enfatiza que, apesar da crença de que “tudo se resolve dentro da escola”, a fragilidade do estatuto docente e o desprestígio dos professores são crescentes. Reforça que a falta de prestígio pode ser identificada

não apenas nas condições de trabalho, mas também em sua restrita participação na condução de seu desenvolvimento profissional. Para superar tal condição, ele sugere a *edificação pelos professores* de uma nova organização da profissão, sobretudo no interior das escolas. Essa nova organização teria os seguintes objetivos: a) enfrentar a burocracia para a realização de ações reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo; b) estabelecer uma dinâmica de transparência e rigor dos trabalhos realizados; c) integrar o jovem professor no contexto escolar; e d) reconhecer lideranças profissionais entre os colegas da escola.

Em relação ao primeiro objetivo, entende-se que ele é fundamental para superar a prescrição e, conseqüentemente, a condição de professor executante. Longe de se tratar apenas de formulários, protocolos e documentos, que regulam a conduta e as atividades das pessoas, a burocracia é um eficiente instrumento de poder e dominação instituído nas instituições públicas e privadas. Para Faria e Meneghetti (2011) “a burocracia é entendida como um sistema racional construído da divisão do trabalho, que tem, como princípio os fins” (FARIA e MENEGETTI, 2011, p. 429). Esse sistema racional se estabelece por meio de uma relação hierárquica, que define cargos e níveis de autoridade, o que gera um sistema de subordinação e controle das atividades e tarefas. Segundo os autores, é preciso estar atento ao modo pelo qual as relações burocráticas se concretizam em cada instituição e a cada momento histórico. Atualmente, a burocracia utiliza, sobretudo no contexto escolar, conceitos como autonomia e participação coletiva para continuar definindo os “fins”. Embora, autonomia e participação coletiva sejam aspectos importantes na construção de um cotidiano escolar democrático, a questão que se coloca: Como foram conquistados/construídos e a serviço do que estão?

Lima, 2014 assinala que

[...] só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática (LIMA, 2014, p. 1072).

Não basta participar; é preciso tomar parte dos processos decisórios que afetam diretamente o cotidiano escolar. Considerando essa reflexão e o tema deste estudo, pergunta-se: Qual é a participação das professoras alfabetizadoras nos processos decisórios relativos a seu trabalho e à sua formação?

Como já dito, é imprescindível que os professores compreendam/definam as finalidades do seu trabalho. No capítulo intitulado “Os fins do trabalho docente”, do livro supracitado, Tardif e Lessard (2009) mostram que as finalidades da escola atualmente não são definitivas e que essa indefinição gera disputas políticas e ideológicas acerca de sua finalidade, sobretudo por sua importância no mundo contemporâneo. Evidenciam que os fins são “ambiciosos e heterogêneos e que sua definição é uma tarefa política”.

Paulo Freire (1984) sempre ressaltou em sua obra a importância da formação política dos professores. Ele a reconhecia como essencial para compreensão e a definição das finalidades da educação:

[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1984, p. 27). (grifo do autor).

Sobre o segundo objetivo, Nóvoa (2007) adverte que se os professores não criarem mecanismos de prestação de contas do seu trabalho, “certamente, virão de fora. E vão vir cada vez mais” (NÓVOA, 2007, p. 17). Essa prestação de contas, segundo o autor, daria maior crédito à profissão e, conseqüentemente, ao professor, uma vez que, coletivamente, criariam meios de socializar, sobretudo entre eles, seu trabalho. Entende-se que a construção dessa prática conferiria, ainda, a possibilidade de mostrar a complexidade do trabalho docente e as condições nas quais ele se realiza. Isso permitiria aos professores enfrentar as cobranças e ingerências externas com autoridade.

Já em relação ao terceiro objetivo, ele enfatiza a necessidade de cuidar dos professores novatos. Pondera que, na maioria das vezes, “eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio” (NÓVOA, 2007, p. 14). Considera importante que os novatos sejam acolhidos e orientados no início de sua carreira por professores experientes, uma vez que a experiência adquirida nos primeiros anos da docência é significativa para a construção do gesto docente¹⁶

Os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (NÓVOA e VIEIRA, 2017, p. 28).

Cavaco (1995), assim como Nóvoa, destaca o valor dos primeiros tempos da profissão e reforça que é necessário que a escola assuma coletivamente os novos professores.

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam reflectir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projectos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1995, p. 168).

Garcia (1999) também se dedica ao tema ao analisar o período de iniciação profissional de professores. Afirma que o ingresso na profissão corresponde a um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos, geralmente, desconhecidos. Ao conceber a formação docente como um *continuum*, o autor defende que o início da carreira é uma etapa significativa desse *continuum*, pois, além possuir características próprias, deve ser observada no processo de desenvolvimento profissional do jovem professor.

¹⁶ Entende-se por gesto docente a postura/ação do professor diante dos desafios que lhe são apresentados durante sua trajetória profissional. Nesse sentido, admite-se que a experiência adquirida nos anos iniciais da carreira é fundamental para construir essa postura dos professores diante da profissão.

Para Van Zanten (2008), os professores novatos assumem, após poucos meses de estágio realizado durante a graduação, a responsabilidade integral pela condução do processo educativo em sala de aula. Para a autora, o modo de inserção dos novatos na carreira docente é diferente do que acontece em outras profissões, em que a aprendizagem se estende por anos e os profissionais iniciantes vão gradativamente assumindo trabalhos mais complexos, sob a supervisão dos mais experientes. Esses fatores, além do caráter solitário da sala de aula, levam, segundo Van Zanten, os professores a adotar decisões individuais frágeis em detrimento da elaboração de propostas coletivas e bem fundamentadas. Essas observações da autora alertam para a necessidade de compreender a complexidade do trabalho docente. O fato de um professor recém-formado¹⁷ assumir integralmente a condução do processo educativo em sala de aula, de modo solitário e quase sempre destinado a turmas consideradas difíceis, sinaliza uma visão simplista do trabalho docente por parte tanto da sociedade como do próprio sistema educacional.

Huberman (1995), já assinalava, em estudo sobre o *Ciclo de Vida profissional dos professores*, que o desenvolvimento de uma carreira deve ser percebido como um processo, e não como um conjunto de eventos. Ao analisar as diferentes fases da carreira docente – entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento – mostra que elas não são vividas de forma uniforme nem linear. Já em relação à entrada na carreira o autor destaca que, apesar de os professores optarem pela docência por motivos diferentes, o contato inicial com a sala de aula se apresenta de forma análoga. Geralmente, esse período se divide em dois momentos: o *choque com a realidade*; e a *descoberta*. O primeiro se caracteriza pelo reconhecimento da complexidade do contexto escolar, ou seja, o contato inicial com as dificuldades decorrentes da organização do trabalho, do processo de ensino e aprendizagem, do relacionamento com os alunos e do material didático. O segundo, por um momento de entusiasmo, que se manifesta pelo fato de os professores ingressarem em um grupo de profissionais e assumirem uma sala de aula. Para o autor, “os dois momentos são vividos em paralelo e é o segundo que permite suportar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

¹⁷ No Brasil, muitos professores assumem salas de aula na condição de alunos dos cursos de licenciatura, ou seja, assumem suas primeiras turmas antes mesmo de formarem na graduação.

É importante destacar que quando esse tema aparece no *corpus* ele confirma a literatura, ao mostrar as dificuldades do início da carreira e a importância de se obter apoio.

Iniciou sua carreira em uma sala com quarenta e cinco crianças de faixas etárias variadas em fase de alfabetização. Diz ter sentido desespero, mas que foi superado devido ao apoio recebido da equipe da escola (CAMPELO, 2006, p. 10).

Aqui é importante comentar que além da rotatividade de professores de uma escola para outra, como vimos que aconteceu, também há uma rotatividade interna na escola, sendo que geralmente os professores mais experientes optam por não terem sala de alfabetização, nesse caso, o professor que está em início de carreira, muitas vezes sem experiência, acaba sendo professor dessas turmas (REDON, 2009, p. 125).

No fragmento da pesquisa de Campelo (2006), é possível reconhecer a importância do apoio dado pela escola à professora. No entanto, sabe-se que nas escolas públicas o que é recorrente é a falta de opção para os professores iniciantes, como mostra Redon (2009). Quase sempre, eles são encaminhados para turmas consideradas difíceis, sem direito a escolha, sobretudo se forem designados, ou seja, contratados temporariamente. É importante observar que, no exemplo apresentado por Redon (2009), a turma preterida pelas professoras experientes não foi apresentada como “difícil”, mas como uma “turma de alfabetização”. Infere-se que ensinar a ler e escrever é, mesmo para os professores considerados experientes, um grande desafio.

Desse modo, entende-se que a experiência adquirida no início da carreira tem um papel fundamental na construção do gesto docente. Quando se afirma que os professores aprendem na escola, uma pergunta se faz necessária: Aprendem o quê?

Para Tardif e Lessard (2009), a experiência do trabalho docente possui uma dimensão individual, ao mesmo tempo em que é construída socialmente. Isso mostra sua complexidade e explicita seus vários aspectos: identidade, domínio, personalidade, conhecimento e crítica. Essas características não permitem reconhecê-la apenas como um processo passivo e repetitivo de práticas cotidianas. Para os autores, a experiência é vivenciada por sujeitos ativos, que adaptam,

modificam ou mantêm estruturas que julgam adequadas ao desenvolvimento do seu trabalho.

Garcia (2010), em referência a Dewey, destaca que o valor da experiência depende da “qualidade da experiência” e do contexto ideológico na qual ocorre. Nesse sentido, a experiência não deve ser vista como um bem em si. Há experiências muito autoritárias e conservadoras, deixando pouco espaço para construção da autonomia docente.

Considerando esses aspectos, percebe-se a necessidade de reconhecer a entrada na carreira como um momento importante do desenvolvimento profissional docente. Entende-se que as primeiras experiências devam possibilitar aos professores um conhecimento/vivência que lhes permita posicionar-se como *intelectuais* na concepção defendida por Giroux (1997). Para o autor, intelectual é uma condição que permite aos professores assumir seu potencial como estudiosos e profissionais ativos; adotar um papel responsável na elaboração dos propósitos educacionais; conceber o material didático e a condução da relação pedagógica; e permanecer atento às relações de poder intrínsecas à educação. Ou seja, entende-se como uma condição que possibilita aos professores ser “autores da sua prática e ter voz nos diferentes espaços” que constituem a docência, inclusive no direcionamento do seu processo de formação. Para tanto, é preciso pensar em alternativas e em uma dinâmica que favoreça a inserção na carreira considerando tanto a complexidade da docência quanto a importância e o significado das primeiras experiências profissionais.

O quarto e último objetivo proposto por Nóvoa (2007) para edificação de uma nova organização da profissão é que os professores reconheçam suas lideranças profissionais. Para ele, os professores têm poucas lideranças, embora reconheçam os líderes sindicais e sua importância. Enfatiza que os bons professores “não são, muitas vezes, reconhecidos pelas estruturas institucionais”¹⁸, como não têm nenhum

¹⁸ Contudo, sabe-se que em determinadas redes de ensino professores ou grupos de professores exercem uma liderança a partir de seu conhecimento e da sua experiência. Um exemplo são os documentos da Escola Plural (1994), que evidenciam o trabalho de professores que atuavam nas escolas da rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, ressaltando que o movimento de renovação pedagógica construído por eles subsidiou a construção da proposta.

papel de liderança” (NÓVOA, 2007, p. 17). É preciso, segundo ele, que os professores falem sobre educação e que imprimam um diálogo expressivo com a sociedade.

Fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam. A nossa voz hoje é muito ausente do debate educativo. E se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação. Creio que é essa voz que nos permite em parte ganhar esse espaço público da educação. Ganhar essa dimensão do apoio da sociedade ao trabalho da escola (NÓVOA, 2007, p. 18).

Essas observações permitem refletir sobre a importância do primeiro aspecto apresentado por Tardif e Lessard (2009) acerca do trabalho docente: seu aspecto moralizante e prescritivo. Parece que um dos caminhos para superar a prescrição está também nas mãos dos professores: “criar uma nova organização da profissão, sobretudo no interior das escolas”, que favoreça a construção de uma perspectiva de trabalho coletiva e que dê conta tanto do enfrentamento da burocracia e da inserção dos jovens professores na carreira quanto do reconhecimento da autoridade intelectual dos colegas, identificado-os como lideranças profissionais.

Nesse sentido, entende-se que, para ter voz, é preciso agir coletivamente e construir, desde o início da carreira docente, o fortalecimento do direito à palavra e do reconhecimento dos saberes dos professores. Dada a realidade já anunciada sobre as condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras, esses desafios implicariam um volume maior de trabalho para os professores? Provavelmente, uma nova dinâmica de trabalho, novas ações e novos encontros, só que agora *concebidos e geridos por eles*. Para Freire e Macedo (1990), Giroux (1997) e McLaren (1997), o direito à palavra não é um convite; é, acima de tudo, uma conquista.

2.3 Trabalho docente, um trabalho composto por dois polos

Seguindo o quadro interpretativo proposto por Tardif e Lessard (2009), apresenta-se a segunda advertência a ser considerada para se compreender o trabalho docente: sua compreensão como um trabalho composto por dois polos, ou seja, o trabalho codificado e o trabalho não codificado. Essa compreensão, aliada ao fato de que esse trabalho ocorre em uma instituição social cujas características físicas, estruturais e simbólicas influenciam os professores, caracteriza a atividade docente como uma construção social que possui múltiplas facetas. Estas facetas retratam as particularidades desse trabalho, o que é fundamental para este estudo, uma vez que se busca compreender as implicações entre o trabalho e a formação contínua de professoras alfabetizadoras. Para os autores, é preciso considerar a *totalidade* do trabalho docente, inclusive as características históricas e sociais do local onde ele se realiza. Por quê? Porque é fundamental identificar sempre seus condicionantes, para compreendê-lo. Sabe-se que a escola de hoje é fruto de uma evolução histórica (Tardif e Lessard, 2009, Villela, 2000, Faria Filho, 2000), que, apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo, mantém uma estrutura burocratizada, relativamente estável e que

[...] como toda criação humana coletiva persegue um projeto comum através do qual as ações e os objetivos dos agentes adquirem sentido: agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 59).

Caracterizado por ações tão complexas, como, socializar, moralizar e instruir o exercício da docência se efetiva como um trabalho codificado e não codificado. Como trabalho codificado identificam-se seus elementos burocráticos: normas, regulamentos e obrigações formais que se retratam nos aspectos rotineiros do cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca-se a organização do tempo. O ano letivo é organizado de tal forma que várias ações são previstas e desencadeadas em um percurso temporal delimitado e controlado. Além disso, a dinâmica da sala de aula também se apoia em rotinas preestabelecidas, ainda que se considerem as iniciativas dos professores e das escolas, que tentam romper com determinados rituais, persistem no contexto escolar práticas condicionadas por normas administrativas.

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como um lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 55).

As regras definidas pelos órgãos administrativos que regulam e codificam os currículos, os programas, as disciplinas, as avaliações e a carga horária acabam criando uma regularidade no sistema escolar. Isso permite, apesar dos desvios e das irregularidades, reconhecer a existência das escolas e dos aspectos que caracterizam o trabalho que ali se realiza.

Para Tardif e Lessard (2009), são as

[...] regularidades que constituem o fundamento empírico das ciências sociais e humanas, pois elas tornam possível o estabelecimento de modelos teóricos da sociedade: sem um mínimo de regularidades não haveria um discurso sociológico nem, mais amplamente, ciências sociais e humanas (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 47).

Ainda que possibilitem certa regularidade aos sistemas de ensino, as normas administrativas não são colocadas em prática sem conflitos, dilemas e negociações, uma vez que abarcam também as relações de trabalho vivenciadas diariamente pelos professores. As normas e a burocracia como já dito, não são elementos isolados ou, simplesmente, formulários a serem preenchidos obrigatoriamente. Elas afetam diretamente o exercício da docência. Contudo, a docência está longe de ser, segundo Tardif e Lessard (2009), Nóvoa (1995) e Canário (2006), um trabalho apenas burocratizado e totalmente previsto. A docência também se caracteriza como um trabalho não codificado/flexível, marcado por aspectos variáveis, como: as incertezas, os imprevistos e a busca de soluções imediatas para os acontecimentos que surgem em sala de aula. Esta dimensão da docência retrata aspectos que estão implícitos ou invisíveis na ação docente, mas que são fundamentais para sua concretização. Realizá-los exige que os professores se posicionem diante de questões éticas; elejam estratégias metodológicas de ensino, numa perspectiva tanto coletiva quanto individual; interajam, buscando, ao mesmo tempo, a disciplina e o diálogo em sala de aula; cumpram o programa, fazendo as adequações necessárias à turma; e busquem a participação e o empenho dos alunos nas

atividades propostas. Enfim, são práticas que exigem um trabalho intenso dos professores “ao vivo”, como afirmam Tardif e Lessard (2009).

Entende-se que todas essas características do trabalho docente demonstram a pertinência da crítica ao caráter prescritivo da formação continuada. Aliado a isso, o modo complexo como todas as características são articuladas “ao vivo” em sala de aula sinaliza para a formação continuada que a transformação que se deseja no trabalho docente passa por essa complexidade, não se tratando apenas da aplicação uma nova metodologia de ensino.

Tardif e Lessard (2009) argumentam que os aspectos formais e informais do trabalho docente, que o configuram como um trabalho codificado e flexível, controlado e autônomo, determinado e ocasional, precisam ser considerados simultaneamente para que se possa compreendê-lo com profundidade. Essa importante observação feita pelos autores permite interrogar a formação continuada sobre sua percepção acerca desses aspectos que constituem o trabalho docente, uma vez que seu objetivo é, de certo modo, alterá-lo.

Ainda que as ações de formação possam incidir sobre os aspectos mais flexíveis do trabalho – uma vez que estes os professores podem, até certo ponto, modificá-los, alterá-los, adaptá-los – os aspectos codificados, rotineiros e burocráticos, que também configuram esse trabalho, não deixam de estar presente. Mesmo admitindo que ambos possam ser alterados, entende-se que, quando se buscam transformações no trabalho docente é preciso estar atento a essa simultaneidade.

O caráter regulador do trabalho docente pode ser identificado nas escolas por meio de diferentes aspectos, como: a organização do tempo escolar – poucos profissionais têm um tempo tão particularizado como os professores para o desenvolvimento do seu trabalho (ano letivo, semestre, bimestre, semana de prova, intervalo, recreio etc); desenvolvimento de atividades em sala de aula; e realização de avaliações previstas. Além disso, a condição dos professores de assalariados em instituições públicas, seja por meio de contratos precários ou de aprovação em concursos, também interfere em seu trabalho por meio de exigências institucionais.

Esse caráter regulador do trabalho docente foi retratado no *corpus* de diferentes maneiras como mostram os dados:

Um fator apontado pelos participantes, que emperra o processo de mudança está na figura de alguns supervisores e diretores que cerceiam a iniciativa dos docentes que desejam inovar na metodologia contida na proposta do PROFA. Por que isto acontece? Por desconhecimento da proposta? Tem medo do novo? (BISPO, 2006, p. 133).

Então não foi fácil, lidar com o problema da coordenadora que, acho que, exigia além do que era necessário, ela exigia da gente. Aquele problema que eu te falei, às vezes a gente fazia o planejamento, com a caneta azul, ela vinha com a vermelha rabiscava tudo por cima, tava errado, não aceitava o que a gente fazia, é... (Professora) (CAMPELO, 2006, p. 118).

[...] o professor da rede pública estadual tem consciência de que não exerce controle sobre o seu trabalho. Sempre há uma política nova, uma maneira ou um modismo diferente, que lhe é imposto a cada mudança de governo (CASTELHANO, 2008, p. 126).

Nas entrevistas, tanto com os professores como com os coordenadores, ficou evidenciado o caráter regulador da Secretaria de Educação, que além de obrigar os professores a participarem do curso, após sua realização elaborou e distribuiu para todos os professores uma matriz curricular baseado nos cadernos do CEALE contendo todos os descritores e capacidades estudadas no curso. Para que, segundo a coordenadora do processo em 2009, os professores tivessem uma “autonomia” para trabalhar. Que conceito de autonomia é esse, se os professores são obrigados a participarem de um curso, a usarem uma matriz curricular e um planejamento trimestral elaborados por uma equipe da Secretaria de Educação? (LOPES, 2011, p. 149). (grifo da autora).

Os dados mostram as relações de poder no interior das escolas, evidenciando tanto as posturas autoritárias estabelecidas nesse contexto quanto o caráter prescritivo das secretarias de educação em relação ao trabalho das professoras alfabetizadoras. É importante observar que esses dados foram apresentados em pesquisas que analisaram a formação; infere-se que dados dessa natureza são recorrentes em pesquisas que analisam as condições de trabalho docente. No entanto, as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras foram apresentadas de modo expressivo no *corpus*, o que indica a necessidade de considerá-las nas análises sobre a formação continuada.

Entende-se que é preciso considerá-las na perspectiva defendida por Tardif e Lessard (2009), ou seja, admitindo que escola e suas condições e relações condicionam sobremaneira a docência. Portanto, ainda que seja importante não basta apenas reconhecer sua precariedade, como quase sempre é feito. É preciso admitir publicamente sua interferência no trabalho docente e em seus resultados, na

constituição da experiência dos professores, em seu desenvolvimento profissional e, até mesmo, em sua saúde. A escola não é apenas o local/lugar de trabalho das professoras alfabetizadoras, até porque se assim fosse seria possível aplicar o conteúdo da formação. A escola é uma instituição pública que carrega o peso da tradição, que é pressionada constantemente a se transformar, que está localizada em determinado contexto sociocultural e econômico, que atende determinado público, que possui características específicas, que refletem esse contexto. Enfim, é nessa instituição e por meio das interações humanas que se realiza o exercício da docência.

[...] entrar em uma sala de aula é mais que penetrar em um espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando sentido para si e para os alunos (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 277).

Esse “dar sentido para si e para os alunos” como anunciado por Tardif e Lessard, pode ser considerado um aspecto fundamental no exercício da docência. Logo, deve ser mais um a ser considerado na formação continuada. É importante observar que os professores buscam “dar sentido” a um trabalho que ocorre por meio das “interações humanas”, em uma estrutura organizacional que o condiciona sobremaneira. Portanto, “dar sentido” ao processo educativo é, em diferentes momentos históricos, um desafio. Para Paulo Freire, o maior deles e o mais fascinante. Qual o sentido da educação? Qual o sentido da alfabetização? Para que educamos? Para que ensinamos a ler e escrever? Entende-se que propor às professoras questões dessa natureza pode contribuir tanto para a definição dos objetivos da docência (para a literatura sobre o trabalho e a formação docente, é fundamental que o professores o façam) quanto para a compreensão e o enfreteamento das relações humanas que se estruturam em seu fazer. As relações de poder apresentadas nos dados, mantidas com as professoras alfabetizadoras em pleno século XXI, retratam, além da falta de respeito, seu lugar na hierarquia do sistema educacional. No entanto, é delas que se espera, nas condições materiais e simbólicas que lhes são dadas, a concretização de um dos trabalhos mais complexos realizados na escola: o ensino da leitura e da escrita.

Constata-se que o caráter prescritivo da docência, que recai também na formação continuada, é um aspecto da realidade das professoras alfabetizadoras. Isso revela um desconhecimento por parte de quem prescreve dos diversos aspectos que constituem a docência. Um trabalho condicionado, mas que, ao mesmo tempo, em razão da sua dimensão imprevisível e, muitas vezes, urgente, exige das professoras que se posicionem diante de diferentes dilemas que se apresentam em sala de aula “ao vivo”, sejam eles relativos ao ensino da leitura e da escrita, sejam diante das interações humanas.

3 A DINÂMICA E OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

[...] é importante salientar que não há uma proposta que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas (SANTOS, 2004, p. 1151).

Propõe-se nesta seção uma reflexão sobre a dinâmica e os efeitos da formação continuada das professoras alfabetizadoras, identificada no exercício de interpretação do *corpus* como a segunda categoria de análise. No entanto, considerando o volume de dados que o *corpus* apresenta e a complexidade de identificar os efeitos da formação continuada optou-se por dividir a análise em duas seções. Nesta seção, apresentam-se em primeiro lugar e de forma breve as propostas de formação das quais as professoras alfabetizadoras participaram; em segundo, a descontinuidade das ações de formação, aspecto identificado no *corpus* como um elemento que dificulta consolidar a formação; e em terceiro, o caráter heterogêneo dos efeitos da formação.

Na Seção 4, dando sequência à análise, apresentam-se as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

3.1 As propostas de formação continuada de professoras alfabetizadoras

Apresentam-se, a seguir, resumidamente e em ordem cronológica das pesquisas que compõem o *corpus*, as propostas de formação¹⁹ das quais as professoras alfabetizadoras participaram. A importância de apresentar, ainda que de modo breve, as características das propostas reside, sobretudo, na possibilidade de identificar o período em que foram realizadas: a carga horária, a organização, a amplitude (âmbitos municipal, estadual e federal), o tipo de material utilizado durante

¹⁹ O volume de informações sobre as propostas difere de uma para outra. Essa diferença se retrata no *corpus*, em razão da amplitude de cada uma (federal, estadual e municipal), de seus documentos oficiais e de sua estrutura (material didático próprio, participação das universidades).

a formação, as dinâmicas e os conteúdos priorizados durante a formação e o modelo de formação na qual elas se inserem. Todos esses aspectos condicionam a formação e seus impactos. São elas:

a) Curso Alfabetização e Letramento

O curso “Alfabetização e Letramento²⁰”, de âmbito municipal, foi ministrado pelo Centro de Formação Permanente de Professores “Professora Dedê Prais” (CEFOP), ao longo de 2004, para professores das diversas escolas do município de Uberaba – MG, incluindo as estaduais, municipais e particulares, além de entidades confessionais comunitárias. Abrangem, assim, professores de diferentes contextos educacionais. Com carga horária de cinquenta horas, divididas em encontros de três horas a cada quinze dias, foi ministrado no período da noite. Seu objetivo era discutir as bases teóricas relativas à alfabetização e ao letramento a partir do diálogo com as práticas das professoras cursistas. Para tanto, foram realizadas pesquisas com os professores da rede de ensino no final do ano, para que se pudesse obter subsídios para a organização dos processos formativos. O Cefor, em sua proposta, tinha como pressuposto básico a formação de profissionais capazes de refletir sobre suas práticas educativas. Todas as ações desenvolvidas durante a formação aconteceram em consonância com os pressupostos filosóficos da Escola Cidadã (CAMPELO, 2006).

b) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), concebido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) em 2000, concretizou-se como um curso anual, de âmbito federal, destinado a professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tanto de crianças como de jovens e adultos. Sua carga horária é de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho individual, que consistia no estudo e na produção de textos e materiais que deveriam ser socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação do participante. A proposta foi desenvolvida em encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho individual, durante quarenta semanas.

²⁰ Esse curso foi o único apresentado no *corpus* que contou com a participação de professores das escolas particulares e de entidades confessionais comunitárias.

Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que realizaram todas as tarefas propostas receberam certificado, emitido pela instituição que desenvolveu o programa, em parceria com o MEC. As atividades de formação eram fundamentadas, sobretudo no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky e se orientaram por duas finalidades básicas: ampliar o universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e refletir sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiavam-se, fundamentalmente, em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. Foram elaborados para o desenvolvimento do programa os seguintes materiais:

Guia de Orientações Metodológicas Gerais – explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas neste programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletem por escrito sobre sua prática com grupos de educadores.

Guia do Formador – composto, basicamente, de sequências orientadas de atividades de formação, propostas para as 40 semanas do curso, e de um anexo denominado "Apontamentos", que reúne textos de subsídio para o formador encaminhar as discussões e trabalhar com os programas de vídeo.

Coletânea de Textos – apresenta textos literários, textos de estudo obrigatório, folhas, tarefa de Trabalho Pessoal (individual), propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor.

Caderno de Registro – é um fichário com duas partes principais, uma destinada ao arquivo dos textos da coletânea e outra ao registro escrito dos professores.

Catálogo de Resenhas – contém resenhas de filmes que ampliam o horizonte cultural dos professores.

Manual de Orientação – para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola: composto de comentários sobre os livros do acervo enviado recentemente pelo MEC às escolas públicas de todo o País.

Programas de vídeo – tratam, basicamente, de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações

contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e de reuniões de formação de professores, sempre organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição (BRASIL, 2001; ALBUQUERQUE, 2006; BISPO, 2006; BRAUN, 2007; SILVA, 2009; CORDEIRO, 2009; TEIXEIRA, 2010).

c) Por trás das Letras

O curso Por Trás das Letras integrou um projeto intitulado “Por Uma Alfabetização Sem Fracasso”, desenvolvido durante o período de quatro anos consecutivos (1988/1991) no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Cujas metas eram formar cerca de trezentos professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, construir um modelo de formação docente que pudesse ser usado por estes multiplicadores. O curso foi fundamentado no estudo “Psicogênese da Língua Escrita”, realizado pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (ALTOBELLI, 2008).

d) Alfabetização: teoria e prática

No início da década de 1990, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação elaborou um vasto programa de formação continuada, envolvendo grande número de professores da rede pública e das universidades comprometidas com a formação dos professores. Dessa ação originou-se o projeto Alfabetização: Teoria e Prática, direcionado à formação de professores alfabetizadores da rede estadual paulista. Em 1992, iniciaram-se os Cursos Básicos, com carga horária de noventa horas, que tiveram como eixo condutor o estudo “Psicogênese da Língua Escrita”, ancorado nas teorias construtivistas sobre aprendizagem. Em 1993, iniciaram-se os Cursos de Aprofundamento, de sessenta horas, que abordaram as mesmas questões. Em 1994, foram introduzidas ações que priorizaram estudos sobre alfabetização no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo²¹ (ALTOBELLI, 2008).

²¹ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi instituído em 1988, nas escolas estaduais paulistas, para reunião e troca de idéias entre os professores, tendo em vista refletir os propósitos comuns, bem como propiciar a interação dos docentes frente a seus problemas pedagógicos (ALTOBELLI, 2008, p.32).

e) Programa Letra e Vida

O Programa Letra e Vida desenvolvido em 2003, no estado de São Paulo, baseava-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, tendo como coordenadora Telma Weisz, uma das idealizadoras do referido programa e, posteriormente, sua supervisora pedagógica. Fundamentado nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o estudo “Psicogênese da Língua Escrita”, o programa tinha por objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores alfabetizadores da rede estadual paulista. Para tanto, assim como o PROFA, baseava-se na metodologia de resolução de problemas, pautada em dois conteúdos que perpassam toda a formação: a ocorrência dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a organização das situações didáticas. Teve carga horária de 180 horas, a ser cumprida presencialmente pelo professor inscrito em sua Diretoria de Ensino. Os encontros ocorrem semanalmente, com duração de três horas. Os materiais utilizados pelo programa foram:

Guia de Orientações Metodológicas Gerais – apresenta as metodologias e as concepções adotadas na formação contínua de professores alfabetizadores.

Guia do Formador – composto por sequências de atividades de formação destinadas a serem desenvolvidas nas quarenta semanas do curso e por um anexo com textos para subsidiar o trabalho do formador.

Coletânea de Textos – reúne textos literários, textos de estudo, folhas de tarefa e propostas didáticas descritas e comentadas.

Programas de vídeo (trinta) – organizados com a intenção de ampliar o conhecimento teórico e prático dos professores alfabetizadores, a partir dos fundamentos teóricos do programa (ALTOBELLI, 2008; VALIENGO, 2012).

f) Pró-Letramento

O Pró-Letramento, programa de formação continuada desenvolvido entre 2007 e 2010 pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, contou com a adesão dos estados e municípios para sua concretização. Destinava-se aos professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, seu objetivo era melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. Em relação ao ensino da língua escrita, os pressupostos do programa consideravam que a

alfabetização e o letramento eram processos diferentes, uma vez que cada um possuía suas especificidades, no entanto, deveriam ser considerados complementares e inseparáveis. Admitiam, também, que o desafio que se coloca para os primeiros anos do Ensino Fundamental era o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições capazes de viabilizar o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. A concepção de formação adotada pelo programa considerava os professores sujeitos do processo educativo, valorizava suas experiências pessoais, suas incursões teóricas e seus saberes adquiridos na prática e visava oferecer suporte à sua ação pedagógica. A formação era dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. O certificado era emitido a todos os participantes pelas universidades formadoras. Foi desenvolvido como um curso na modalidade semipresencial e utilizou durante as atividades presenciais e a distância material didático impresso e em vídeo elaborado pelas universidades exclusivamente para o programa. São eles:

Fascículo 1. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento

Fascículo 2. Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação

Fascículo 3. A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino

Fascículo 4. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura

Fascículo 5. O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos

Fascículo 6. O Livro Didático em Sala de Aula

Fascículo 7. Modos de Falar / Modos de Escrever

8. Fascículo do Tutor. Formação de Professores

9. Fascículo Complementar.

10. Vídeos: os DVDs, elaborados a partir das temáticas dos fascículos, tinham como objetivo complementar os momentos presenciais.

Já o curso de Matemática contou com oito fascículos:

Fascículo 1 Números naturais

Fascículo 2 Operações com números naturais

Fascículo 3 Espaço e forma

Fascículo 4 Frações

Fascículo 5 Grandezas e medidas

Fascículo 6 Tratamento da informação

Fascículo 7 Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática

Fascículo 8 Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais (BRASÍLIA, 2012; SILVA, 2009; BARRA, 2009; CROZATTO, 2011; SÃO JOSÉ, 2012; CABRAL, 2015).

g) O Programa Nacional de Ensino do Português²²

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi criado pelo Ministério da Educação de Portugal, em 2007, por meio do Despacho nº 546/2007. Segundo o Ministério, este programa se tornou necessário para melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como para valorizar as competências do professor, pois o resultado de exames internacionais, como o Pisa, e as aferições realizadas no próprio País demonstravam a baixa competência dos alunos para ler e escrever. Seus objetivos eram: melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua; criar nas escolas de 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada; envolver as instituições de ensino superior em projeto de formação contínua; estimular a produção de investigação no ensino da língua nas instituições de ensino superior; disponibilizar materiais de formação, didáticos e de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua em nível nacional. O programa era destinado aos professores de infância e do 1º ciclo, agrupados por escolas. Cada professor e agrupamento faziam a adesão voluntária e, ao final do curso, recebiam diploma de frequência e aproveitamento, emitido pela escola superior de educação ou universidade. A carga horária do programa era de 120 horas anuais, destinadas a sessões temáticas e tutoriais, organizadas do seguinte modo:

a) Sessões regionais (trinta horas anuais), programadas e realizadas pela Coordenação do Núcleo de Formação, destinadas à atualização científica e ao

²² A pesquisa de Valiengo (2012) foi única do *corpus* que entrevistou professores europeus. Ela entrevistou cinco professores portugueses que participaram do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

sucessivo aprofundamento de temas. Delas participavam todos os docentes em formação no respectivo núcleo.

b) Sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais, distribuídas em 15 sessões), orientadas pelo formador da escola, destinadas a debater temas e a apresentar e explorar materiais didáticos e de avaliação. Delas participam todos os docentes em formação na escola/agrupamento.

c) Sessões tutoriais (trinta horas anuais), individuais e orientadas pelo formador da escola. Visam ao apoio direto ao docente na atividade letiva do ensino da língua à respectiva turma (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2007). Os materiais desenvolvidos pelo Programa eram denominados “brochuras” e apresentam os seguintes temas:

- O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica
- O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística
- O ensino da leitura: a decifração
- O ensino da leitura: a compreensão de textos
- O ensino da leitura: a avaliação
- O ensino da escrita: a dimensão textual (VAILENGO, 2012).

h) Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

A formação do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), realizada no município de Londrina, intitulada “Só ensina quem aprende”, teve como princípio “Todos podem aprender”. Este processo de formação enfatizou os níveis psicogenéticos estudados por Ferreiro e Teberosky no processo de alfabetização, evidenciando a necessidade de os professores compreenderem a construção do conhecimento que a criança realiza em sua trajetória rumo à alfabetização. A formação era constituída por três etapas: sensibilização; curso de capacitação de cinco dias (um curso em 2002 e outro em 2003); o acompanhamento dos trabalhos, por meio de assessorias bimestrais. A sensibilização iniciou o processo de formação com todos os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Londrina. Foi realizada por meio de palestras, trabalhos em grupos, demonstração de aula-entrevista e amostragem de uma sala de aula, para que, posteriormente, os professores optassem pela adesão ou não ao projeto. Já os cursos foram realizados alternando ora a dimensão teórica ora a prática, com

atividades em grande grupo, nos grupos áulicos²³ e individualmente. No final do quarto dia de estudos, os professores preenchiam os instrumentos para a identificação das mudanças ocorridas em sua percepção e a definição dos futuros temas para a continuidade do trabalho nas assessorias. As assessorias, como parte da formação aconteceram ao longo do ano letivo, em média a cada dois meses. Porém, em 2002 ocorreram quase que mensalmente. Esses encontros objetivavam analisar a ação realizada, as orientações dos futuros trabalhos, o estudo da didática geempiana e as reuniões com os coordenadores dos grupos de estudos e com os coordenadores da Secretaria Municipal de Educação. A assessoria era o lugar de trocas para a elaboração de alternativas para o enfrentamento dos desafios da prática (REDON, 2009).

i) Instrumentos da Alfabetização

A coleção “Instrumentos da Alfabetização”, elaborada em 2005, pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a partir de uma demanda de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, voltava-se para a formação continuada de professores alfabetizadores. Tinha por objetivo geral auxiliar os professores a vencerem os desafios da alfabetização no quadro da proposta do ensino fundamental de nove anos. Elaborada para a etapa inicial do ensino da leitura e da escrita, organizava-se em torno de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. Para tanto, propunha aos professores:

- conhecer os elementos para a compreensão do processo de ensino-aprendizado da língua escrita;
- intervir nesse processo; e
- refletir sobre sua intervenção, para torná-la mais adequada.

Além disso, a Coleção apresentava instrumentos – daí o seu nome – para que o alfabetizador pudesse responder com autonomia aos desafios de sua turma e de sua escola, de acordo com suas posições teórico-metodológicas. Os cadernos que compunham a Coleção apresentavam os seguintes títulos:

²³ Grupo áulico é formado em sala de aula pelos componentes da turma, que votam em três colegas obedecendo aos seguintes critérios: 1. Com quem querem aprender; 2. Com quem querem trocar e 3. Com quem querem ensinar. Os mais votados na sala são eleitos coordenadores de grupos, com poder de escolher os componentes do seu grupo. Nesta ação, é permitido aos escolhidos aceitar ou recusar o convite, mediante justificativa (REDON, 2009).

- “Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos”
- “Capacidades da Alfabetização”
- “Avaliação diagnóstica da alfabetização”
- “Planejamento da Alfabetização”
- “Monitoramento e avaliação da alfabetização”
- “Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades”

Ainda que a proposta reconhecesse que professor podia estudar e fazer uso da Coleção individualmente ou em grupo, foram realizados cursos em diferentes regiões do Brasil para apresentá-la, organizados em três módulos, com intervalos, geralmente, de 30 dias entre um módulo e outro. Cada módulo era estudado em três dias consecutivos, com oito horas de aula por dia, totalizando 24 horas por módulo. A carga horária total era de 80 horas, sendo 72 presenciais e oito horas para atividades não presenciais. Os cursos foram ministrados em cidades-polos dos estados que demandaram em seu Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁴ a formação contínua de professores. São eles: Amapá, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Rondônia (BATISTA, 2005; MARMOL, 2011; LOPES, 2011).

j) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trata de um compromisso formal assumido entre o Governo Federal, o Distrito Federal, os Estados, os Municípios e sociedade para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Surgiu em 2013, com o propósito de garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o final do ciclo de alfabetização. Buscava-se para tal contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tinha como eixo principal a formação

²⁴ Os Planos de Ações Articuladas (PAR) são elaborados pelos municípios por adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Para tanto, realizam um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolvem um conjunto coerente de ações que resulta no PAR. O instrumento para realização do diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro dimensões: Gestão Educação; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2007).

continuada de professores alfabetizadores. As ações apoiavam-se em quatro eixos de atuação:

- a) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- c) avaliações sistemáticas; e
- d) gestão, controle social e mobilização.

A concepção adotada pelo PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita alfabética, mas que também desenvolva habilidades para fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. Ainda que não se propusesse um método de alfabetização específico durante a formação, apresentavam-se várias sugestões metodológicas. Todo o processo encontra-se organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador para desenvolver estratégias de trabalho que atendam às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por ele. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos etc.) eram apresentadas ao longo de todo o material que é composto por doze cadernos:

Caderno de Apresentação

Caderno de Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização

Caderno 1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização

Caderno 2. A criança no Ciclo de Alfabetização

Caderno 3. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

Caderno 4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização

Caderno 5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização

Caderno 6. A arte no Ciclo de Alfabetização

Caderno 7. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento

Caderno 8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização

Caderno 9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

Caderno 10. Integrando saberes

Algumas das sugestões apresentadas no material estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores na área de Alfabetização e outras estão fundamentadas em experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma. A formação continuada de professores alfabetizadores foi concebida como um curso presencial, com carga horária de 120 horas. As estratégias formativas priorizavam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. As universidades, secretarias de educação e escolas foram fundamentais como articuladoras do processo formativo dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2014; CABRAL, 2015).

É importante ressaltar que as pesquisas que compõem o *corpus* não analisaram as propostas de formação; elas apresentaram as propostas. O que foi analisado pelas pesquisadoras foram os depoimentos das professoras sobre as contribuições e a validade das propostas para sua prática pedagógica. No entanto, há no acervo ABEC um conjunto de pesquisas identificadas por meio da leitura dos resumos. Estas, sim, priorizavam a análise dos programas e cursos de formação de professoras alfabetizadoras, buscando identificar as concepções subjacentes aos documentos oficiais, aos momentos de formação (oficinas, minicursos, palestras) e aos materiais (cadernos, apostilas e vídeos) elaborados para a formação. Essa observação é necessária porque as contribuições e os limites dos cursos foram identificados pelas pesquisadoras por meio da voz docente, e não da análise dos documentos relativos às propostas. Isso não significa que a leitura desses documentos feita pelas pesquisadoras não tenha contribuído para a compreensão do processo de formação, mas mostra que sua compreensão não ficou restrita a eles.

Ao apresentar as propostas após consulta aos documentos oficiais, as pesquisadoras retrataram suas características, o que permitiu identificar o período em que foram realizadas, a carga horária, a organização (presencial e semipresencial), a amplitude (âmbito municipal, estadual e federal), o tipo de

material utilizado durante a formação (coleções, cadernos e vídeos), as dinâmicas (minicursos, oficinas, palestras e estudo dirigido) e os conteúdos priorizados durante a formação. Todas essas características permitem enquadrá-las no modelo escolarizado de formação contínua (Canário, 1999, 2006, 2007; Ferreira, 2009; Formosinho, 2009).

Foi possível, também, apesar das diferenças entre elas, identificar que todas as propostas de formação pretendiam que as professoras alfabetizadoras se apropriassem de novas perspectivas teóricas e metodológicas acerca da alfabetização e que essa apropriação contribuísse para transformar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para superar o fracasso escolar em alfabetização. Esse objetivo comum, almejado por todas as propostas, resultou em diferentes contribuições, uma vez que enfatizavam diferentes aspectos acerca do ensino da língua escrita. No entanto, elas serão analisadas na seção seguinte, porque antes de apresentá-las é necessário expor um aspecto presente no *corpus* que revela a dinâmica da formação contínua nas redes de ensino e que de certo modo, acaba limitando seu alcance, qual seja: a descontinuidade das ações de formação.

3.2 A descontinuidade das ações de formação continuada das professoras alfabetizadoras

A descontinuidade das ações de formação foi retratada de tal modo no *corpus* que é possível identificá-la em suas diferentes nuances como mostram os trechos a seguir:

[...] há que se considerar ainda a insatisfação dos professores em participar de formação; seus indicativos revelam descontentamento quanto à duração da formação, ao intervalo de tempo entre diferentes etapas das experiências de formação continuada – a chamada *política da descontinuidade* –, aos critérios da seleção para participar, ao trabalho dos *multiplicadores* e à falta de acompanhamento dos participantes (ALBUQUERQUE, 2006, p. 71). (grifos da autora).

A falta de continuidade do Programa é outro dado constatado, pois não ocorreram mais capacitações tendo como base a proposta, e, surgem dúvidas sendo que, algumas ficam sem esclarecimentos. Enfatizo também a necessidade de alimentar os estudos, ou seja, a formação sempre presente, para que os estudos desenvolvidos no programa não fiquem adormecidos (BISPO, 2006, p. 134).

O que ocorre são formações esporádicas, com temáticas pontuais e emergenciais, não havendo uma política de continuidade nas formações propostas com acompanhamento sistemático na prática docente (MARMOL, 2011, p. 111).

[...] 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 (SÃO JOSÉ, 2012, p. 176).

Outra limitação apontada em programas de formação é o caráter de ação isolada que o reveste, pois, os professores concluintes não tendem a retornar ao coletivo para novas discussões e reflexões. Além disso, os Governos Federal e Estaduais lançam programas como *slogan* de governo, sem se importar em dar continuidade a iniciativas que já vinham acontecendo. Essa descontinuidade gera uma quebra na trajetória de formação de professores nos municípios (CABRAL, 2015, p. 265).

É possível perceber que a descontinuidade das ações indica uma grande distância ora entre um módulo e outro em um mesmo curso, ora entre diferentes cursos, estendendo-se também ao não prosseguimento dos estudos no contexto escolar. Portanto, a descontinuidade acontece de diversos modos, indicando a necessidade de diferentes estratégias para sua superação.

Canário (1999, 2006, 2007), Ferreira (2009) e Formosinho (2009) advertem que a descontinuidade é fruto do modelo escolarizado de formação contínua, sendo a sua superação a superação desse modelo. Para os autores, o modelo escolar não busca a participação dos professores na concepção da proposta de formação, impõe uma lógica acadêmica e se caracteriza por cursos esporádicos concebidos por técnicos dos sistemas de ensino e professores universitários, ratificando a divisão social do trabalho na formação contínua:

[...] de um lado gestores, decisores, planejadores e formadores e do outro os “formandos” que frequentam as ações de formação. Isto é, de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação e do outro os “carençados” da formação (FERREIRA, 2009, p. 213). (grifos do autor).

Os pressupostos desse modelo também têm implicações nas relações estabelecidas durante a formação, uma vez que os professores são vistos como *formandos-alunos*²⁵, e não como *adultos e profissionais* responsáveis por sua formação

²⁵ Nos programas de formação continuada apresentados no *corpus*, as professoras alfabetizadoras foram denominadas de cursistas.

(FERREIRA, 2009). Outro aspecto é o caráter instrumental e individual dado ao processo formativo em detrimento da dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho. Nesse sentido, as condições de trabalho docente, a organização do trabalho escolar e as complexas situações cotidianas enfrentadas pelos professores não possuem no modelo escolar de formação, a mesma relevância que temas como: Metodologias de ensino, Perspectivas didáticas e Projetos pedagógicos. Ainda que os primeiros temas sejam contemplados em alguns momentos da formação, não têm a ênfase e o destaque dos demais. Isso reforça uma concepção que reduz as mudanças educacionais à aplicação de novas metodologias e projetos pedagógicos.

Dada a complexidade do contexto escolar, Canário (1999), em referência a Friedberg (1993), afirma que, quando se ignora a dimensão social da mudança educativa, da particularidade das escolas e do seu corpo docente, procede-se à “tecnicização dos problemas, das soluções e dos utensílios”, o que gera a ilusão de que é possível elaborar tecnologias de mudanças para “mudar pessoas e organizações” de modo unidirecional (Canário, 1999). As situações de incerteza, urgência e singularidade que marcam o cenário escolar contemporâneo exigem segundo Canário, a reorganização do trabalho escolar por parte dos profissionais que nele atuam, e não apenas a adoção de novas perspectivas de ensino. Para o autor, as críticas sistemáticas feitas à escola ao longo do último século mostram, por meio de diferentes análises de Dewey, Ivan Illich, Paulo Freire, entre outros, que mudanças no contexto escolar devem privilegiar os sujeitos, suas experiências e as características socioculturais do contexto, o que demanda tempo e clareza acerca das finalidades da educação.

Essas críticas ao modelo escolar de formação não impedem que se reconheça que há transformações nos cursos ofertados às professoras alfabetizadoras, ainda que dentro desse modelo. A leitura das pesquisas permitiu observar que as propostas/cursos²⁶ alteraram seu conteúdo ao longo do período retratado no *corpus*, que vai de 2006 a 2015. Percebe-se que os cursos desenvolvidos a partir do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Alfabetização:

²⁶ Os cursos são frutos das propostas/programas de formação e nomeados no *corpus* como: Curso do PROFA, do Letra e Vida, do Pró-Letramento, do CEALE, do GEEMPA, do PACTO. Em vários momentos deste estudo, a palavra *curso* será utilizada com o mesmo sentido de *programas*.

teoria e prática, Por trás das Letras, Letra e Vida e do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) priorizaram o conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Já os cursos Alfabetização e Letramento (CEFOP), Pró-Letramento, Instrumentos da Alfabetização (CEALE) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sem abrir mão da Psicogênese da Língua Escrita, ampliaram o conteúdo da formação, acrescentando a perspectiva do letramento, dos conhecimentos linguísticos e de novos temas como Educação do Campo, Inclusão, Currículo e Artes, como fez recentemente o Pacto. Além disso, por demanda de professores da Educação Básica, materiais foram criados para ajudá-los a sistematizar e organizar as atividades em sala de aula, como a coleção Instrumentos da Alfabetização, elaborada pelo grupo de professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG).

Tudo isso mostra que houve por parte das instituições envolvidas na elaboração das propostas²⁷ uma atualização em relação aos novos estudos na área da Alfabetização, indicando que algumas propostas de formação ofertadas pelas redes públicas de ensino às professoras alfabetizadoras se modificam porque incorporam novos estudos, não se tratando apenas de um novo slogan apresentado por uma nova gestão (municipal, estadual ou federal). O *corpus* possibilitou compreender que, além de os gestores imprimirem, quando assumem o poder, uma nova rubrica à formação contínua, esta também traz, em alguns momentos, novos conceitos e dinâmicas. Reitera-se que essa interpretação foi possível pela leitura do *corpus*, do conjunto, uma vez que isoladamente as pesquisas não evidenciam esse fato; apenas constatam um eterno recomeçar, uma mera troca de slogan, o que de fato também ocorre.

Mesmo que as propostas se transformem ao longo do tempo, os cursos ofertados às professoras alfabetizadoras trazem, quase sempre, a mesma perspectiva da alfabetização. Isto sim, se mantém nas propostas de formação e contribui para a descontinuidade, uma vez que não se cria a possibilidade de aprofundamento. Não há diferentes ofertas para professoras alfabetizadoras, ou seja, cursos para quem

²⁷ Em relação ao Programa Nacional de Ensino do Português, não foi possível identificar se houve novas incorporações em relação a programas anteriores, uma vez que este foi o único apresentado no *corpus* desenvolvido em Portugal.

está entrando na rede de ensino e ainda não participou das formações, cursos para quem já participou de várias formações e deseja aprofundar determinados aspectos da alfabetização. Deduz-se que essa situação também contribuiu para que as professoras afirmassem que os cursos são repetitivos, uma vez que mesmo apresentando algumas inovações, mantêm sua característica inicial.

Paola Sztajn (2015), pesquisadora brasileira que reside nos Estados Unidos, atua como docente da North Carolina State University, na área de Formação de professores de matemática. Em palestra intitulada “Estado da Arte: A Formação Continuada de Professores”²⁸, apresentou dados de sua pesquisa sobre formação contínua de professores de matemática estadunidense. Concluiu que os professores também eram convidados a participar sempre dos mesmos cursos. As modificações realizadas no decorrer dos anos não alteravam o caráter inicial do ensino da matemática. Segundo ela, as propostas de formação não levavam em conta “as trajetórias dos professores nos cursos de formação contínua. Era como se eles precisassem sempre das mesmas informações, orientações, reflexões”.

Infere-se que, como os problemas educacionais persistem nas redes de ensino, os gestores, ainda que de países diferentes e diante de realidade distintas, deduzem igualmente que os professores precisam submeter-se a mais um curso, a mais uma explicação de como proceder em sala de aula. Entretanto, não se questiona o modelo de formação nem o caráter similar dos cursos, reforçando, assim, o entendimento de que as transformações almejadas no sistema escolar dependem *exclusivamente* da qualidade do trabalho docente – portanto, de mais formação.

Outro aspecto que se destaca neste modelo de formação é a supremacia dada ao caráter científico dos conteúdos que são apresentados aos professores durante a formação. Em relação à alfabetização, além dessa supremacia, sua história no Brasil indica constantes mudanças dos princípios que orientam suas práticas:

²⁸ Palestra proferida durante o X Seminário da Faculdade de Educação - Produção do conhecimento em educação: “Tensões da/na escola: homogênea? singular?” realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em novembro de 2015.

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 1).

No *corpus*, essa supremacia pode ser identificada quando as pesquisadoras questionam as ações de formação, no momento em que essas apresentam às professoras uma nova perspectiva de alfabetização como “verdades absolutas”.

Essas observações não eliminam o valor de se contemplar durante a formação novos estudos sobre alfabetização, até porque admite-se tanto o caráter histórico e mutável do conhecimento e sua evolução quanto o direito das professoras a novas produções culturais, relacionadas diretamente tanto ao seu trabalho quanto à cultura de modo geral. Contudo, visam enfatizar que mudanças significativas no contexto escolar exigem um esforço coletivo de diferentes instâncias, no sentido de alterar as condições de trabalho docente, a organização do trabalho na escola e a construção de novas práticas pedagógicas. Uma vez que se privilegia apenas o último aspecto, a construção de novas práticas pedagógicas torna o professor o único responsável por tais mudanças.

Para Canário (1999), se se pretende uma mudança efetiva no âmbito escolar, ela deve se pautar em uma ação coletiva, por meio da compreensão e mobilização dos recursos humanos, materiais e simbólicos presentes na escola. Essa perspectiva evidencia o caráter de autoria dos professores em relação às mudanças, o que a distingue de um caráter de aplicação de práticas inovadoras definidas por instâncias externas. Além disso, para o autor, é preciso romper também com as invariantes organizacionais das escolas que definem de modo padronizado e compartimentado “os espaços (sala de aula), o tempo (aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário)” (CANÁRIO, 1999, p. 72).

Explica Canário:

Estas invariantes induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de “naturalização” da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico. Esta visão “naturalizada” da escola

tende a ocultar que a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma “invenção” histórica que admite diferentes futuros possíveis (CANÁRIO, 1999, p. 72). (grifos do autor).

Essa observação remete a outros aspectos da descontinuidade das ações de formação apresentados no *corpus*; falta de acompanhamento; não continuidade dos estudos no contexto escolar. Uma vez que as escolas se mantêm em termos organizacionais do mesmo modo, instituir o acompanhamento de novas práticas por meio de um estudo coletivo demanda uma reorganização do trabalho, do tempo e do espaço escolar, bem como novas condições de trabalho que permitam às professoras não ficarem correndo de uma escola para outra. Nesse sentido, a falta de tempo das professoras alfabetizadoras em razão da dupla jornada de trabalho aparece no *corpus* como um dado expressivo, que, na análise das pesquisadoras, dificulta ou impede a realização de grupos de estudo e de trabalhos coletivos e, até mesmo, a leitura individual dos textos propostos na formação.

Algumas escolas públicas, por iniciativa própria, definem novas formas de organização do tempo e do espaço, mas a grande maioria ainda mantém a organização ou, quando se organiza de outro modo, faz isso a partir de critérios estabelecidos pelas secretarias municipais ou estaduais de educação. Canário (1999) declara que é fundamental que os “diferentes futuros possíveis”, indicados na citação anterior, sejam construídos pelos atores, “em contexto”, e não determinados por instâncias exteriores à escola.

Considerando a amplitude territorial do Brasil, suas diferenças culturais, sociais e econômicas, sua diversidade climática, a distinção entre o urbano e o rural e a heterogeneidade das redes públicas de ensino, pergunta-se: Quantos “diferentes futuros possíveis” seriam criados nas escolas para que essas pudessem se constituir de fato como um “espaço público” na acepção dada por Nóvoa (2008)? Quantos “diferentes futuros possíveis” seriam criados nas escolas para que essas pudessem se constituir de fato em espaço de estudo e de elaboração coletiva, ações fundamentais para sua transformação?

Esta breve reflexão teve a intenção de compreender a descontinuidade das ações de formação, aspecto apresentado no *corpus* como um elemento que dificulta a

ampliação e o aprofundamento das propostas de formação. No entanto, é preciso ressaltar que as observações realizadas com o intuito de compreendê-la não desconsideram as críticas feitas aos governos federal, estadual e municipal em relação às ações de formação contínua. De fato, quando se muda o gestor dificilmente se dá continuidade ao que estava sendo feito.

Foi possível perceber, todavia, que a descontinuidade se dá também em razão do modelo escolar de formação, que, por não considerar as professoras no momento de sua elaboração, mantém na “política da descontinuidade” um aspecto “contínuo”, qual seja: a ausência das professoras alfabetizadoras na concepção e condução do seu processo de formação. Este aspecto é constante nas propostas de formação.

Acrescenta Tardif:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

A observação de Tardif (2002), a de Canário (1999, 2006, 2007), a de Ferreira, (2009) e a de Formosinho (2009) e os dados do *corpus* permitem deduzir que, apesar das diferenças entre a realidade educacional brasileira, canadense e europeia, há muito em comum quando se consideram as relações de poder mantidas com os professores que educam crianças e jovens. A eles são delegados o poder e o direito de educar, mas, ao mesmo tempo, não se reconhece sua capacidade para definir sua própria formação. Podem educar, mas não podem conceber junto com outros sua formação.

Os pontos comuns que atingem professores de diferentes realidades evidenciam justamente as relações de poder mantidas com eles (pelos gestores) e também entre eles (colegas de trabalho de diferentes níveis de ensino).

Em relação a esse último aspecto, entre eles, Tardif (2002), destaca a necessidade de uma unidade na profissão. Para o autor “a profissão docente se divide em muitas lutas contra si mesma”, uma vez que os professores responsabilizam uns aos outros pelas dificuldades que surgem durante o exercício da profissão. Os do secundário

(ensino médio) criticam a competência dos professores do primário (ensino fundamental) e ambos criticam os professores universitários porque consideram suas pesquisas inúteis e estes os julgam muito apegados à tradição e rotinas. Para o autor, essa hierarquia estérea prejudica tanto o trabalho quanto a formação docente, impedindo o reconhecimento social de todos os professores como *sujeitos do conhecimento*.

É importante observar o quanto as relações de poder interferem no trabalho e na formação de professores e, conseqüentemente, no enfrentamento dos diferentes desafios que se apresentam no sistema escolar. Isso permite afirmar que é preciso considerá-las na formação continuada. Uma boa oportunidade para tal seria interrogar: Quando se define uma proposta de formação, compreendendo seus conteúdos, dinâmicas, carga horária e material – faz-se isso *para* os professores ou *com* os professores? Responder a essa questão é posicionar-se politicamente, é assumir as relações de poder subjacentes a toda prática educativa.

3.3 O caráter heterogêneo dos efeitos da formação

Identificar os efeitos da formação exige compreender os diferentes fatores que o permeiam. Isso permite ir além de um diagnóstico que somente afirma se eles contribuíram ou não, sem, no entanto, identificar: Em quê contribui? Para quê? Por que não contribui? Quais são os fatores que impedem ou limitam suas contribuições?

Estudiosos do tema buscam, a partir de diferentes perspectivas, identificá-los, ora analisando detalhadamente programas nos âmbitos federal, estadual e municipal, ora analisando resultados de pesquisas sobre os resultados das formações realizadas em diferentes regiões do país. Nesse sentido, os estudos que analisam os impactos dos programas de formação continuada ajudam a compreender suas nuances ao mesmo tempo em que advertem sobre a difícil tarefa de identificá-los.

Santos (2000), analisando os efeitos do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido em Minas Gerais, e do Programa de Educação

Continuada (PEC), em São Paulo, ressalta que identificar as contribuições da formação continuada para prática pedagógica no médio e no longo prazo é um processo muito complexo. Segundo a autora, no curto prazo é possível perceber o impacto da formação, uma vez que os professores procuram, logo após os cursos, desenvolver algumas das propostas ou atividades aprendidas. Entretanto, afirma que a literatura mostra que com o passar do tempo só se sustentam as alterações que estiverem inseridas em uma perspectiva de transformação coletiva. Destaca ainda, que a formação contínua pode criar um potencial para a mudança, mesmo que essa não ocorra imediatamente, e que pequenas inovações que surgem após a formação podem indicar o início de futuras, mais abrangentes. Conclui a autora que identificar os impactos da formação contínua depende do quadro interpretativo que se utiliza para análise. Para alguns grupos, esse tipo de formação se limita a contribuições pontuais, uma vez que consideram que mudanças expressivas nas escolas exigem políticas mais amplas e globais. Outros, a partir de uma linha de raciocínio diferente, admitem alguns resultados inesperados, sobretudo pelos atores envolvidos. Entretanto, Santos lembra que é necessário

[...] analisar se as mudanças ocorridas significam uma real melhoria da qualidade de ensino, proporcionando uma educação mais inclusiva, sobretudo para os grandes contingentes de alunos que têm recebido uma educação bastante precária, considerando-se os objetivos da educação básica (SANTOS, 2000, p. 180).

Gatti (2011), em *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*, lembra que os resultados da formação são heterogêneos. Analisando as avaliações feitas em diferentes regiões do País sobre a formação continuada em redes públicas, a autora identificou que nas regiões com grandes carências educacionais as avaliações são mais positivas em relação àquelas realizadas em regiões mais desenvolvidas dos pontos de vista educacional, social e econômico. Constatou, também, que, de modo geral, os professores valorizam os cursos, sua gratuidade, material, relação com o formador/tutor, o contato com especialistas das universidades e a troca de experiências com os colegas. Outro aspecto identificado por Gatti (2011), que está presente no *corpus*, é o fato de os professores terem afirmado que em outras condições não teriam tido a oportunidade de fazer o curso. Em relações aos aspectos negativos destacaram: infraestrutura (condições físicas dos prédios onde foi realizada a formação, dificuldades com alimentação e transporte e não recebimento do material dentro do prazo) e,

eventualmente, problemas com tutores ou professores. Já em relação aos conteúdos da formação, destacaram: dificuldades na leitura de textos e em articular teoria e prática. No entanto, segundo a autora, são poucos os professores que avaliaram de modo totalmente negativo os programas.

Outra análise importante foi a realizada por André (2015), em *Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil*, em que a autora revela que a pesquisa realizada em diferentes regiões do país, teve por objetivo, a partir de estudos de campo, obter uma visão *in loco* dos processos de formação continuada. Para tanto, foram escolhidas diferentes propostas de formação com base em sua relevância e representatividade regional. As propostas selecionadas foram desenvolvidas pelas secretarias estaduais do Amazonas, Ceará, Goiás, Espírito Santo e Santa Catarina e municipais de Manaus, Santarém, Sobral, Caruaru, Campo Grande, Aparecida de Goiânia, Jundiá, Taubaté, Florianópolis e Pelotas. André identificou que as ações de formação foram desenvolvidas no formato de oficinas, palestras e cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para o professor, e não à escola, e sem acompanhamento sistemático dos efeitos dessas ações em sala de aula (André, 2015). Essas observações feitas aos processos de formação continuada, em geral, também se aplicam aos processos de formação de professoras alfabetizadoras que compõem o *corpus* – tanto o formato, cursos, oficinas, palestras quanto seu caráter individualizado (direcionado aos professores e não às escolas), além da ausência de acompanhamento da implementação de novas atividades em sala de aula. Outro aspecto apontado pela autora é a importância que a literatura dá ao envolvimento e à participação dos professores na definição da sua formação.

O envolvimento dos docentes nos processos formativos, participando de sua concepção, planejamento e implementação, tem sido valorizado nas pesquisas e, defendido como uma necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes e de sua realização como profissional (ANDRÉ, 2015, p. 43).

Apesar dessa valorização por parte dos pesquisadores e estudiosos do tema, a pesquisa realizada pela autora identificou que apenas três secretarias de educação fizeram um levantamento com os professores sobre suas necessidades formativas, com a intenção de colher subsídios para elaboração de suas propostas.

Embora se reconheça essa iniciativa como um avanço em relação às secretarias que não fazem nenhum tipo de consulta, ela ainda não retrata a participação efetiva dos professores na concepção e desenvolvimento das propostas de formação, como indica a literatura.

Machado e Formosinho (2009), em referência a Canário (1997), advertem: ainda que a consulta aos professores resulte em uma lista de demandas reais e objetivas, ao consultá-los os gestores os vêem como “indivíduos”, mas os ignoram como “atores” inseridos em “situações concretas de trabalho”. A própria pesquisa desenvolvida por André (2015) também não contou com a participação dos professores nem de seus representantes para a compreensão dos processos de formação continuada. Não que os professores tenham que participar de todas as pesquisas, mas, em se tratando do seu processo de formação profissional, não seria pertinente?

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (TARDIF, 2002, p. 240).

A partir dos subsídios de Santos (2000), Gatti (2011) e André (2015), é possível deduzir que os impactos da formação continuada são heterogêneos, que identificá-los é um trabalho complexo e que ela é desenvolvida nas redes públicas prioritariamente no modelo escolar.

É importante acrescentar que este modelo, além das características já apresentadas, privilegia, segundo Formosinho (2014), as metodologias e as técnicas dos formadores em detrimento das necessidades e prioridades dos professores, o que lhe confere uma feição de *exterioridade* – portanto, de *aplicação* dos conteúdos aprendidos na formação.

Há por parte das secretarias estaduais e municipais de educação e dos grupos convidados para elaborar as propostas preferência por esse modelo de formação: o que leva ou sustenta essa preferência, uma vez que as avaliações dos programas indicam suas limitações e a literatura sobre formação continuada o questiona e sinaliza diferentes possibilidades? Seria o lugar social dos professores da Educação

Básica na hierarquia do sistema educacional brasileiro? Ou o estatuto do seu saber em relação aos demais professores? Ou ambos?

Para Tardif (2002), embora realizem um trabalho muito importante, os professores se encontram

[...] em relação ao aspecto sociocultural em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido (TARDIF, 2002, p. 243).

Outra hipótese a ser considerada é a dificuldade histórica de se romper com modelos escolarizados de formação. Dificuldade não apenas dos professores da Educação Básica, mas também dos seus formadores.

Para Canário (2007), refletir sobre a escolarização da formação de professores “significa reconhecer os limites de formar professores com os mesmos métodos e dispositivos organizacionais com os quais a escola tem vindo a formar os alunos, aliás com crescentes problemas de eficácia” (CANÁRIO, 2007, p. 137). Para o autor, a forma escolar prioriza competências relativas à sala de aula, dando pouca importância a aspectos que transcendem esse espaço e a participação dos professores no desenvolvimento geral da escola. Ainda para Canário, essa ênfase nas competências relativas à sala de aula, dificulta uma

[...] resposta dos professores e das escolas aos desafios que são colocados pelos novos e mais alargados públicos escolares, bem como às novas relações entre a escola e realidade social, hoje caracterizadas por mutações do Estado, crise urbana, crise das instâncias de socialização normativa (CANÁRIO, 2007, p. 137).

Essas reflexões ajudam a analisar os impactos da formação contínua, considerando o modelo no qual ela se insere e permite identificar contribuições e limites dentro do modelo, por exemplo, a ênfase em mudanças em sala de aula, e não na escola.

Formosinho e Araújo (2011) alertam, a partir de Lopes (2010), que o sucesso da formação contínua depende muito das escolas, no entanto “elas são o grande ausente deste enredo”. O caráter instrumental e individual das ações de formação desenvolvidas no modelo escolar não favorece o protagonismo das escolas.

Esses aspectos podem ser observados no *corpus* quando a escola aparece nos dados como um lugar de aplicação das atividades e estratégias aprendidas nos cursos, isso, quando é possível fazê-lo. Além disso, as pesquisas apontam a necessidade de os cursos se aproximarem da prática, dos problemas que as professoras enfrentam no cotidiano. Ou seja, das escolas e das condições concretas nas quais as professoras alfabetizam.

Para Garcia (1999): “Não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação” (GARCIA, 1999, p. 177). Infere-se que, em razão dessa tradição e do reconhecimento de sua necessidade, as pesquisas sugerem mudanças nos cursos, mas não sinalizam outro modelo de formação.

A pesquisa de Barra (2009) foi a única que fez uma sucinta defesa da escola como *locus* privilegiado da formação

Embora defenda a importância de estabelecer a escola como *locus* privilegiado de formação continuada, também sou favorável a propostas de formação que possam ocorrer fora do âmbito da unidade escolar. Acredito que o ponto central na questão não se restringe apenas ao local onde se processa, mas principalmente na possibilidade de participação dos professores nas propostas de formação continuada (BARRA, 2009, p. 139).

Ratificando as conclusões de Gatti (2011), de que os resultados da formação continuada são heterogêneos em relação a diferentes regiões do País, depreende-se da análise do *corpus* que essa heterogeneidade também acontece dentro de um mesmo curso. Ainda que a maioria das professoras valorize a formação, há quem o faça parcialmente e ainda quem (minoria) não reconheça qualquer tipo de contribuição. As pesquisas apresentaram essa heterogeneidade agrupando os impactos em pontos/aspectos positivos e negativos ou mostrando ambos sem a necessidade de agrupá-los. Duas pesquisas se destacaram nesse sentido. Primeiro a de Campelo (2006), porque apresentou nuances das posturas das professoras em relação à formação:

Essa pesquisa contou com a colaboração de nove professoras que se posicionaram frente ao processo formativo do CEFOR de modo não homogêneo. Como já revelado foram concebidas três categorias: 1. Alto envolvimento e participação; 2. Envolvimento com insegurança; 3. Não envolvimento e resistência (CAMPELO, 2006, p. 95).

Segundo a de Lopes (2011), que identificou o depoimento de uma professora como dissonante em relação aos das demais, uma vez que ela não reconhece nenhuma contribuição do curso para sua prática. “Das cinco professoras entrevistadas, Ilmara foi a única que afirmou claramente não ter se interessado pelo curso proposto” (LOPES, 2011, p. 132).

Embora o *corpus* apresente um conjunto de dados significativos, não foi possível conhecer os motivos que levaram as professoras a diferentes interpretações sobre uma mesma ação de formação. Merece uma observação o modo como os dados foram retratados nas pesquisas. Aqueles relativos às professoras foram apresentados na caracterização dos sujeitos das pesquisas, mas quando se analisam os depoimentos desses sujeitos raramente se estabelece uma relação com seus dados pessoais e profissionais. Dados como origem social, faixa etária, formação acadêmica, experiência profissional, experiência com alfabetização e relações de trabalho parecem interferir nas interpretações que as professoras fazem dos cursos. Entretanto, não há uma análise nesse sentido. Ao mesmo tempo, não era objetivo das pesquisas identificar por que professoras que participam de um mesmo curso o interpretam de modo diverso.

Três pesquisas – a de Bispo (2006), de Lopes (2011) e de Marmol (2011) – buscaram estabelecer uma relação entre os dados e forneceram algumas pistas. Bispo (2006) concluiu que as professoras que estão em início de carreira e que não sabem como alfabetizar aderem com mais facilidade às propostas de formação.

Outro ponto constatado, é que a maioria dos professores iniciantes, que não conheciam outra maneira de alfabetizar²⁹ trabalham melhor com a proposta e os resultados são mais rápidos. Também são mais seguros quanto à implementação da mesma (BISPO, 2006, p. 133).

É importante ressaltar que essa conclusão foi feita pela pesquisadora ao analisar os depoimentos de supervisoras e diretoras das escolas, e não os das professoras alfabetizadoras.

Lopes (2011) dedicou parte de um capítulo de sua pesquisa, com o subtítulo “Uma voz dissonante no grupo: A visão de Ilmara sobre o que o curso significou (ou não)

²⁹ Constata-se por essa observação da pesquisadora e pela complexidade da alfabetização no Brasil, a necessidade de analisar aspectos da formação inicial das professoras alfabetizadoras.

para sua prática”, na tentativa de compreender porque apenas uma professora interpretou o curso de forma tão diferente das demais, concluindo assim:

Algo que nos chamou atenção dentre as cinco entrevistadas foi a forma de resistência ao curso apresentada por Ilmara. Qual o motivo dessa resistência? Isso muito me inquietou enquanto pesquisadora. Mesmo que não possamos encontrar respostas exatas, poderíamos então tentar entender que essa resistência pode ter sido causada pela vasta experiência da professora e, numa relação de autoridade com o mediador, a professora não reconheceu nem legitimou esta autoridade. Seria então a figura do professor formador uma peça chave nesse processo? Ou o fato de a professora achar restrita a metodologia proposta, as sugestões de atividades, afirmando que essas restringem à capacidade de pensamento e criatividade dos alunos? Essas indagações precisam ser observadas pelas políticas públicas de formação, pois é preciso considerar que professores iniciantes e professores veteranos participam de modo diferenciado nos processos de formação (LOPES, 2011, p. 152).

A observação feita por Lopes (2011) sobre professoras iniciantes e experientes já foi considerada nesta seção quando se refletiu sobre a descontinuidade das ações de formação e o modo como estas, muitas vezes, não consideram as trajetórias das professoras nos cursos, o que os tornam repetitivos para muitas, indicando um “eterno recomeçar”.

Marmol (2011) analisou 182 questionários respondidos por professoras alfabetizadoras sobre o curso Instrumentos da Alfabetização. Ao relacionar os dados adverte:

Não podemos desconsiderar os 13,19% de professores, os quais consideramos com muita experiência, pois esse grupo já se encontra a caminho de se aposentar e ainda estão dispostos a buscar “novos” conhecimentos, a aumentar suas perspectivas teóricas (MARMOL, 2011, p. 123). (grifo da autora).

As análises de Bispo (2006), Lopes (2011) e Marmol (2011) e os gráficos apresentados na primeira seção deste estudo, que apresentam dados sobre o tempo de trabalho e a escolaridade das professoras, ajudam a compreender a diversidade do público que participa dos cursos. Ao mesmo tempo, levam a uma pergunta: Qual é o lugar da experiência profissional das professoras alfabetizadoras no seu processo de formação continuada?

Para Bispo (2006), a falta de experiência em alfabetização leva a uma adesão maior ao curso. Lopes (2011) questiona se o fato de a professora ser experiente leva a uma postura tão diferente das demais, uma vez que ela não reconhece qualquer

contribuição do curso para sua prática. Já Marmol (2011) destaca a necessidade de se considerar a participação de professoras que estão próximas a se aposentar.

Huberman (1995), ao descrever as diferentes fases da carreira docente, destaca a importância de se analisarem os contextos político e social e os aspectos institucionais do sistema escolar que a influenciam. Entende-se com isso que, ao situar os professores em um dos estágios da carreira, é preciso considerar seus condicionamentos históricos, para melhor compreender o que ocorre em determinados períodos dessa trajetória. Portanto, a carreira³⁰ docente como um *continuum* retrata características dos distintos momentos da vida profissional, assim como os contextos histórico e institucional na qual se desenrola. Desse modo, professoras podem estar em diferentes momentos da carreira, mas vivenciando as mesmas pressões institucionais e sociais, bem como sentindo-as e enfrentando-as de modo diverso, dada a experiência de cada uma ou, até mesmo, similar, dada a aspectos comuns que constituem a identidade docente.

Os argumentos apresentados até aqui não defendem que os cursos se realizem com turmas homogêneas. Eles interrogam o modelo escolar de formação continuada, que, sem a presença de professoras que possuem distintas formações e experiências, define os conteúdos e as dinâmicas da sua formação.

É importante ressaltar que os dados mostraram que os cursos recebem professoras em diferentes momentos da carreira e que todas *devem* (pela literatura) e *querem* (por sua voz) ser contempladas em seu processo de formação contínua. Mostraram também, como já apresentado no início da segunda seção, aspectos das reformas educacionais implementadas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, evidenciando o quanto elas afetam o cotidiano escolar, o trabalho das professoras e seu processo de formação. Desse modo, avalia-se que os dados possibilitaram conhecer alguns aspectos tanto da carreira das professoras quanto do momento histórico em que se desenvolve sua formação, permitindo inferir que a formação

³⁰ Uma vez que os estudos de Huberman foram realizados no contexto educacional europeu, é preciso relativizar e considerar os aspectos da carreira docente no Brasil. Como já comentado na primeira seção, por meio do estudo de Amorim, Salej e Barreiros (2018), muitos professores brasileiros que atuam na Educação Básica trabalharam durante muitos anos por meio de contratos precários nas redes públicas. Deste modo, vão construindo sua trajetória profissional.

continuada de professoras alfabetizadoras ocorreu em um contexto de reformas no sistema educacional brasileiro. Essas observações possibilitam afirmar que o trabalho que o Poder Público demanda das professoras alfabetizadoras não se restringe ao uso de uma nova metodologia da alfabetização. Acrescenta-se neste cenário a reestruturação curricular e seus desdobramentos, novas formas de avaliação dos alunos e pressão por resultados positivos nas avaliações sistêmicas, as quais também não foram elaboradas com a participação das professoras.

As reformas tiveram, como afirmam Oliveira e Santos (2009), a intenção de garantir o acesso e maior permanência das crianças e adolescentes nas escolas, o que exige uma política de acolhimento aos alunos (OLIVEIRA e SANTOS, 2009, p. 32). Portanto, o problema reside no modo como foram elaboradas e implementadas. Na opinião das autoras, elas sobrecarregam o trabalho dos professores e trazem novas exigências e deveres, porém sem os respectivos direitos, o que dificulta sua concretização e seu propósito geral: a democratização do conhecimento.

Para Canário, (1999), além das questões apresentadas acima, outro fator que contribui para o insucesso das mudanças pretendidas na escola é a sua metodologia, que consiste na

[...] exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Esta metodologia de mudança não é congruente com o funcionamento das escolas, enquanto sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais. É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem (CANÁRIO, 1999, p. 68).

Kleimam (2008), em *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*, destaca que a mudança paradigmática profissional ocorrida na Educação Básica, sobretudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), criou uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna (KLEIMAM, 2008, p. 488). Para autora, um dos motivos da incerteza é que a maioria dos professores desconhece as teorias de linguagem que embasam tanto os documentos oficiais das reformas quanto os novos livros didáticos. Segundo a autora, o próprio Governo Federal tem interferido,

[...] criando, paralelamente à publicação das **prescrições**, programas de formação de professores (PROFA), publicando volumes de divulgação científica para ensinar os fundamentos teóricos das propostas (Parâmetros em Ação (1999 e 2000), por exemplo) e financiando a implantação de uma rede nacional de centros de formação de professores em dezenove universidades do país (REDE, 2004) (KLEIMAM, 2008, p. 488). (grifo nosso).

É importante observar que Kleimam (2008) denomina de “prescrições” as propostas de mudanças elaboradas e implementadas pelo Poder Público no sistema educacional brasileiro, e Canário (1999) se refere à sua metodologia como um “conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas”, em comparação com as implementadas na Europa. Entende-se que apesar das diferenças sociais, políticas e econômicas, a pressão por mudanças no sistema escolar é uma realidade em ambos os contextos, assim como o seu caráter prescritivo.

É necessário reafirmar que a literatura consultada para a elaboração deste estudo entende que é imperativo que ocorram transformações no sistema educacional. Porém, defende que elas ocorram, desde sua concepção, com a participação efetiva dos professores.

É nesse contexto de reformas e mudanças no sistema escolar que se desenrola a formação continuada vivenciada pelas professoras que participaram das pesquisas que compõem o *corpus*. Entende-se que os aspectos aqui apresentados em relação tanto à literatura que analisa os impactos da formação e critica o modelo escolar de formação quanto aos dados que retratam aspectos da carreira das professoras e do momento histórico no qual ocorre a formação contribuem para a compreensão dos efeitos da formação, uma vez que eles não ocorrem independente do seu modelo, das condições dos sujeitos envolvidos e do período histórico no qual se realiza.

Apresentam-se, na próxima seção, os efeitos, nomeados como contribuições dos cursos para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A transformação dos constrangimentos e das condições objetivas do ensino daria um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de receitas pedagógicas novas (BOURDIEU, 2002, p. 43).

Antes de apresentar as contribuições dos cursos para a prática das professoras, é necessário reafirmar que este estudo tem por objetivo analisar um conjunto de pesquisas que privilegiaram a voz das professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada. Portanto, ele não entrevistou, não aplicou questionário nem analisou isoladamente os depoimentos das professoras alfabetizadoras. Analisou teses e dissertações que privilegiaram a voz docente. Esta observação é necessária porque, nesta seção, apresentam-se, juntamente com a análise das pesquisadoras, depoimentos das professoras. A importância de apresentá-los reside em seu valor, uma vez que permitem compreender tanto os impactos da formação quanto os entraves que limitam seus efeitos e aprofundamento. Infere-se que, pelo fato dos impactos terem sido identificados por meio da voz docente, eles vieram acompanhados, de um lado, da complexidade do processo de alfabetização e das interações humanas inerentes ao ato educativo e, de outro, dos limites e possibilidades de modificação do trabalho docente nas condições concretas em que ele ocorre.

Goodson (1995), no texto intitulado “Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, faz referência à contribuição de etnólogos que estudam sobre canções populares para a compreensão de pesquisas que buscam dar voz aos professores, alertando que, quando se estudam as canções (voz), não se deve esquecer dos cantores (sujeitos). Citando Robin Morton, o autor destaca que

[...] todos nós temos cruzado com especialista que é capaz de falar, horas a fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um modo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção (MORTON *apud* GOODSON, 1995, p. 67).

Para o autor, é fundamental que a investigação educacional assegure “que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 1995, p. 67). Nesse sentido, apresentam-se as contribuições da formação, a partir das análises feitas pelas pesquisadoras e alguns aspectos apresentados pelas professoras, uma vez que eles auxiliam a apreender o grau de complexidade da docência, nem sempre alcançados pelas ações de formação. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de uma análise da voz docente (essa foi feita pelas pesquisadoras), mas, como alerta Goodson, de, ao ouvir a canção (voz), jamais esquecer o cantor (as professoras e o seu contexto).

O *corpus* é formado por 18 pesquisas: 15 dissertações e 3 teses. Em 14 pesquisas, foram analisados depoimentos de professoras que participaram de um único programa/curso; em 3, de dois programas/cursos; e, em 1, de três.

Das pesquisas que analisaram depoimentos de professoras que participaram de mais de um curso, apenas a de Valiengo (2012) analisou separadamente os efeitos da formação, porque entrevistou professores brasileiros que participaram do Programa Letra e Viva e professores portugueses que participaram do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). As outras 3 pesquisas que analisaram o depoimento de professoras que participaram de mais de um programa/curso buscaram compreender os impactos desses na prática, sem, no entanto, analisá-los separadamente. O objetivo era conhecer o impacto de várias formações para a prática pedagógica. Ainda assim, essas pesquisas não apresentaram dados que lhes conferissem um tratamento diferente das demais. Entretanto, a pesquisa de Altobelli (2008) que analisou depoimentos de professoras que participaram de 3 cursos – Alfabetização: Teoria e Prática, Por trás das Letras e Letra e Vida – fez uma observação que se destacou:

Embora as professoras tenham vivenciado vinte anos de cursos de Formação Continuada, ouvimos delas as suas dificuldades em mudar a sua atuação, por não terem se apropriado dos conceitos básicos propugnados por tais cursos (ALTOBELLI, 2008, p. 72).

As análises realizadas pelas pesquisadoras relativas às 18 pesquisas que compõem o *corpus* admitem contribuições dos cursos para prática. No entanto, indicam que elas não levam a transformações e sim a inovações, adaptações e incorporações de

algumas orientações e atividades aprendidas nos cursos e avaliadas pelas professoras como possíveis de ser realizadas em sala de aula. Há, também, uma constatação de que concepções sobre o ensino inicial da leitura e da escrita não mudam de forma substancial a partir de estudos realizados em cursos pontuais e de curta duração. No entanto, essas observações não deixam de admitir que, de fato, há contribuições, mas sinalizam seus limites diante do complexo trabalho que é ensinar a ler e escrever, sobretudo no contexto da escola pública.

Foi possível identificar no *corpus* aspectos que abarcam as contribuições em relação tanto ao que impede sua plena efetivação quanto à forma como foram incorporadas à prática pedagógica. Esses aspectos serão apresentados na seguinte ordem:

- 4.1 A interferência das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos;
- 4.2 A incorporação das contribuições na prática pedagógica; e
- 4.3 A troca de experiência, uma formação entre os pares.

4.1 A interferência das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos

Muito já se sabe sobre as precárias condições de trabalho docente no Brasil. O que ainda não se conseguiu foi “transformá-las de modo efetivo e permanente”. A Educação, enquanto um direito assegurado a todos pela Constituição brasileira, não pode ficar refém dos gestores públicos, que ora asseguram, ainda que minimamente, às condições de trabalho favoráveis ao exercício da docência, ora negam e dificultam, por meio de medidas restritivas, quase sempre de natureza econômica, essas mínimas condições. As condições de trabalho docente das professoras alfabetizadoras parecem no *corpus* como um aspecto que dificulta a efetivação plena das contribuições da formação para a prática pedagógica. Antes de prosseguir com a análise a que este trabalho propõe, é necessário definir o que se entende por condições de trabalho.

Oliveira e Assunção (2010), a partir de uma perspectiva marxista, evidenciam que as condições de trabalho devem ser analisadas considerando os contextos histórico, social e econômico que as sustentam, o que permite tanto considerá-las como

derivadas da organização do trabalho no capitalismo quanto reconhecer seu caráter mutável. Além disso, as autoras alertam que “as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração” (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010). Desse modo, as condições de trabalho se referem a um conjunto formado por diversos elementos que vão desde as formas de contratação, remuneração e carreira, contemplando os insumos materiais necessários ao exercício das atividades, até as relações que se expressam de modo mais amplo nos contratos de trabalho e de modo mais restrito nas relações de poder e nas pressões presentes no ambiente organizacional em que o trabalho é realizado. Para autoras, a relevância de se elucidar o que se denomina de condições de trabalho “está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados” (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010).

Esse olhar sobre as condições de trabalho, em geral, permite em relação às condições de trabalho docente, identificar com acuidade todos os elementos que a compõem e que as tornam mais complexa do que apenas percebê-la como um “conjunto de meios necessários à realização de uma atividade”. Nesse sentido, análises de natureza histórica, sociológica e ergonômica elaboradas por estudiosos do tema contribuem para que se compreenda, com base em diferentes perspectivas, os impactos das condições de trabalho dos professores nos resultados do seu trabalho. A luta constante dos professores brasileiros por melhores condições de trabalho levam suas organizações – sindicatos e confederações – também a realizarem estudos com o objetivo de identificar, compreender e denunciar os grandes desafios vivenciados no cotidiano escolar.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) busca em publicação semestral intitulada “Retratos da Escola” analisar entre vários temas as condições de trabalho docente e seus efeitos para os professores, bem como sua interferência nos resultados do seu trabalho. Em sua publicação intitulada “Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação”, de 2012, analisa as condições de trabalho docente não apenas no Brasil, como também em países da América Latina, retratando e refletindo sobre sua influência na saúde física e psíquica dos professores. O estudo destaca que desde a década de 1990 o tema

“Saúde do professor” vem ganhando destaque em diferentes pesquisas, sobretudo pela constatação de que as transformações implementadas no contexto escolar criam situações de insegurança e de estresse, além de intensificar o trabalho docente, aumentando sua jornada e exigindo uma performance de sucesso, cobrada, sobretudo, por meio das avaliações sistêmicas, independente das condições de trabalho criadas pelas redes de ensino. Essa sobrecarga leva os professores a sérios problemas de saúde, notadamente: perda de voz, dor na coluna, problemas cardiovasculares e sintomas de ordem psíquica, relacional e comportamental (CNTE, 2012).

É importante observar que a necessidade de identificar os impactos que as difíceis condições do trabalho docente causam nos professores e em seu trabalho amplia o número de estudos sobre temas que compõem essa realidade. Isso permite compreendê-la com profundidade, uma vez que eles explicitam suas diferentes dimensões e consequências.

Esteve (1995) analisou os diferentes fatores que causam o *mal-estar docente* diante das mudanças sociais e elencou doze indicadores que mostram transformações ocorridas na área da Educação que interferem e desestabilizam o trabalho docente:

1. Aumento das exigências em relação ao professor;
2. Inibição educativa de outros agentes de socialização;
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. Ruptura do consenso social sobre educação;
5. Aumento das contradições no exercício da docência;
6. Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo;
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
8. Menor valorização do professor;
9. Mudanças dos conteúdos escolares;
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
11. Mudanças nas relações professor-aluno,
12. Fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1995, p. 100).

Ainda que não se apresente detalhadamente cada um dos dozes fatores, como fez o autor, uma leitura atenta, dada a sua pertinência, permite identificá-los no contexto da educação pública brasileira.

No *corpus*, alguns desses fatores aparecem com mais evidência do que outros por meio tanto dos capítulos introdutórios das pesquisas que anunciam mudanças significativas no sistema educacional (como já apresentado) quanto da análise da voz das professoras, como mostram os dados:

A gente começava a querer discutir sobre os problemas que a gente enfrentava de classe cheia, de problema de indisciplina com aluno, de falta de um diretor na escola que acompanhasse os trabalhos, de um coordenador que conhecesse o processo de alfabetização. Então a gente queria às vezes discutir, mas o formador tinha uma pauta a seguir, e dizia que depois voltaria para discutir sobre aquilo. Eu concordo que ele também tinha que dar conta, só que em contra partida a gente não se sentia ouvida [...] (Professora) (ALTOBELLI, 2008, p. 96).

A indisciplina é vista como um problema que dificulta tanto a aprendizagem daquele que a pratica, quanto aos presentes. Essa problemática é considerada pelos sujeitos da pesquisa como um “nó” difícil de ser desfeito e, um dos fatores apontados pelos mesmos que contribuem para esse fato é o excesso de alunos (BISPO, 2006, p. 134). (grifo da autora).

Os professores declararam que o maior desafio enfrentado hoje, são os relacionados à falta de material didático, falta de assistência de pais e familiares, e a indisciplina aliada à falta de interesse dos alunos (LOPES, 2011, p. 109).

Falta de ajuda dos pais e interesse da maioria dos alunos. Os alunos não demonstram interesse em aprender, o desajuste das famílias, também contribui para dificultar a alfabetização (Professora) (LOPES, 2011, p. 108).

Faltam materiais básicos e de apoio ao ensino, condições de trabalho e ambientais precárias (como salas e banheiro para professores) e também a falta de recursos humanos. Esses são os tipos de dificuldades que muitos docentes têm enfrentado, principalmente, quanto ao quadro de funcionários. A falta de uns implica no trabalho dobrado de outros, desgastando profissionais que poderiam melhor desempenhar o seu papel se não fosse a necessidade de suprir a falta de profissionais. Não é a toa que encontramos professores, coordenadores e diretores exaustos, estressados, pois estão sobrecarregados, esgotados (CROZATTO, 2011, p. 53).

As alfabetizadoras demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de perfis de alunos que encontram em sala de aula. Elas têm de alfabetizar - e na idade certa - crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. Isso indica a necessidade de reforçar a articulação entre atores externos à escola: das redes de saúde e assistência social às famílias (CABRAL, 2015, p. 256).

É importante observar o estatuto que Esteve dá a aspectos como *Inibição educativa de outros agentes de socialização*, *Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho* e *Mudanças nas relações professor-aluno*. Os três estão entre os doze e são considerados por ele como indicadores que contribuem para o desajustamento e o constrangimento dos professores diante do seu trabalho e do resultado dele. No entanto, no Brasil, durante muito tempo (hoje, menos) quando uma professora da educação básica dizia nos momentos de formação continuada que há “muita indisciplina na escola, que a família dá pouca atenção aos filhos, que

o número excessivo de alunos³¹ em sala de aula dificulta o seu trabalho e que ela não tem material suficiente para realizar as atividades em sala de aula”, o seu discurso era considerado *queixa*. No entanto, esses aspectos continuam presentes no *corpus*, como revelam os dados e se enquadram nos três fatores apresentados por Esteve. Portanto, não são queixas. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, *queixa* significa “expressão de dor, de sofrimento, queixume, sentimento de mágoa” (HOUAISS, 2009, p. 623). Ainda que as palavras ganhem significados diferentes dos dicionarizados, pergunta-se: Por que nomear o *discurso* das professoras de *queixa*? Não seria *denúncia*? Denúncia de uma realidade que se mantém há décadas e que prejudica diretamente a qualidade do seu trabalho.

Para Bourdieu (1983), o discurso funciona como um “mercado” onde se trocam coisas, sendo essas coisas palavras. [...] “mas estas palavras não são feitas apenas para serem compreendidas; a relação de comunicação não é uma simples relação de comunicação, é também uma relação econômica onde **o valor de quem fala está em jogo**” (BOURDIEU, 1983, p. 78) (grifo nosso). No mercado das trocas linguísticas, a legitimidade do discurso está diretamente relacionada ao lugar do falante na hierarquia social e/ou institucional. Pergunta-se: Qual é o lugar de quem ensina a ler e escrever no Brasil na hierarquia social e/ou institucional?

É importante destacar que os diferentes fatores apresentados pelas professoras como dificultadores do seu trabalho não compõem apenas o cenário do contexto escolar contemporâneo, eles interferem diretamente no exercício da docência, em seus resultados e nos impactos da formação continuada, como afirmam as professoras e a literatura.

Isoladamente, cada pesquisa que compõe o *corpus* reconhece e apresenta as dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano escolar. Entretanto, a leitura do conjunto permite afirmar que a indisciplina e o entendimento de que as famílias dão pouca atenção a seus filhos aparece como aspectos muito problemáticos para professoras. Nas pesquisas, eles ficam entre os demais; não ganham destaque nas

³¹ Dois aspectos recorrentes no *corpus*, apresentados nas pesquisas foram o número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de tempo para o trabalho coletivo e estudo, esta última devido à dupla ou tripla jornada de trabalho.

análises. No entanto, no conjunto é possível identificar sua relevância, pela recorrência e por retratar um aspecto fundamental da docência: as interações humanas.

A crítica feita por Canário (2007) ao modelo escolar de formação evidencia justamente que aspectos que interferem no contexto escolar, como, indisciplina, violência e problemas com as famílias dos alunos, não são tratados com profundidade no âmbito desse modelo de formação. Analisando dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a esses aspectos, o autor sinaliza que seu enfrentamento precisa ser coletivo e orientado por princípios que evidenciem as *finalidades da educação*.

Canário (2007) exemplifica que a família pode ser vista pela escola como um problema ou como parte da solução. A opção por um ou outro depende dos princípios que orientam as ações da escola em relação ao contexto no qual se insere. Aliás, esse era um aspecto presente nos projetos de Educação Popular³² desenvolvidos na década de 1980 que buscavam, orientados por seus princípios políticos e ideológicos, a participação política da comunidade no complexo e difícil processo de transformação da escola.

Esteve (1995), quando elencou os doze indicadores que interferem e desestabilizam o trabalho docente, identificou também que, apesar das fortes mudanças na área educacional, a formação docente se mantém sem alterações significativas, fato que não contribui para a atuação dos professores ante os novos desafios da profissão. Por intermédio de Merazzi (1983), o autor ressalta que nas circunstâncias atuais “um dos aspectos importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas” (ESTEVE, 1995, p.100).

Em relação a esse tema, Perrenoud (1993) dá uma importante contribuição, analisando o que ele denomina de “cegueira” na formação docente. Para o autor, a

³² O Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País foi um projeto desenvolvido na década de 1980 e tinha por objetivo “estimular a participação da escola no processo de conhecimento das manifestações culturais locais, no sentido de fazer com que ela reflita sobre a realidade em que está inserida, passando a utilizá-la como elemento fundamental na elaboração de seu currículo” (SEC/MEC, 1982).

formação docente, quando aborda a relação entre professores e alunos, não estuda aspectos como resistência, conflito, aborrecimento, manipulação e sedução. Ao enaltecer apenas os aspectos positivos dessa relação, nega sua realidade complexa. Segundo o autor, o mundo da educação cria uma imagem mítica e ingênua da infância e da adolescência. Essa imagem faz com que se pense a educação para “alunos do sonho” e que não se apresente durante a formação docente estudos sobre as *relações de poder* inerentes ao ato educativo.

Freire e Shor, desde 1986, chamam atenção para a complexidade do diálogo. Para ambos, a relação pedagógica que se pauta diálogo não está livre de conflitos e tensão.

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançarmos os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE e SHOR, 1986, p. 127). (grifo do autor).

Tardif e Lessard (2009) ressaltam que a docência é um trabalho que, além de se caracterizar por diversas tarefas, possui uma característica peculiar: “as interações humanas, e essas, face a face”. Para os autores, essa característica precisa ser problematizada e conhecida profundamente, pois ela é “o coração da profissão docente” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 141). Como tal, não pode ser considerada qualquer interação, uma vez que “O professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 280). É nesse sentido que Freire e Shor afirmam que o diálogo (a interação) implica “responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”.

Entende-se que é por meio das interações humanas que se constitui o exercício da docência. É na relação com o outro que se dá o ato educativo, o qual envolve tanto a construção de valores (concepção de sociedade, de cidadania, de direitos, de justiça) quanto um aprendizado específico, por exemplo, aprender a ler e escrever, que, por sua vez, também envolve a construção de valores (Freire, 1984; Soares, 1995 e Street, 2014).

As interações humanas não aparecem no *corpus* como um tema estudado na formação continuada³³ com a intensidade que exige. Se aparecem, não foram identificadas pelas pesquisas. Entretanto, elas aparecem nos dados como desafios: indisciplina, falta de interesse dos alunos, pouca participação da família na vida escolar. Percebe-se que os obstáculos em relação a elas permanecem no cotidiano escolar e são vivenciados pelas professoras alfabetizadoras de modo problemático, o que interfere diretamente no desenvolvimento e no resultado do seu trabalho e, conseqüentemente, na implementação de orientações e atividades apresentadas na formação continuada.

É importante observar, considerando os dados apresentados nos gráficos, que 86,2% das professoras que fizeram parte das pesquisas possuem curso superior e 34,1%, pós-graduação (*lato sensu*). No entanto, é também por meio dos dados que as interações humanas aparecem como um grande desafio no cotidiano escolar. Dada a sua centralidade no exercício da docência, interroga-se: Como esse tema é estudado, conhecido e debatido nos cursos de licenciatura, sobretudo o de Pedagogia, uma vez que 45,6%³⁴ das professoras o indicaram como o curso superior que possui? Que imagem de aluno esses cursos ajudam os futuros professores a construir? Os futuros e os que, em curso, já exercem a profissão. Será que, apesar das acentuadas mudanças sociais que repercutem nas relações de autoridade dentro e fora da escola, a “cegueira” na formação docente anunciada por Perrenoud (1993) se mantém?

Arroyo (2009) ressalta em *Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres* – a necessidade premente dos professores de redefinirem o imaginário sobre os alunos e, conseqüentemente, sobre a docência. Para o autor, reestruturar a relação pedagógica é “uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade” (ARROYO, 2009, p. 11). Este desafio remete

³³ O *corpus* apresenta uma atividade que será analisada neste capítulo e que se relaciona de modo mais expressivo com a necessidade de se conhecer os alunos. Foi denominada nas diferentes pesquisas de: sondagem, aula-entrevista, diagnóstico e avaliação diagnóstica.

³⁴ Das professoras que participaram das pesquisas que compõem o *corpus*, 45,6% afirmaram que possuem o curso de Pedagogia. Este número certamente é maior, uma vez que uma pesquisa apresentou 122 professoras como graduadas em Pedagogia e Normal Superior, mas sem especificar quantas em cada um dos cursos; e mais quatro pesquisas informaram que 94 professoras possuem curso superior sem, no entanto, identificá-lo (Gráfico 8).

a uma questão central para Freire: a imprescindível relação entre a educação e a realidade sociocultural dos alunos. Para ele: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1981, p. 61). Entende-se que a ausência de uma reflexão, como propõe Paulo Freire, contribui para uma visão limitada e estereotipada da indisciplina, dos alunos e de suas famílias. Isso dificulta as interações humanas não só para os alunos e suas famílias, como também para as professoras e para o desenvolvimento do trabalho educativo; ou seja, para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Canário (2007) aponta a “ausência” dos alunos nas discussões sobre as mudanças na escola e sobre a formação docente. Segundo o autor, existe a tendência de segmentar as análises sobre a realidade educacional em razão de sua complexidade e do volume de problemas que ela apresenta. Isso leva a reflexões e estudos que dissociam polos que devem ser pensados simultaneamente, como ofício do professor e o ofício do aluno. Em relação aos alunos, assim como Paulo Freire, ele também alerta para necessidade de reconhecê-los como sujeito sociocultural no trabalho e no processo de formação docente.

Não é pertinente, nem fértil, questionar a formação e o exercício profissional dos professores sem, simetricamente, questionar quem são os actuais públicos escolares, o que mudou, como constroem os alunos a sua experiência escolar, qual a sua relação com o saber e que sentido atribuem às suas vivências escolares (CANÁRIO, 2007, p. 139).

Acrescenta-se ao exercício da docência não apenas o fato de as escolas receberem um público com comportamentos e valores muito diferentes das gerações anteriores, mas também o que o Tardif e Lessard (2009) denominam “perda do saber magistral”. Tal saber é constituído pela filosofia, pedagogia e ciência e por valores estáveis que definiam a natureza do ensino e o papel dos professores e dos alunos. Para os autores, esse saber era um *recurso simbólico* que os professores usavam para legitimar seu trabalho. Porém, atualmente, não está mais disponível. Além disso, por intermédio de Hargreaves (1998), destacam que o relativismo cultural, a dispersão de valores, a dificuldade de definir uma formação fundamental e a desvalorização crescente dos conhecimentos escolares “obrigam os professores a

assumirem por si mesmos, contradições insolúveis, um mundo de “certezas mortas”³⁵ (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 148).

Entende-se que tanto os dados identificados no *corpus* quanto a literatura utilizada em sua análise permitem afirmar que as interações humanas devem ser consideradas no processo de formação contínua, por serem centrais no exercício da docência. Paralelamente, as transformações de ordem política, econômica, social, tecnológica e cultural ocorridas no mundo contemporâneo impõem à sociedade em geral e aos professores e alunos em particular a necessidade de construir novos vínculos e novas práticas educativas.

A pesquisa intitulada “A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990”, elaborada por Peles (2004), apresenta dados que evidenciam o valor das interações humanas no desenvolvimento do processo de alfabetização. A autora, depois de analisar nove pesquisas, catalogadas no Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UFMG, sobre professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças de classes populares, concluiu que o sucesso das professoras se dá, sobretudo, pela qualidade das interações humanas estabelecidas durante o processo de alfabetização. Sua análise evidenciou que não houve unanimidade quanto ao método escolhido para alfabetizar. As professoras bem-sucedidas adotaram diferentes metodologias e orientações teóricas. No entanto, o que foi comum à prática das alfabetizadoras se relaciona a dois aspectos fundamentais da educação. O primeiro, de maior destaque na pesquisa, diz respeito à relação entre professora e alunos

O relacionamento entre a professora bem-sucedida e seu aluno é repleto de um forte vínculo afetivo e de muita responsabilidade com o processo de alfabetização. As alfabetizadoras respeitam seus alunos, suas dificuldades e suas conquistas; e revelam atitudes que demonstram o interesse que têm pelas suas histórias (PELES, 2004, p. 76).

O segundo relaciona-se com a postura das professoras quanto a seu trabalho, o que, de acordo com Peles, revela compromisso, responsabilidade, segurança,

³⁵ Para Hargreaves (1998), “certezas mortas” significam que as grandes narrativas que sustentavam tradições e lugares sociais definidos e certezas morais e científicas deram lugar a dúvida permanente e certezas provisórias, localizadas, situadas (HARGREAVES, 1998).

autonomia e criatividade, independente da perspectiva metodológica adotada para alfabetizar.

Entende-se que experiências bem sucedidas em alfabetização e na educação, de modo geral, destacam as *interações humanas* como um aspecto central do seu sucesso, que se revela tanto pela qualidade dos vínculos estabelecidos quanto pelo compromisso com o trabalho.

Embora as propostas de formação continuada versem sobre alfabetização, e deem destaque a esse tema, percebe-se como fundamental que os cursos, caso o modelo de formação escolar persista, abordem igualmente temas que permitam às professoras compreender a complexidade das interações humanas e sua importância no desenvolvimento do processo educativo, bem como as características sociais, culturais e econômicas dos alunos e suas implicações na escolarização. Um bom começo para efetivar esse princípio – as interações humanas – seria convidá-las para participar da concepção do seu processo de formação contínua.

Deduz-se que as condições de trabalho docente indicadas no *corpus*, que contemplam precárias condições dos prédios escolares, falta de material didático, número excessivo de alunos em sala de aula, ausência de apoio no cotidiano escolar e indisciplina, entre outras, de fato interferem no trabalho das professoras alfabetizadoras e, conseqüentemente, nos impactos da formação contínua. Um dado importante que ajuda a reforçar essa dedução é que, dentre todas as pesquisas que compõem o *corpus*, apenas a de Campelo (2006) indagou as professoras sobre suas condições de trabalho e o fez por meio da seguinte pergunta: As suas condições de trabalho interferem na suas ações em sala de aula? (CAMPELO, 2006). As demais não fizeram pergunta dessa natureza, como mostraram os questionários e os roteiros de entrevistas. No entanto, ao responderem as questões abertas do questionário, ao elaborarem a narrativa escrita e ao responderem a entrevista, as professoras alfabetizadoras apresentaram não apenas sua percepção acerca dos cursos, mas também suas condições de trabalho. Ou seja, as professoras analisaram as ações de formação, mas não deixaram de denunciar as condições concretas nas quais alfabetizam. Isso permite reafirmar que elas, de fato,

interferem substancialmente em seu trabalho, dificultando, assim, sua transformação.

Entre os vários problemas enfrentados pelas professoras no cotidiano escolar, este estudo priorizou, com base nessa breve reflexão, as interações humanas tanto pela maneira problemática como foram retratadas no *corpus* quanto por entendê-las como um aspecto fundamental ao exercício da docência. Os demais aspectos que compõem as condições de trabalho das professoras e que interferem no cotidiano escolar também merecem análise, mas, dados os limites deste estudo, não foi possível fazê-lo. Ainda assim, é preciso reconhecer que denunciá-los como problemas crônicos da educação pública brasileira não é suficiente, ainda que seja importante e necessário. Conclui-se que eles precisam ser enfrentados de modo ostensivo e intensivo pelas escolas, sindicatos e universidades e *relacionados à formação docente* como sugere Saviani (2009).

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. **Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados.** Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153). (grifo nosso).

É necessário esclarecer que reconhecer os fatores que dificultam o trabalho docente não é, como afirma Esteve, “um exercício de autocomplacência face aos males do ensino” (ESTEVE, 1995, p. 98). O reconhecimento de que as condições de trabalho interferem no exercício da docência não isenta os professores de sua responsabilidade na condução e das consequências do seu trabalho. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2009) alerta que tanto a posição que considera os professores *culpados* pelos problemas da escola quanto a que os considera *vítimas* do sistema educacional não contribuem para o debate sobre os problemas enfrentados no contexto escolar.

Dando sequência a análise sobre os impactos apresenta-se a seguir, a incorporação das contribuições da formação à prática pedagógica.

4.2 A incorporação das contribuições da formação na prática pedagógica

É necessário lembrar que as pesquisas analisaram depoimentos de professoras que participaram de diferentes propostas de formação. Essas diferenças geraram diferentes contribuições: das propostas que enfatizaram o conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o destaque foi dado ao aprendizado sobre os níveis de escrita das crianças e das que enfatizaram a Alfabetização na perspectiva do Letramento as contribuições que mais se destacaram foram aquelas relativas ao trabalho com a leitura e a literatura infantil.

Além dessas contribuições, identificaram-se também as que foram comuns às propostas:

- a compreensão de que se deve no início do processo de alfabetização identificar o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita. No *corpus*, esta atividade recebeu diferentes ênfases e nomenclaturas: sondagem, aula-entrevista, diagnóstico e avaliação diagnóstica;
- o reconhecimento que se deve levar e trabalhar em sala de aula, durante o processo de alfabetização, diferentes gêneros textuais;
- a intensificação das práticas de leitura em sala de aula; e
- a troca de experiência entre as professoras, contribuição reconhecida pelas pesquisas como relevante.

Já as contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português, desenvolvido em Portugal, foram relativas ao ensino da leitura e ao fato de a formação ter sido conduzida por um professor das séries iniciais do Ensino Básico.

A análise dos dados permitiu identificar que as condições de trabalho dificultam o exercício da docência e não potencializam as contribuições da formação contínua. No entanto, os dados também mostraram que, de certo modo, as professoras alfabetizadoras incorporaram à sua prática algumas orientações e atividades aprendidas durante as ações de formação. Entende-se que a palavra *incorporação* traduz o movimento das professoras em relação às contribuições da formação. Contudo, entende-se que essa incorporação não se dá de forma passiva. Para incorporá-las à sua prática, as professoras selecionam, avaliam e adaptam as

orientações e as atividades apresentadas nos cursos. Fazem isso a seu modo, de acordo com suas necessidades e possibilidades de realização.

As pesquisas identificaram como contribuições tanto os aspectos apresentados nos cursos que foram valorizados pelas professoras, porque colaboraram para que elas compreendessem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de modo alternativo ao que compreendiam, quanto as dinâmicas e atividades sugeridas durante os cursos que foram incorporadas à prática.

4.2.1 Sondagem, aula-entrevista, diagnóstico e avaliação diagnóstica

As propostas de formação³⁶ que enfatizaram o conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita priorizaram o aprendizado sobre os níveis de escrita das crianças e a valorização do seu conhecimento prévio em relação ao sistema de escrita. Esses dois aspectos se destacaram nos *corpus* porque possibilitaram às professoras, de um lado, ampliar seu conceito de alfabetização, uma vez que os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) o caracterizam como um processo ativo por meio do qual a criança, em contato com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e funcionamento, e por outro, em razão do primeiro, passaram a identificar, analisar e valorizar o conhecimento prévio das crianças em relação ao sistema de escrita, como evidenciam os dados:

Os docentes enalteceram a questão do conhecimento prévio dos alunos, o entendimento teórico dos níveis de escrita, e a contribuição dos estudos de alfabetização (BISPO, 2006, p. 133).

Através do PROFA, a minha prática pedagógica mudou para melhor e, sem dúvida, os alunos beneficiaram-se com isso, pois a partir do momento que eu passei a compreender melhor as etapas que todas as crianças passam durante o processo de alfabetização, consegui trabalhar melhor a questão do “erro construtivo” sem frustrar a criança. (Professora) (BRAUN, 2007, p. 71).

[...] “uma coisa da proposta muito boa que eu lembro que me deixou encantada foi o fato de conhecer exatamente o que cada aluno pensava [...] isso para mim é uma das coisas mais marcantes”. A **Duda** aponta que “eu nunca tinha avaliado o aluno antes de começar a ensinar, então eu ensinava todo mundo partindo de um ponto só, isso foi um aspecto muito importante.

³⁶ É importante ressaltar que, apesar de a ênfase ao conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita ter sido dada pelos programas de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Alfabetização: teoria e prática, Por trás das Letras, Letra e Vida e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), todos os outros o valorizaram, exceto o Programa Nacional de Ensino do Português, desenvolvido em Portugal.

[...] Ela ainda destaca que entender os níveis, o processo aprendizagem foi importante porque, “a gente entendia somente como um monte de letra, ou faltando letra, ou ele comeu letra, a gente não sabia que aquilo fazia parte do processo” (REDON, 2009, p. 107). (grifo da autora).

Esses dados ilustram a importância dada pelas professoras à compreensão do processo de construção do sistema de escrita por parte da criança. Esse conhecimento permitiu a elas identificar em qual nível³⁷ se encontra a criança em relação ao que Ferreiro e Teberosky (1986) denominaram de “evolução da escrita”. Portanto, é compreensível que seja valorizado pelas alfabetizadoras e que tenha possibilitado, como mostram os dados, ampliar sua reflexão sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, bem como analisar as escritas dos alunos, interpretando os erros, que anteriormente eram vistos com falhas, como erros construtivos. Contudo, dada a complexidade da Psicogênese da Língua Escrita e a dinâmica das ações de formação (cursos de pouca duração, grande distância entre um módulo e outro etc.), os dados indicaram que esse conhecimento não foi compreendido com profundidade pelas professoras. Ainda assim, ele passou a fazer parte das práticas, sobretudo por meio de uma atividade que recebeu nas pesquisas diferentes denominações: sondagem, aula-entrevista, diagnóstico e avaliação diagnóstica. Esta atividade (considerada também um instrumento) é realizada com o intuito de identificar o nível de conhecimento dos alunos. Apesar das diferenças com que foi apresentada no *corpus*, pode ser compreendida como um trabalho que deve ser realizado com os alunos no início do ano letivo e durante seu decorrer, com o objetivo de identificar o conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita, as vivências que eles têm com a cultura escrita na sua comunidade e as práticas de leitura e escrita mais frequentes em sua cultura. Essa atividade objetiva obter referências para se elaborar

³⁷ De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), a evolução da escrita percorre cinco níveis: no primeiro, a criança reproduz os traços típicos de escrita com o qual se identifica, ou seja, imprensa ou cursiva; no segundo, a criança acredita que para poder ler coisas diferentes deve escrever de modo diferente, apresentando grafismos mais próximos das letras; no terceiro, denominado “hipótese silábica”, em que cada letra corresponde a uma sílaba, a criança tenta dar valor sonoro às letras que utiliza para escrever; no quarto, momento em que a criança passa da hipótese silábica para a alfabética, é quando a criança entra em conflito entre a quantidade de letras que utiliza para escrever e a quantidade de letras que o meio social lhe propõe; no quinto, denominado “escrita alfabética”, constitui o final desta evolução e indica: “Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever: Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 213).

um planejamento, estabelecer as metas a serem atingidas durante o ano letivo e selecionar e elaborar atividades adequadas à aprendizagem dos alunos. Pode ser definida assim:

[...] a avaliação diagnóstica é um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber de que pontos deve partir; que capacidades deve explorar; de que modo deve explorá-las, quer dizer, introduzindo, por exemplo, uma determinada capacidade, trabalhando-a sistematicamente ou retomando-a para consolidação (BATISTA, 2005, p. 11).

Foi possível identificar no *corpus* dois aspectos em relação a essa atividade: o modo como foi realizada; e sua efetividade para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Em relação ao primeiro, a análise dos dados mostrou que seu uso ficou restrito à identificação dos níveis de escrita dos alunos. Questões relativas às experiências das crianças com a escrita em sua comunidade e em sua cultura não foram identificadas pelas professoras ou não foram apresentadas no *corpus*. Mesmo quando o material didático destinado às professoras destacavam a importância de identificá-las, como foi o caso da coleção “Instrumentos da Alfabetização”, que o fez no Caderno 3, elas não aparecem no *corpus*.

Ao iniciar o ano letivo, uma das tarefas do professor é saber o que seus alunos já sabem e o que ainda não sabem; é conhecer quem são eles, que vivências têm com o mundo da escrita em sua família e cotidiano; que experiências prévias têm da escola, de sua cultura e de seus modos de lidar com a escrita (BATISTA, 2005, p. 8).

Esse caderno também indicou como sugestão de leitura o trabalho de Castanheira (1990) intitulado “Entrada na escola, saída da escrita”, como um importante estudo sobre crianças de meios populares antes e depois de sua entrada na Educação Fundamental. O trabalho realizado pela autora identificou:

Devido a um grande esforço de suas famílias, muitas dessas crianças sabiam usar cadernos e materiais de escrita; já “liam” com ajuda de um leitor autônomo; já sabiam mesmo escrever algumas palavras de cor. Apesar disso, como a professora via essas crianças como “carentes”, desenvolveu por um longo espaço de tempo atividades preparatórias, de natureza motora, interrompendo o uso da escrita pelas crianças e mesmo proibindo que escrevessem (BATISTA, 2005, p. 9).

Entende-se que identificar experiências das crianças com o mundo da escrita em sua comunidade e em sua cultura proporciona informações relevantes para o desenvolvimento do processo de alfabetização, uma vez que, além de permitir conhecer diferentes experiências relacionadas à cultura escrita vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, possibilita conhecer como eles percebem seus usos. Essa percepção retrata conhecimentos relativos ao uso social da leitura e da escrita, imprescindíveis para e na alfabetização. Além disso, o reconhecimento por parte da professora da existência de práticas de leitura e escrita nos meios populares contribui para valorizá-las tanto diante dos alunos como uma das expressões de sua cultura quanto para ampliar o conceito de letramento e admitir sua natureza social.

Street (2010, 2014) enfatiza a necessidade de se reconhecer o caráter múltiplo das práticas letradas, bem como suas dimensões histórica, social, cultural e política. Para o autor, é preciso superar a visão hegemônica do letramento, que o considera *único* e *neutro*, atrelado apenas a determinadas práticas de leitura e escrita – geralmente, as pertencentes a grupos sociais de prestígio econômico e aquelas oriundas do universo escolar.

Soares (2010), no mesmo sentido, aponta a necessidade de estudos e pesquisas do letramento na perspectiva antropológica que busquem elucidar as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos grupos populares. Reconhece a ausência desse tipo de estudo no Brasil e destaca sua importância em um país com acentuadas diferenças linguísticas, culturais e econômicas. Para a autora, saber quais são os valores que os grupos populares atribuem às práticas de leitura e escrita, como as utilizam no cotidiano e que diferenças estabelecem entre elas e as práticas escolares seria uma contribuição significativa para a compreensão das dificuldades que envolvem o ensino da leitura e da escrita.

Apesar do valor que a literatura atribui ao conhecimento das experiências dos alunos com a escrita em sua cultura e vivência diária, os dados mostram que o diagnóstico não buscou essas informações. Buscou, sim, identificar os níveis de escrita dos alunos, o que é muito importante para elaborar um perfil da turma e para planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Contudo, não contempla

informações significativas sobre a experiência dos alunos com diferentes práticas de leitura e de escrita no seu ambiente cultural.

Infere-se que a ênfase dada à importância de se identificar os níveis de escrita dos alunos pode ter contribuído para que o diagnóstico se limitasse a esse aspecto. Outro fator que pode esclarecer o uso restrito do diagnóstico é a pouca visibilidade dos letramentos sociais e das práticas de leitura e escrita dos grupos populares, que, como ressalta Street (2014), muitas vezes, não são sequer percebidas/reconhecidas. Aliado a isso, não se identifica no *corpus* uma reflexão importante para o ensino da leitura e da escrita, como a apresentada por Soares em 1995, sobre as relações entre *língua escrita, sociedade e cultura*. Essa reflexão, entre vários aspectos, evidencia a natureza social do alfabetismo e admite-se como fundamental na formação de professoras alfabetizadoras.

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (SOARES, 1995, p. 10).

Um terceiro fator a se considerar é a dicotomia que perpassa, segundo Canário (2007), o modelo escolar de formação. Os estudos baseados nesse modelo são feitos de modo compartimentado. Ou seja, priorizam-se de tal modo aspectos instrumentais relativos à metodologia de ensino que outros que compõem o ato educativo, como, dilemas éticos e morais vividos por professores e alunos ou as condições e expressões culturais dos alunos e suas implicações na escolaridade, ficam em segundo plano, quando deveriam ser trabalhados simultaneamente.

Essas observações ajudam a esclarecer que, embora os programas de formação de professoras alfabetizadoras recomendem a avaliação diagnóstica, ela parece não contribuir para ampliar o olhar da professora sobre os alunos enquanto sujeitos socioculturais. Isso quando se relaciona tanto ao fato de não se ter identificado as práticas de leitura e escrita no contexto cultural dos alunos quanto por se identificar que a visão em relação à indisciplina, ao comportamento dos alunos e de suas

famílias, não se altera, configurando-se ainda de modo problemático. Ou seja, a professora identifica o nível de conhecimento dos alunos sobre a escrita por meio do diagnóstico, o que, de fato é importante para o planejamento do processo de alfabetização, mas essa atividade parece não contribuir para que ela possa percebê-los na perspectiva defendida por Freire (1981): Quem são os alunos que serão alfabetizados? Entende-se que, ao se buscar uma resposta para essa pergunta, espera-se obter informações significativas que contribuam tanto para ampliar a compreensão dos resultados da avaliação diagnóstica³⁸ (identificando também como a experiência cultural dos alunos construída em sua comunidade contribui para seu conhecimento sobre o sistema de escrita) quanto para entender o comportamento deles e de suas famílias, aspectos apresentados no *corpus* como desafios para as professoras.

O segundo aspecto, relativo à avaliação diagnóstica, diz respeito a sua efetividade para o desenvolvimento do processo de alfabetização. O *corpus* sinaliza sua utilização dentro dos limites apresentados, mas não mostra como, a partir do diagnóstico dos níveis de escrita, se projetou o processo de alfabetização. Sabe-se que foi incorporado à prática como mostram os dados:

[...] A sondagem de leitura e escrita, que consiste em uma entrevista com o alfabetizando, foi o aspecto para o qual atribuíram maior facilidade de incorporação na prática (ALBUQUERQUE, 2006, p. 146).

Quando eu começo o trabalho na 1ª série, primeiramente eu faço minha sondagem [...]. De um por um fazem a leitura individual. Tenho um caderno em que eu anoto quem lê, quem lê palavras, quem lê textos [...]. Eu recebi mais ou menos 10 alunos nesse nível: criança que estava lendo texto, criança que estava lendo frase, criança que não lia, criança que nunca foi na escola (Professora) (ALBUQUERQUE, 2006, p. 146).

Já **Marina** fez o seguinte relato, “[...] eu não consigo entrar numa sala de aula sem saber como é que o aluno está pensando, para saber de onde eu vou partir, então para mim pegar uma turma, eu não consigo pegar sem fazer uma avaliação primeiro, para conhecer o terreno onde eu estou pisando” (REDON, 2009, p.107).(grifo da autora).

³⁸ No *corpus*, três pesquisas indicaram a participação nos cursos de professoras que atuam na área rural (ALBUQUERQUE, 2006), (MARMOL, 2011) e (LOPES, 2011). Considerando essa observação, entende-se que para se fazer um diagnóstico sobre o que crianças que vivem na área rural conhecem sobre o sistema de escrita é necessário fazer uma adaptação/alteração de alguns aspectos que compõem o diagnóstico, como: desenhos, símbolos, palavras, frases, parlendas. É necessário identificar e compreender o uso da leitura e da escrita nesse contexto. Quais são as práticas de leitura e escrita que as crianças da área rural conhecem? Pode ter muita coisa em comum, dependendo da área rural, com práticas que as crianças da área urbana conhecem, como também podem ser identificadas práticas bem específicas, bem diferentes, próprias das comunidades rurais.

O que acharam mais importante foi saber sobre a sondagem escrita, aprender a analisar as hipóteses de escrita e os níveis de aprendizagem dos alunos (TEIXEIRA, 2010, p. 61).

Os dados indicam a importância atribuída à avaliação diagnóstica, mas não apresentam as ações desenvolvidas a partir dela. Indicam também que ela foi utilizada, sobretudo no início do ano letivo. Em seu decorrer, como orientam os programas, não se identifica sua utilização.

Algumas pesquisas que compõem o *corpus*, como as de Lopes (2011) e a de São José (2012), retrataram que a avaliação diagnóstica foi utilizada como um meio de identificar os conhecimentos dos alunos em relação ao que é exigido nas avaliações sistêmicas. Isso indica que as pressões sentidas pelas professoras no contexto escolar interferem nos impactos das contribuições da formação, muitas vezes, até mesmo, desvirtuando o uso das atividades e orientações.

Com relação à avaliação diagnóstica, o discurso dos professores não condiz com a proposta desenvolvida pelos cadernos, que propõem uma avaliação do processo de aprendizagem como um todo. Os professores estão preocupados com o conteúdo, se o aluno aprendeu determinado descritor e capacidade, revelando uma preocupação com o modo de avaliação do sistema e não propriamente com o diagnóstico feito. Eles querem saber, na verdade, como o trabalho com os descritores e capacidades está sendo feito, como está a assimilação pelos alunos, porque será cobrado na Provinha Brasil (LOPES, 2012, p. 144).

A pesquisa de Valiengo, 2012 aponta que

[...] os professores brasileiros afirmam conhecer e utilizar, nas suas práticas, depois da realização do curso Letra e Vida, a avaliação da escrita das crianças; no entanto, todos, a partir dos resultados da avaliação, retomam os conteúdos dados, mas não modificam suas práticas de ensino (VALIENGO, 2012, p. 233).

Deduz-se que, apesar de a avaliação diagnóstica ter sido apresentada durante a formação como um importante instrumento para o planejamento do processo de alfabetização, não aparecem no *corpus* dados que revelem como seus resultados foram utilizados para o planejamento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo de alfabetização. O que se identifica é que as professoras, de modo geral, realizam a avaliação diagnóstica. No entanto, as pesquisas não apresentaram

seus desdobramentos, a não ser, e de modo restrito, os relativos às avaliações sistêmicas, sobretudo a Provinha Brasil. Ainda assim, o estudo dos níveis de escrita dos alunos e o diagnóstico foram reconhecidos pelas pesquisas como contribuições, sobretudo por contribuíram para que as professoras compreendessem as escritas não ortográficas dos alunos, não mais como erros, mas como erros construtivos.

Morais (2012) também identifica a dificuldade dos professores para desenvolver um planejamento a partir dos resultados da Provinha Brasil e de outras formas de diagnósticos.

Apesar de, em todas as escolas por nós pesquisadas, a Provinha ter sido aplicada no início e no final do ano letivo, não constatamos, na quase totalidade das aulas observadas, qualquer iniciativa de atendimento às necessidades diversificadas dos aprendizes, formuladas com base na Provinha ou em quaisquer outros dispositivos diagnósticos (MORAIS, 2012, p. 567).

Segundo o autor, ainda que o diagnóstico seja um instrumento importante para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, seus resultados não são usados de modo a alterar a cultura escolar, que, de certo modo, apresenta dificuldade em lidar com a heterogeneidade na sala de aula.

Infere-se que vários motivos podem dificultar a elaboração do planejamento. Destacam-se três neste estudo:

Primeiro, é necessário admitir que, para realizar o diagnóstico, analisá-lo e, a partir dos dados coletados, elaborar um planejamento, que envolve atividades de leitura e de escrita que atenda às necessidades dos alunos, é necessário um conhecimento vasto sobre o ensino da leitura e da escrita, o que somente as ações de formação continuada não conseguem possibilitar.

Segundo, observa-se a necessidade do acompanhamento por parte da escola das iniciativas das professoras após os cursos. Os dados mostram que elas fizeram a avaliação diagnóstica e reconheceram sua importância, mas não há evidência do planejamento nem de atividades elaboradas a partir de seus resultados. Entende-se que, uma vez que o modelo escolar de formação é direcionado aos professores, e

não à escola, as iniciativas de mudanças ocorrem no âmbito individual, o que dificulta sua implementação.

Esse quadro contribuiu para que muitas alfabetizadoras voltassem às práticas pedagógicas anteriores à sua participação no PROFA pelos motivos já citados: dificuldades e deficiências da formadora, falta de acompanhamento pedagógico durante e após o PROFA, contexto das escolas (escassez de profissionais qualificados, sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos por turma, más condições da estrutura física escolar) (ALBUQUERQUE, 2006, p. 164).

Ficou explícito, nas entrevistas realizadas, um sentimento de desamparo no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere a um apoio pedagógico, que seria de responsabilidade dos gestores (coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisores) frente às dificuldades de ensino com as quais os professores alfabetizadores se deparam diariamente (ALTOBELLI, 2008, p. 63).

Com base no que eu pude observar nesta pesquisa, penso que o principal fator é o acompanhamento permanente, quanto à formação e principalmente das práticas dos professores nas escolas, para que tenham segurança para mudar (TEIXEIRA, 2010, p. 75).

As respostas que apontam insatisfações trazem sugestões para melhorar a qualidade da formação continuada, tal como a necessidade de acompanhamento de tais propostas e a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações durante um período nas próprias escolas (MARMOL, 2011, p. 125).

Os dados revelam o caráter solitário da mudança após a formação, bem como a necessidade de acompanhamento. As professoras participam dos cursos, mas não encontram na escola apoio para desenvolver novas práticas.

Formosinho (2014) destaca esse caráter solitário da atuação dos professores e enfatiza que a docência desenrola-se sem orientação regular para atividades essenciais e

[...] sem suporte ou ajuda na produção de materiais, na realização de projetos, no apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem, isto é, no suporte a atividades que vão para além da rotina docente; sem apoio sustentado à inovação (FORMOSINHO, 2014, p. 15).

Garcia (1999), analisando as críticas feitas aos cursos de formação, ressalta que, ainda que eles apresentem adequadamente as atividades aos professores, elas não são incorporadas à prática prontamente. Além disso, afirma a necessidade de os professores serem acompanhados por colegas mais experientes que já dominam metodologicamente o que se pretende desenvolver ou por assessores.

Entende-se que as observações de Formosinho (2014) e Garcia (1999) relativas ao acompanhamento que os professores devem ter na implementação de novas práticas não indicam reconhecimento de sua fragilidade, mas o reconhecimento da complexidade do processo educativo e de que a transformação da escola passa por ações coletivas.

O terceiro aspecto a se considerar é o tempo, necessário para estudar e elaborar o planejamento e as atividades necessárias ao desenvolvimento do processo de alfabetização. Os dados retratam a falta de tempo das professoras, identificada tanto por sua condição feminina quanto por suas condições de trabalho.

Hargreaves (1998), em reflexão sobre o Tempo e o Trabalho, a partir de dados coletados sobre o trabalho docente na América do Norte e em regiões de cultura anglo-saxônicas, afirma que a definição e a imposição do tempo fazem parte do núcleo duro do trabalho docente, uma vez que condicionam a organização escolar. Ainda que se trabalhe com dados de realidades distintas da brasileira, é possível identificar, por meio de suas reflexões, como experiências constituídas em outras culturas podem contribuir para a compreensão de aspectos e dilemas que estão presentes em distintas realidades educacionais. Para o autor, a distribuição do tempo entre os professores de níveis de ensino diferentes tem um componente histórico, que revela não apenas sua distribuição desigual entre as disciplinas, mas, sobretudo o fato de que aos professores que atuam nos níveis mais elevados de ensino é dado um tempo para planejar seu trabalho, quando o mesmo não ocorre em relação aos professores do ensino elementar. A distribuição desigual não decorre, segundo ele, da natureza do trabalho realizado em diferentes níveis, uma vez que todo trabalho docente demanda estudo e planejamento. Para Hargreaves, a diferença está enraizada historicamente no valor atribuído ao trabalho feito por homens/professores que atuavam no ensino médio e que educavam alunos que tinham oportunidade de ingressar nas universidades, em contraposição ao trabalho feito por mulheres/professoras que atuavam na educação elementar obrigatória destinada às crianças. Ainda segundo o autor, *o tempo destinado aos professores do ensino elementar define seu trabalho como essencialmente de sala de aula*. Em sua análise, o tempo gasto com outras atividades, como, estudo, preparação e avaliação, ou seja, o tempo longe da sala de aula é indicativo de *status* e poder. “As

distribuições de tempo refletem ainda configurações dominantes de poder e de status no interior das escolas e dos sistemas escolares. Têm, na realidade, um significado micropolítico” (HARGREAVES, 1998, p. 109). Além disso, ressalta que a alteração dessa realidade está atrelada à luta política dos professores, uma vez que não se trata apenas de um ajuste administrativo, mas de questões políticas.

Assim como na terceira seção deste estudo, identifica-se, mais uma vez, como as relações de poder mantidas com os professores interferem em seu trabalho e em sua formação.

A falta de tempo das professoras alfabetizadoras retrata mais um aspecto da sua condição de trabalho. É um dado recorrente no *corpus*, em meio a outros, que dificultam sua formação. A pesquisa de Barra (2009) lhe conferiu um destaque no capítulo intitulado “Uma barreira à formação continuada: a falta de tempo para os(as) professores(as)” (BARRA, 2009, p.125), evidenciando que a falta de tempo para o estudo, planejamento e troca com os colegas dificulta a construção de novas práticas. Acrescenta-se o fato de as professoras alfabetizadoras trabalharem em duas escolas, às vezes, em redes de ensino distintas, diariamente. Portanto, à ausência de tempo remunerado para planejar soma-se o deslocamento de uma escola para outra. Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre a avaliação diagnóstica e a elaboração do planejamento, entendendo que é preciso tempo para realizá-lo.

É possível admitir, por meio dos dados apresentados no *corpus* e pelas contribuições de Hargreaves (1998), a pertinência da advertência de Tardif e Lessard (2009) quando afirmam que, para analisar o trabalho docente é preciso considerar as condições concretas nas quais ele se realiza. Entende-se que, ainda que essas condições não sejam determinantes, elas condicionam sobremaneira a docência.

Retomando a afirmação de Santos (2000) de que a formação continuada pode criar um potencial para mudança, mesmo que essa não ocorra imediatamente, admite-se que tanto a compreensão dos níveis de escrita das crianças quanto a utilização do diagnóstico para subsidiar o planejamento, dada a sua importância para o processo

de alfabetização, podem, ao longo do tempo, por meio de ações coletivas e de alterações significativas nas condições de trabalho docente, contribuir para prática das professoras alfabetizadoras.

4.2.2 Diferentes gêneros textuais e sua incorporação no processo de alfabetização

O reconhecimento por parte das professoras alfabetizadoras de que se deve levar à sala de aula, durante o processo de alfabetização, diferentes gêneros textuais, foi identificado pelas pesquisas como uma contribuição dos cursos. Apesar de as propostas de formação das quais participaram as professoras enfatizarem esse aspecto com intensidade diferente, todas valorizavam sua importância no processo de alfabetização.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), no estudo intitulado “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”, assinalam que as críticas feitas à escola por ela priorizar no ensino práticas de escrita diferentes das que ocorrem em seu exterior levaram a uma mudança paradigmática no ensino da língua, sobretudo a partir 1990. Acrescentam-se a esse fato os avanços teóricos na área da linguagem de mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias. Segundo os autores, todos esses fatores impulsionaram a elaboração de novos projetos pedagógicos e de novos materiais didáticos relativos ao ensino da língua escrita e imprimiram nas orientações curriculares da alfabetização que orientam o trabalho docente duas questões: “a importância de considerar a alfabetização um processo de apropriação (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do SEA³⁹; e a necessidade de considerá-la também como prática de letramento ou imersão na cultura escrita” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 254). Os autores buscaram compreender o que fazem em sala de aula professoras alfabetizadoras em um contexto influenciado por essas duas orientações, que também estão nas propostas de formação que compõem o *corpus*, como apresentado na seção anterior. Para tanto, observaram a prática de nove professoras que atuavam no primeiro ciclo da rede municipal de Recife, em 2004. Concluíram que ela retrata a influência do discurso pedagógico dominante no campo

³⁹ Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

da alfabetização, fundamentados nos dois aspectos já citados: ambos foram identificados nas práticas por meio dos seguintes aspectos: o fato de as professoras levarem para a sala de aula diferentes gêneros textuais e realizarem diariamente leituras; e o de desenvolverem atividades de produção coletiva de diferentes gêneros textuais, ainda que não as realizassem dentro das orientações sugeridas pela literatura, que indicam a importância de definir o destinatário e a finalidade do texto. Além desses aspectos, identificou-se que menos da metade das professoras investia no ensino da notação alfabética. Ou seja, um grupo significativo de professoras não propiciava aos alunos uma reflexão sistemática sobre os princípios do sistema alfabético. Para os autores, sobretudo este último aspecto mostra a necessidade de identificar os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégias de “codificação-decodificação”. A análise conclui que há indícios de autonomia didática e de disponibilidade para mudar por parte das professoras. Entretanto, as práticas, mesmo quando apresentam aspectos indicados pelos novos paradigmas do ensino inicial da leitura e da escrita, revelam limites que precisam ser superados.

O desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 254).

Essas observações ajudam a conhecer como os novos paradigmas sobre o ensino da língua escrita influenciam a prática das professoras alfabetizadoras, quais são as orientações que elas priorizam e desenvolvem em sala aula e quais são suas consequências para o processo de alfabetização.

A influência dos novos paradigmas sobre o ensino da língua escrita também é reconhecida por Soares (2008), que acrescenta dois aspectos aos já indicados: ela não ocorre somente em relação à alfabetização, estendendo-se ao ensino da língua escrita ao longo da Educação Básica; como também não se restringe ao Brasil, ocorrendo também em vários países do mundo ocidental.

Por influência desses novos paradigmas, que também informam os programas de formação das pesquisas que compõem o *corpus*, as professoras passaram a levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais, como mostram os dados:

Porque após o término do Programa cheguei à conclusão que a alfabetização através da leitura e escrita de listas e textos é mais eficaz, porque o aluno aprende não só as sílabas simples como também as complexas (Professora) (BISPO, 2006, p. 99).

Alfabetizamos com textos que a criança conhece de cor e isto torna a leitura mais prazerosa e incentiva os alunos a cantarem e a lerem. O curso nos tornou mais seguros e fez acreditar que criança aprende com mais prazer (Professora) (BRAUN, 2007, p. 58).

Através desse curso eu consegui ter a visão de contextualizar e trazer para sala de aula não só os textos vindos dos livros, ou textos antigos como também textos mais modernos, ou seja, jornais, revistas... Isso para que os alunos tivessem acesso a vários tipos de informações (Professora) (BARRA, 2009, p. 115).

Partindo sempre do texto, né? Assim, valorizando a leitura acima de tudo, dando um enfoque, né? Elegendo, dando prioritariamente um espaço pra leitura. É, tudo tem que partir do texto e seja que texto for, levando em consideração também a faixa etária, o nível da criança. Mas priorizando sempre a leitura e a partir daí explorar todo o resto (Professora) (SILVA, 2009, p. 121).

Um livro que eu quero trabalhar esse ano é o Viviana – rainha do pijama... eu aprendi muito isso com o Pacto, a explorar as possibilidades dos materiais muita coisa em um livro. Gente, te ensina a fazer lista, a fazer convite, trabalhar a geografia, fala de regiões, localidades, ciências, de onde era o macaco de onde era...gente é incrível, e eles adoram (Professora) (CABRAL, 2015, p. 248).

Do mesmo modo que não foi possível por meio das pesquisas identificar os desdobramentos da avaliação diagnóstica, mas apenas sua incorporação à prática, o mesmo ocorreu em relação aos diferentes gêneros textuais. Identificou-se sua incorporação à prática, sem, no entanto, ser possível identificar a partir de quais critérios foram selecionados e qual a sua efetividade para o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Mesmo assim, as pesquisas entendem que é uma contribuição, mas não deixaram de identificar seus limites. Deduz-se que a presença de diferentes gêneros textuais em sala de aula é reconhecida como contribuição, não só porque os cursos os valorizam, mas também porque, em certa medida, os dados sinalizaram que eles substituíram outros considerados sem sentido e descontextualizados. No entanto, os critérios de escolha dos diferentes textos não foram apresentados. Entende-se que para selecioná-los e levá-los para a sala de

aula é preciso considerar alguns critérios que favoreçam tanto a formação dos leitores quanto dos escritores em processo de alfabetização.

Sabe-se que a diagramação, que envolve os aspectos gráficos de um texto, é um aspecto importante para a efetivação da leitura, sobretudo para quem está aprendendo a ler e a escrever. Uma vez que ela apresenta determinada ou determinadas fontes (letras), que, por sua vez, possuem um tamanho, uma cor, que pode ou não estar associada a desenhos, gráficos e tabelas, todos esses aspectos contribuem para que o leitor possa interagir com o texto, mesmo antes de iniciar a leitura do conteúdo. Daí a necessidade de considerá-la na seleção dos textos.

A formação de *hipóteses de leitura* é uma estratégia cognitiva baseada em diversos elementos textuais, explorados antes de começar a ler o conteúdo propriamente dito: a capa do livro, o título, as imagens – fotos, gráficos, tabelas, figuras – que fazem parte do texto, as informações tipográficas e de diagramação, na página ou na tela, como fontes, tamanho das letras, cores. Tudo isso são aspectos em que o leitor se apoia para, junto com os conhecimentos que ele já tem e ativa mentalmente para realizar a atividade de leitura, elaborar hipóteses (KLEIMAN, 2013, p. 188).

Outro aspecto a se considerar em relação à seleção de textos para o processo de alfabetização relaciona-se ao gênero. Primeiro, a importância de identificar quais fazem parte do cotidiano dos alunos. Segundo, como ampliar esse repertório em sala de aula, possibilitando a compreensão dos diferentes usos e funções da escrita. Terceiro, identificar quais gêneros são mais adequados ao processo de alfabetização, dada a necessidade, como assinala Leal (2004), de que no início da escolarização “sejam encaminhadas atividades de apropriação do sistema alfabético simultaneamente às de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente” (LEAL, 2004, p. 78). Nesse sentido, entende-se que os resultados do diagnóstico também seriam indicativos de quais textos deveriam compor o processo de alfabetização. Quarto, a ideologia do texto. Este aspecto, às vezes, só é considerado quando se selecionam textos para a alfabetização de jovens e adultos, dada a influência de Paulo Freire, que evidencia as características ideológicas da educação e critica veementemente os textos infantilizados que são apresentados aos alunos. No entanto, este é um aspecto a se considerar na seleção de textos para as crianças, seja com o intuito de inaugurar a leitura crítica desde a infância, seja para ampliar o

conhecimento delas por meio de textos que proporcionem, como defende Freire (1984), “um conhecimento cabal do mundo”.

Ainda que se levem para sala de aula diferentes gêneros textuais e os substituam pelos considerados sem sentido, é preciso selecioná-los considerando os aspectos mencionados, mas não só eles, e trabalhá-los didaticamente no sentido apontado por Leal (2004).

As análises de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), no estudo mencionado, também reforçam a importância do uso didático adequado dos diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização, uma vez que identificaram que, embora as professoras os levem para sala de aula, muitas “não propiciavam aos alunos uma reflexão sistemática sobre os princípios do sistema alfabético”. Ou seja, as professoras não realizavam em sala de aula uma atividade considerada fundamental para o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Lima (2002), no estudo intitulado “Quando a criança não aprende a ler e escrever”, ressalta que ainda que participe do seu processo de aprendizagem, a criança precisa, igualmente, da participação ativa do adulto, sobretudo no que se refere a aprendizagem de determinados conhecimentos, por exemplo, os sistemas simbólicos. Segundo a autora, sendo a língua escrita um sistema simbólico complexo, sua aprendizagem está subordinada a “um trabalho intencional, claro, organizado e contínuo do educador” (LIMA, 2002, p. 13). Destaca a importância de um planejamento, uma vez que não são atividades soltas, acopladas uma à outra, que levam a aprendizagem da escrita. Adverte que muitas crianças não aprendem a ler e escrever em razão de um ensino fragmentado e insuficiente da escrita.

É possível deduzir a partir dessas reflexões e de dados que foram recorrentes no *corpus* que os aspectos metodológicos relativos ao ensino inicial da leitura e da escrita a partir de novos paradigmas ainda não estão claros para as professoras:

Ao afirmarem que estão alfabetizando com textos, porém ser constatado ou revelarem que estão utilizando esses textos para trabalhar sílabas, não estão substituindo e sim adaptando um *habitus* já existente a um outro que lhe está sendo solicitado ou exigido pelo sistema educacional (ALBUQUERQUE, 2006, p. 170).

Revela-se, nesta análise, um fato preocupante, qual seja: o professor se aproxima dos novos fundamentos teóricos oferecidos pelos cursos de formação continuada, mas, não tendo oportunidade de aproximá-los de sua prática, de refletir sobre as relações possíveis com a teoria já construída e que baseia seu cotidiano, ignora o novo conhecimento ou o introduz, em sua prática, “mesclando” – às vezes de forma indiscriminada – com aquilo que já faz (ALTOBELLI, 2008, p. 73). (grifo da autora).

Há mudanças de práticas, ou poderia dizer adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes, que, porém, não mudam algumas concepções mais enraizadas, como é o caso da crença ainda existente de que, para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa, o que Weisz (2003a) denomina método empirista (VAILENGO, 2012, p. 234).

Essas observações indicam que as professoras incorporam novos elementos a sua prática, mas, de certo modo, não se sentem seguras para alfabetizar segundo as perspectivas anunciadas na formação. O modo como as expressões *ecletismo*, *salada metodológica*, *método silábico inovado* e *método silábico inovador* apareceram no *corpus* parece indicar que mudanças ocorrem, mas indica também, que muito do que era feito na prática pedagógica permanece, como ilustra o depoimento da professora entrevistada por Albuquerque (2006)

Depois que eu comecei o PROFA, o GESTAR, os PCNs acho que do que eu fazia antes, acho que continuo fazendo 50%, porque também não tem como se desligar em tão pouco tempo. E os outros 50% acho que passei a aproveitar desses cursos que eu fiz. É porque a minha prática anterior já estava muito enraizada. Foi muito tempo fazendo uma coisa e mudar de repente é difícil, é complicado. A gente fica se perguntando a cada dia: “Será que eu mudei? Será que estou fazendo certo? Será que continuo como antes? Será que está tendo resultado?” (Professora) (ALBUQUERQUE, 2006, p. 168). (grifo da autora).

Sabe-se que mudanças na prática pedagógica não ocorrem de um dia para outro e não dependem apenas dos professores. No entanto, em relação ao processo de alfabetização uma questão importante que se coloca diz respeito ao que *muda* e ao que *permanece* na prática da professora alfabetizadora quando ela altera seu trabalho em razão do que lhe é apresentado na formação. Entende-se que, pela natureza desse processo, essa é uma questão importante, porque há procedimentos que não se pode deixar de fazer na alfabetização, como sinalizam Leal (2004), Albuquerque, Morais e Ferreira, (2008) e Lima (2002).

A obra de Soares (2003) sempre evidenciou dois aspectos relevantes sobre a compreensão da alfabetização: sua complexidade, evidenciada por meio tanto das diferentes facetas que a constituem quanto de seus condicionamentos políticos e da necessidade de *um caminho metodológico* que assegure o aprendizado da leitura e da escrita.

4.2.3 As práticas de leitura no contexto da sala de aula

Acrescenta-se aos textos que as professoras levam para a sala de aula reunindo diferentes gêneros textuais⁴⁰, identificados no *corpus* como “textos de circulação social”, o trabalho com a Literatura Infantil. No entanto, este último aspecto não foi recorrente no *corpus*. Apenas os aspectos recorrentes seriam apresentados, em razão dos limites e da natureza deste estudo, mas, em razão do modo como aspectos relativos à leitura foram enfatizados, chegando a ser conclusivos em algumas pesquisas, optou-se por uma breve apresentação.

Percebi nos depoimentos das professoras mudanças de procedimentos pedagógicos, mostrando que passaram a valorizar mais a leitura, o que vai ao encontro dos objetivos do curso realizado (BARRA, 2009, p. 115).

Concluindo esta tese, mas não a pesquisa e ânsia por professores mais bem formados e capazes de serem os principais protagonistas da educação (me incluindo tanto como professora tanto como formadora), considero que a maior contribuição dos programas é em relação à maneira e à quantidade de leituras que os professores realizam com os seus alunos depois de cursarem os programas (VAILENGO, 2012, p. 234).

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 (SÃO JOSÉ, 2012, p. 177).

A conclusão de Vailengo (2012) se refere à formação desenvolvida tanto no Brasil quanto em Portugal. A pesquisadora concluiu que a formação destinada a professores brasileiros e portugueses possibilitou a ambos intensificar as práticas de leitura em sala de aula. Já as pesquisas de Barra (2009) e São José (2012) são

⁴⁰ Os dados sugerem que o fato de as professoras levarem para sala de aula diferentes gêneros textuais parece ter influenciado de modo mais expressivo as práticas de leitura do que as de escrita.

relativas ao Pró-Letramento. Diferente de Vailengo e Barra, São José explicita aspectos da formação que parecem ter contribuído para que as professoras valorizassem o trabalho com o texto literário no processo de alfabetização. Para a pesquisadora, mais significativo do que o conteúdo sobre literatura foi a experiência vivida por elas durante a 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 (SÃO JOSÉ, 2012, p. 177).

Leal e Ferreira (2011), em estudo sobre as diferentes estratégias formativas, nas quais estão incluídas leitura deleite⁴¹, análise de relatos de aulas de professores, análise de textos de crianças, planejamento de aulas e vídeo em debate, empregadas no Programa Pró-Letramento desenvolvido nos estados do Rio de Janeiro (2007) e Rio Grande do Sul (2008-2009), apontam, após análise de 152 relatórios de encontros pedagógicos de 24 orientadores de estudo, que a leitura foi um tema recorrente nos encontros de formação. Indicam, também, que ela foi abordada por meio de diferentes estratégias formativas, sendo que a mais citada e valorizada em todos os relatórios foi a leitura deleite. Segundo as autoras, os relatórios indicaram que as professoras, em razão do valor atribuído à leitura deleite, a adotavam em sala de aula. Percebe-se por este estudo que o fato de as professoras terem participado das práticas de leitura literária durante a formação e a elas terem atribuído valor e, provavelmente, reconhecido a possibilidade de desenvolvê-las em sala de aula, favoreceu sua incorporação à prática.

Voltando aos dados do *corpus*, é necessário destacar que o que foi possível identificar em relação à leitura foi que as professoras passaram a ler mais para os

⁴¹ A leitura deleite pode ser entendida como uma leitura literária. Segundo Paulino (2013), a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir (PAULINO, 2013).

alunos e a valorizar a leitura no cotidiano da sala de aula, ampliando o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais e com a Literatura Infantil. No entanto, as pesquisas não mostraram como essa importância dada à leitura pelas professoras se traduziu didaticamente no processo de alfabetização. Aspectos relativos à formação do leitor e aos conhecimentos prévios necessários ao ato de ler (Kleiman, 1989) não aparecem nos dados. O que se percebe é uma associação das práticas de leitura à ludicidade. Não há dados sobre o comportamento do aluno como leitor dos novos textos levados para a sala de aula. De qualquer modo, é importante ressaltar, mais uma vez, que os alunos passaram a conviver de modo mais intenso com práticas de leitura em sala de aula, o que é considerado pela literatura sobre o tema um aspecto importante para sua formação como leitor.

4.2.4 Troca de experiência entre as professoras, uma formação entre os pares

A troca de experiência entre as professoras foi considerada pelas pesquisas como uma contribuição significativa dos cursos. Mesmo quando que ela foi realizada de modo restrito durante a formação, destacou-se sua importância

Tem que ter maior socialização das atividades desenvolvidas, de ações que deram certo, troca de experiências, troca de ideias. Eles precisam conhecer o trabalho dos outros, né? (Professora) (SILVA, 2009, p. 168).

Nos demais, ela aparece como um momento de formação valorizado pelas professoras.

Destacamos que ao se propiciar no 'coletivo' a expressão do vivido, esta metodologia trouxe a possibilidade de troca, da superação do silêncio, pois as professoras estavam em situação de compartilhamento com seus pares, o que trouxe possibilidade do auto-reconhecimento e do reconhecimento do 'outro' (REDON, 2009, p. 131).

Um ponto relevante foi a troca de experiência feita entre os educadores que trabalham com outros anos e outras escolas (CROZATTO, 2011, p. 118).

As interpretações descritas neste trabalho demonstram que a totalidade das cursistas considerou como parâmetro para reflexão de sua prática docente a prática de suas próprias colegas de escola, ou seja, as trocas de experiências entre pares, aspecto este bastante valorizado pelos discursos dos professores (MARMOL, 2011, p. 127).

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 (SÃO JOSÉ, 2012, p. 178).

Todas as alfabetizadoras destacaram a importância da interação com os colegas e das trocas de experiências como pontos altos e indispensáveis da formação continuada recebida, porque teriam propiciado uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (CABRAL, 2015, p. 267).

O valor dado à troca de experiência pelas professoras foi considerado nas pesquisas como uma contribuição expressiva dos cursos, uma vez que eles propiciavam esse momento. Elas admitem seu caráter formativo e comentam sobre sua importância, sem, no entanto, revelar como ela ocorre. Apenas o trabalho de Marmol (2011) fez uma observação sobre a necessidade de se conhecer detalhes sobre a troca de experiência nos cursos de formação.

[...] faltam-nos mais detalhes para saber como ocorrem estas trocas, se ficam somente no nível da descrição da prática, ou se evoluem para a análise crítica desta prática, o que, sem dúvida, concorreria para ampliar a reflexão sobre o trabalho docente (MARMOL, 2011, p. 127).

Os dados apresentados no *corpus* sobre a troca experiência não permitem identificar quais temas foram discutidos, quais professoras relataram suas experiências, como foram selecionadas, como se preparam para fazê-lo e quem conduziu as reflexões. Enfim, que características possuem essa prática.

Inferese que este momento é significativo para as professoras porque dele participam como *profissional*, e não como *aluna ou cursista*. É o momento que elas usam a palavra como professoras alfabetizadoras, relatando sua experiência. Portanto *falando da educação*.

Para Gadotti (2003):

Falar da educação, para o educador, significa falar de si mesmo. Ele não pode fazer abstração do próprio caminho percorrido. Chega o momento em que esse caminho percorrido torna-se palavra: então o educador fala. Aí, então pode-se dizer que não existe um *discurso sobre* educação mas um *discurso da* educação feita, resultado de quem tomou o risco de a fazer (GADOTTI, 2003, p. 90). (grifo do autor).

A literatura sobre formação de professores utilizada neste estudo defende como aspecto fundamental que os professores participem efetivamente e ativamente do

seu desenvolvimento profissional. Como os cursos dos quais as professoras participaram se inserem no modelo escolar de formação, em que os professores não são convidados a participar da sua elaboração, pode-se considerar a troca de experiência como o momento de maior protagonismo do professores durante os cursos. Esse seria o seu maior valor? Ou o fato da troca ser feita “com o outro que está na mesma situação”, como relata a professora entrevistada por Castelhana (2008).

[...] a troca de conhecimentos, de experiências, nos leva à reflexão que, muitas vezes, nos parece não ter solução, mas, ao trocar com o outro que está na mesma situação, vêm elucidar alguns questionamentos, como, por exemplo, ajudar um aluno a avançar em sua hipótese de escrita (Professora) (CASTELHANO, 2008, p. 121).

A pesquisa de Vailengo (2012) identificou que os professores portugueses que participaram do Programa Nacional do Ensino do Português destacaram como ponto positivo da formação o fato dela ter sido conduzida por um professor das séries iniciais do Ensino Básico; ou seja, por um colega⁴² que está na mesma situação. Esse reconhecimento dos pares, tanto na condição de formador quanto no momento da troca de experiência, poderia ser considerado um indício da perspectiva defendida por Nóvoa, 2007, anunciada na seção 2. Quando ele sugere “a edificação pelos professores” de uma nova organização da profissão e, entre os vários aspectos, enfatiza a necessidade de que “os professores reconheçam suas lideranças profissionais, valorizem os bons professores, uma vez que eles não reconhecidos pelas estruturas institucionais” (NÓVOA, 2007).

Ainda tentando compreender a troca de experiência como um momento significativo da formação de professoras alfabetizadoras, apresentam-se duas considerações: a sobre as experiências bem-sucedidas em alfabetização; e sobre a importância de se considerar os professores sujeitos do conhecimento e de saberes específicos sobre o seu trabalho.

Garcia (2010), em referência a Dewey, alerta que o valor da experiência depende da qualidade da experiência e do contexto na qual ocorre. Nesse sentido, a experiência

⁴² Entende-se que o fato de o formador ser um colega de trabalho não significa ausência de conflitos. Pode até acontecer certa rejeição por parte de alguns professores envolvidos na formação. Entretanto, este estudo identificou que as professoras valorizaram os colegas tanto na condição de formador quanto na troca de experiência como fatores positivos para sua formação.

não deve ser vista como um bem em si, uma vez que existem experiências construídas em contextos muito autoritários e conservadores que não favorecem a construção da autonomia docente.

Mclaren (1997), a partir de uma perspectiva educacional emancipatória, enfatiza a importância da experiência dos sujeitos, uma vez que ela está relacionada com a formação da identidade. Para autor, há experiências que levam a uma visão acrítica do mundo social e, até mesmo, estereotipada. Em razão disso, afirma que a experiência não deve ser desconsiderada nem endossada indiscriminadamente, mas analisada. Cabe ao processo educativo fornecer aos sujeitos elementos para que eles possam fazer uma análise rigorosa da sua experiência.

Em decorrência das observações de Garcia e McLaren, bem como do caráter *utilitarista* e *restrito* que a alfabetização ganha em determinadas práticas, mesmo quando os alunos aprendem a ler e escrever, busca-se uma breve reflexão sobre estudos de professoras bem-sucedidas na alfabetização, por inferir que a troca de experiência, em alguns momentos, privilegia relatos desse teor.

O trabalho realizado por Peles (2004), já apresentado neste estudo, analisou nove pesquisas sobre professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças de classes populares. Concluiu que o sucesso das professoras se dá, sobretudo, pela qualidade das interações humanas estabelecidas durante o processo educativo. Sua análise evidenciou que não houve unanimidade quanto à metodologia escolhida para alfabetizar. O que foi relevante para o sucesso foi a qualidade das interações humanas (relação professora e alunos) e o compromisso com o trabalho.

A pesquisa de Monteiro (2000), que analisou a prática de duas professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, também bem-sucedidas, identificou, como na pesquisa de Peles (2004), que cada professora optou por uma metodologia em que ambas estabeleciam uma relação de respeito com os alunos e que tinham compromisso com o trabalho. Contudo, verificou-se que do ponto de vista político-ideológico o processo de alfabetização era encaminhado pelas professoras de modo bem diferente. Uma delas imprimia à sua prática um caráter assistencialista, denominado por Freire (1984) nos estudos sobre alfabetização de “ingênuo”. A outra

imprimia à sua prática uma perspectiva problematizadora, visando a compreensão crítica do mundo social. Ambas obtiveram sucesso, uma vez que os alunos aprenderam a ler e escrever, mas durante o processo de alfabetização buscaram construir com os alunos jovens e adultos diferentes valores, conhecimentos e atitudes.

Para Freire (1984); Soares (1995); e Street (2014), a alfabetização é um ato de conhecimento, mas não de qualquer conhecimento, porque na perspectiva defendida por eles

[...] as habilidades de leitura e escrita não são vistas como 'neutras', habilidades a serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 1995, p. 11). (grifo da autora).

Esses exemplos foram dados com a intenção de indicar que experiências bem-sucedidas em alfabetização apresentam aspectos, sobretudo do ponto de vista político-ideológico, que precisam ser analisados como sugere McLaren (1997), principalmente quando se pretende produzir uma leitura crítica do mundo social e uma compreensão da dimensão política e ideológica do letramento (Freire, 1984; Soares, 1995 e Street, 2014). Para Street (2014): “No campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p. 61).

Essas observações são necessárias, sobretudo hoje, dada à neutralidade com que se reveste a educação. Percebe-se no País uma perspectiva conservadora, de modo geral, que se apresenta como “neutra”, a qual pode ser identificada em vários aspectos na defesa dos princípios da Escola sem Partido.

A segunda consideração, no sentido de compreender a troca de experiência como um momento significativo da formação, refere-se aos estudos de Tardif (2000, 2002) que afirmam que os professores são sujeitos de conhecimento e possuem saberes específicos sobre seu trabalho. Para o autor, o saber dos professores provém de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional,

o que permite considerá-lo um saber plural e temporal. As diferentes fontes que alimentam o saber docente foram identificadas por Tardif como:

a) “Os saberes pessoais” – que provém de sua cultura, de sua história de vida. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que a própria escolaridade vivida pelos professores antes de se tornarem professores é considerada por Tardif como um elemento significativo de sua formação. Os professores passam grande parte de sua vida imersos no seu ambiente de trabalho (escola) mesmo antes de começar a trabalhar, o que o influencia mais tarde, como professores.

b) Os “saberes profissionais” – são transmitidos durante a formação profissional, nas instituições de formação de professores. Destinam-se à formação científica dos professores e se referem à ciência da educação e aos conhecimentos didáticos e pedagógicos.

c) Os “saberes disciplinares” – proveem das disciplinas tradicionalmente oferecidas pelas universidades.

d) Os “saberes curriculares” – relacionam-se ao conhecimento dos programas escolares, aos conteúdos e aos métodos, a partir dos quais a instituição escolar se organiza para seu funcionamento.

e) Os “saberes experienciais” – “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

A essas características, acrescenta-se a consideração de que os professores possuem um corpo, sentimentos e emoções, que carregam marcas dos contextos em que vivem e que também são mobilizadas no exercício da docência. Uma vez que, segundo Tardif, a docência se desenvolve no contexto de múltiplas interações, deve ser vista como uma profissão das interações humanas. Como tal, exige muito da personalidade do professor.

Percebe-se, a partir desses aspectos, a complexidade do saber docente e, conseqüentemente, a responsabilidade da formação continuada, uma vez que ela se propõe a formar profissionais que mobilizam no exercício do seu trabalho vários saberes e de modo tão complexo.

Para Tardif e Lessard (2009), a experiência forjada no exercício da docência não se reduz “a uma sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 287). Ela se traduz no domínio do conteúdo, na identidade, na personalidade, no conhecimento e na capacidade de elaborar críticas. Entende-se que esses aspectos conferem à experiência uma autoridade, que, nos momentos de troca, é reconhecida.

Merece observação a afirmação dos autores a respeito da capacidade de crítica que a experiência permite aos professores e do modo como a realizam. Segundo Tardif e Lessard, a crítica que os professores fazem a programas e orientações que chegam até as escolas dificilmente acontece de modo oficial, por meio de um discurso teorizado, como fazem os intelectuais e professores universitários. Ela se traduz pela negação, pela rejeição a orientações e aos projetos. Ou seja, quando os professores universitários são atingidos por uma medida de natureza política e ou administrativa, geralmente, produzem um documento criticando e apresentando sua posição. Já os professores de crianças e jovens, segundo os autores, também criticam, mas não formalizam sua crítica, não expõem publicamente⁴³ os motivos pelos quais rejeitam as decisões que quase sempre lhes são prescritas.

Ainda que, neste momento deste estudo, busca-se compreender o valor dado à troca de experiência, faz-se necessário, considerando o caráter prescritivo apresentado nos dados, uma pergunta: Não seria uma importante contribuição da formação continuada auxiliar os professores a analisar e formalizar as suas críticas? Entende-se que seria uma oportunidade para enfrentar o caráter prescrito que quase sempre lhe é imposto e, ao mesmo tempo, fortalecer sua voz. Aqui também é possível retomar uma observação de Nóvoa (2007) quando afirma a necessidade dos professores de ampliarem o diálogo com a sociedade.

Outro aspecto a ser considerado sobre o valor dado à troca de experiência é o fato de as professoras reconhecerem que o trabalho apresentado pela colega foi realizado nas mesmas condições de trabalho que ela possui. Ou seja, as condições concretas de trabalho não foram deixadas de lado para se refletir sobre alfabetização ou para se discutir determinada metodologia de ensino.

⁴³ Dependendo da medida, os sindicatos elaboram textos se posicionando diante de fatos que atingem os professores.

Para Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2009), é fundamental que se analise o trabalho docente nas condições concretas em que ele ocorre e o estruturam. São nelas que ele se realiza e são nelas que os saberes experienciais se constituem. Essa questão apresentada pelos autores é relevante para se compreender aspectos da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, ainda que ela não trate especificamente do ensino da leitura e da escrita.

Se para analisar e compreender o trabalho docente é preciso considerar as condições concretas nas quais ele se estrutura e ocorre, é possível afirmar, com base nos dados obtidos no *corpus*, que para analisar e compreender o trabalho das professoras alfabetizadoras é preciso considerar, além da metodologia adotada por elas, os aspectos que o condicionam e que foram recorrentes: ausência de materialidade, número excessivo de alunos em sala de aula, baixos salários, contratos precários, dupla/tripla jornada de trabalho, cobranças das secretarias de educação etc. É neste contexto, marcado pela precariedade, que as professoras exercem seu trabalho. Ele não deve ser considerado apenas o cenário onde ocorre o seu trabalho, uma vez que o condiciona de modo expressivo. Entende-se que o valor dado à troca de experiência pelas professoras pode estar relacionado a diferentes fatores. No entanto, não foi possível, com base nos dados, identificar como ela ocorre. O que as pesquisas apontaram é que as professoras a valorizam e reconhecem seu potencial formativo. Assim, a formação continuada deveria considerá-la como ponto de partida para o diálogo.

Para Canário (1995), a valorização da experiência dos professores é fundamental no processo de formação porque “opõe-se um raciocínio em termos de “necessidade” cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais” (CANÁRIO, 1995, p. 16). (grifo do autor).

Finalizando esta seção sobre as contribuições da formação para a prática docente, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca dos instrumentos de coleta de dados utilizados pelas pesquisadoras para o desenvolvimento das pesquisas.

A primeira consideração diz respeito aos instrumentos utilizados nas pesquisas para privilegiar a voz das professoras ou para escutá-las. Entende-se que a opção das pesquisadoras retrata uma posição política importante, na medida em que buscaram os significados da formação continuada para o trabalho docente, com base nos depoimentos das professoras. A voz docente é um aspecto importante a se considerar para se compreender a Educação. E, por incrível que pareça, sua valorização, nesse sentido, é recente. A literatura especializada, durante muito tempo, buscou⁴⁴ compreender a Educação para os professores, e não com os professores. Ora os criticavam veementemente, sem considerar suas condições de trabalho, as instituições em que trabalhavam, e o momento histórico em que atuavam, que, de certo modo, influenciavam culturalmente o que faziam; ora elaboravam ideários pedagógicos para que pudessem realizá-los em detrimento de sua vontade, conhecimento e condições concretas. Voltando a Tardif (2002),

[...] seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre tiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2002, p. 243).

Considerando esses aspectos, entende-se que ouvir as professoras alfabetizadoras como profissionais que realizam um trabalho complexo e de natureza política e ideológica sobre o seu desenvolvimento profissional deve ser considerado relevante para o conjunto de pesquisas sobre formação docente. Entretanto, a análise revela dificuldades de se escutar a voz em uma pesquisa acadêmica. Percebe-se como um trabalho desafiador, uma vez que os instrumentos utilizados para a coleta de dados apresentam limites impostos por sua própria natureza, ou limites dados pelo modo como foram concebidos. Ou seja, um questionário e um roteiro de entrevista apresentam limites que são inerentes a eles enquanto instrumentos de pesquisa, mas podem apresentar limites ainda maiores dependendo de como foram elaborados e utilizados.

Foi possível observar alguns aspectos sobre os instrumentos de coleta utilizados pelas pesquisadoras:

⁴⁴ Apesar do uso dos verbos no passado, a Educação continua a ser estudada, analisada e definida para os professores, e não *com* eles.

a) Diz respeito à visão que se tem de quem vai ser entrevistado ou de quem vai responder ao questionário. A visão que se tem dos sujeitos que serão investigados, ou a visão do seu lugar social/institucional, leva a determinadas perguntas que não favorecem a compreensão do tema da pesquisa nem possibilita que a voz apareça de modo expressivo. Além disso, as perguntas do questionário e da entrevista acabam retratando uma visão depreciativa/preconceituosa dos sujeitos entrevistados, ainda que não seja essa a intenção do pesquisador.

| N | 5. Enumere as razões que o levaram a participar do Profa. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que 1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência. Participação no curso (motivos) | Escala 1 a 6 |
|----|--|-----------------|
| 01 | Aumentar o salário devido ao percentual por Horas de Aperfeiçoamento | |
| 02 | Evitar eventuais problemas com direção da escola e/ou SEMEC | |
| 03 | "Folga" semanal porque o curso foi oferecido no horário de trabalho | |
| 04 | Possibilidade de melhorar sua prática pedagógica | |
| 05 | Conhecimento do conteúdo programático | |

(BRAUN, 2007, p. 47).

Alisando a Questão 5, acima, percebe-se que (01), primeiro⁴⁵ item, e (03), terceiro item, retratam uma visão preconceituosa das professoras alfabetizadoras. Entende-se que não faz sentido fazer esse tipo de pergunta às professoras quando se busca compreender seu processo de formação. Por que associar a participação em um curso a folga? Esse tipo de associação retrata uma visão depreciativa da conduta da professora alfabetizadora em relação tanto ao seu trabalho quanto a sua formação.

⁴⁵ O item 01 da Questão 5 "Aumentar o salário devido ao percentual por Horas de Aperfeiçoamento" apareceu em mais uma pesquisa (CROZATTO, 2011), não em questionários como este, mas questionando se a formação contínua deveria está atrelada a aumento de salário ou a progressão na carreira. Para a pesquisadora, a participação deveria ser espontânea, não devendo estar condicionada a nenhum tipo de benefício. Indicando que uma participação espontânea seria mais comprometida com a formação. Ao mesmo tempo, ela reconhece as difíceis condições salariais e de trabalho das professoras. Pergunta-se: Esta postura revela resquícios de uma concepção que ainda entende a docência como sacerdócio? Uma participação comprometida não pode estar atrelada a direitos? Por que as professoras da Educação Básica não podem ter benefícios a partir do seu desenvolvimento profissional? Os professores do Ensino Superior não os têm?

O item (02) também poderia ter sido formulado de outro modo. Infere-se que, como determinadas redes de ensino obrigam ou convocam as professoras a participarem dos cursos, a pergunta foi feita. Outra inferência possível é: quando as professoras afirmam que não querem ou que não irão participar do curso, essa postura leva a problemas com a direção da escola e/ou com a Secretaria de Educação? As professoras alfabetizadoras não teriam como enfrentar esses problemas? Elas não podem dizer “não”? Percebe-se que o conteúdo das perguntas retrata a visão que se tem das professoras. Ainda que se reconheçam as relações de poder no contexto escolar, as perguntas deveriam buscar compreendê-las sem subestimar a capacidade de enfrentamento das professoras.

b) Diz respeito ao modo como se busca uma informação. Dependendo de como foi elaborada, a pergunta pode se revelar inadequada tanto pelo grau de complexidade que apresenta quanto pela linguagem, como mostra o exemplo abaixo

O que é Construtivismo?

Qual(is) a(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) que fundamenta(m) a(s) formação(ões) de que você participou?

(SILVA, 2009, p. 116 e 147).

Perguntas dessa natureza podem levar a dados que afirmam que a professora não entendeu ou que ela aprendeu a retórica dos cursos, mas não os conceitos, o que pode até acontecer. Mas as perguntas precisam ser adequadas ao contexto sociocultural dos sujeitos e ao que se busca compreender, sem subestimá-los. É importante considerar que o primeiro e o segundo aspectos, ao contrário do terceiro, não foram recorrentes no *corpus*, apareceram apenas nos trabalhos citados.

c) Diz respeito à sequência em que se dá a entrevista, na tentativa de compreender o que está sendo investigado. Constata-se esse aspecto não tanto pelo roteiro de entrevista, mas pelos dados que se apresentam nas pesquisas. Uma vez que se obtém uma resposta durante a entrevista relevante para compreender o que se busca conhecer, é preciso aprofundar, é preciso dar sequência à entrevista considerando tanto a resposta do entrevistado quanto o roteiro. De modo contrário, corre-se o risco de apenas constatar que algo foi feito, mas não se consegue saber

como. Infere-se que foi o que aconteceu ao se tentar identificar as contribuições dos cursos. Identificou-se que as professoras, de modo geral, realizam a avaliação diagnóstica, no entanto, não se apresentam seus desdobramentos. Não se consegue saber o que foi feito a partir daí. Identificou-se que as professoras levam diferentes gêneros textuais para a sala de aula, mas não se sabe como eles foram incorporados à prática e como foram selecionados para compor o processo de alfabetização. Identificou-se que as professoras passaram a valorizar a leitura em sala de aula, mas não foi possível saber como essa valorização se traduz didaticamente no processo de alfabetização. Identificou-se também, que as professoras valorizam as trocas de experiências, mas não foi possível saber como elas ocorrem. Ao mesmo tempo, esses dados podem ter sido coletados, mas, como não foram apresentados nas pesquisas, entende-se que não. Outro aspecto a se considerar é que as pesquisadoras podem não ter dado continuidade ou sequência a partir das respostas obtidas, porque tal sequência indicaria uma invasão, um constrangimento para as professoras, sobretudo porque todas as questões não esclarecidas dizem respeito a sua prática.

Em relação à entrevista, Bortoni-Ricardo (1984) observa que a postura e habilidade do pesquisador são fundamentais para a realização da entrevista

[...] é imperativo que o pesquisador desenvolva uma elevada consciência etnográfica ou etnosensibilidade ('ethnosensitivity'), que o habilite a lidar com a situação de dominância, atenuando as inevitáveis intromissões na intimidade do informante e evitando que este se sinta explorado (BORTONI-RICARDO, 1984, p. 12).

Os aspectos éticos que envolvem a situação da entrevista ou de qualquer trabalho de coleta de dados devem ser respeitados, para que a pesquisa possa cumprir seus objetivos, sem expor os sujeitos que dela fazem parte.

Kleiman (2008) faz um alerta aos pesquisadores interessados na formação de professores ou no ensino da língua e que desejam posicionar-se criticamente. Segundo a autora, eles devem desenhar pesquisas e desenvolvê-las de tal modo que "não contribua para a reprodução dos estereótipos do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve" (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Ainda segundo Kleiman (2008), existe uma relação quase simbiótica entre escola e academia, a qual se manifesta de maneiras empobrecedoras para os professores.

[...] sala de aula, professor, aluno, sua interação e seus textos são, todos eles, separada ou conjuntamente, objeto de constante escrutínio por parte de pesquisadores da universidade, sem que haja um retorno reconhecido como tal pelos professores que, muitas vezes, não prevêem quanto pode ser inquisitiva a pesquisa (KLEIMAN, 2008, p. 489).

Essas advertências feitas por Kleiman são de grande importância para a pesquisa sobre formação docente, uma vez que alertam os pesquisadores para a necessidade de não deixarem os professores, sujeitos da pesquisa, expostos e sem retorno das observações feitas no contexto escolar.

Goodson (1995) também destaca um aspecto a ser observado por parte do pesquisador: a prática ocorrida na sala de aula é o aspecto mais exposto e problemático do universo dos professores. Assim, as investigações deveriam incidir sobre o “trabalho do professor no contexto de sua vida profissional, uma vez que essa perspectiva permite um fluxo rico em diálogos e dados e uma maior autoridade e controle da investigação por parte dos professores do que aquelas que visam diretamente à prática” (GOODSON, 1995, p. 69). Deduz-se que escutar os professores por meio da pesquisa acadêmica é um trabalho complexo, que exige o uso adequado de instrumentos que deem conta de coletar dados significativos para a compreensão do tema investigado, de tal modo, que não exponha os sujeitos envolvidos nem contribua para reforçar estereótipos que os desqualificam.

Outra importante consideração em relação às pesquisas analisadas é que, ainda que se possam questionar seus aspectos metodológicos, entende-se que as pesquisadoras deram voz às professoras, uma vez que acolheram seus depoimentos e os analisaram, sobretudo sem dissociar as condições concretas onde ocorre o exercício da docência do processo de formação continuada. Do ponto de vista da produção acadêmica sobre a formação de professoras alfabetizadoras, isso pode ser considerado um aspecto relevante ou um avanço. Nesse sentido, admite-se que a literatura utilizada para o desenvolvimento das pesquisas contribuiu para análises dessa natureza; ou seja, análises que não dissociaram as condições concretas de trabalho das professoras do seu processo de formação. Além disso, as

pesquisas não responsabilizaram as professoras isoladamente pelo fracasso escolar. Admitiram sua responsabilidade diante do trabalho que realizam, a necessidade de sua transformação e a importância das ações de formação, mas sinalizaram que o trabalho necessário à superação do fracasso escolar em alfabetização não depende exclusivamente das professoras. Concluem que as ações de formação continuada, apesar da sua importância, precisam ser revistas. Dado o modo prescritivo e descontínuo como desenvolvem, ressaltam a importância da participação das professoras alfabetizadoras na definição de seu processo de formação e, por fim, advertem que as condições de trabalho e a atuação das escolas e das secretarias municipais e estaduais de educação também precisam ser consideradas quando se busca a transformação das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou esclarecer aspectos associados à formação continuada de professoras alfabetizadoras, com base na análise das 18 pesquisas que compõem o *corpus* identificadas no acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”. As pesquisas analisadas buscaram, por meio dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, compreender os significados por elas atribuídos aos cursos sobre alfabetização e letramento dos quais participaram durante sua trajetória profissional. Esse aspecto foi considerado relevante tanto para seleção do *corpus* quanto para compreensão da formação continuada por meio da voz docente.

De início, é preciso fazer uma observação sobre os limites deste estudo: as dificuldades que surgiram no decorrer de sua elaboração relativas a minha vida profissional dificultaram seu aprofundamento e quase impediram sua finalização. Todavia, o diálogo estabelecido com a professora-orientadora criou as possibilidades para concluí-lo. Não obstante seus limites, entende-se que suas contribuições foram significativas para a compreensão de aspectos vinculados ao processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras.

Essas contribuições serão apresentadas nesta última seção na seguinte sequência:

- a) Informações relevantes referentes à produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras identificadas durante a seleção e análise do *corpus*;
- b) Contribuição das pesquisas para a compreensão da relação entre trabalho docente e formação continuada; e
- c) Perguntas construídas durante a elaboração deste estudo que podem contribuir para futuras pesquisas.

A constituição do *corpus* exigiu deste estudo a leitura de 286 resumos, o que possibilitou obter uma visão geral das pesquisas sobre a formação de professoras alfabetizadoras que compõem o referido acervo. A classificação dos resumos

permitiu a elaboração de gráficos e quadros, a partir dos quais foi possível constatar o grande interesse dos pesquisadores pelo tema, sua diversidade, subtemas e atualização constante em relação às demandas que se impõem à formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras.

Em relação às pesquisas sobre formação continuada, tema deste estudo, foi possível identificar que seu crescimento ocorreu a partir de 1996; que suas análises priorizaram professoras que atuam na área urbana em escolas públicas municipais e estaduais; e que sua concentração se deu em programas de pós-graduação da região Sudeste.

Isso permite concluir que pesquisas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam na área rural e em escolas particulares são raras, na medida em que os programas oferecidos concentram-se prioritariamente em determinada região do País e em determinados sujeitos: professoras alfabetizadoras que atuam em escolas públicas da área urbana da região Sudeste.

Já especificamente em relação ao *corpus*, foi possível identificar a mesma concentração na região Sudeste e o mesmo foco nas professoras que atuam na área urbana. Sua análise integral possibilitou identificar dados importantes, que podem contribuir para a proposição de alternativas à formação continuada e, em alguns momentos, à formação inicial de professoras alfabetizadoras:

Em relação às professoras alfabetizadoras:

- Os dados comprovaram que a grande maioria das professoras alfabetizadoras possui o curso de Pedagogia e Normal Superior. Entretanto, foi possível identificar professoras alfabetizadoras com habilitação em diferentes áreas, como, Biologia, Enfermagem, Química, dentre outras (Gráfico 8). Isso permite inferir que para essas professoras é a formação continuada que possibilita as primeiras reflexões sobre o ensino inicial da leitura e da escrita.
- Das 816 professoras alfabetizadoras que fizeram parte das pesquisas, 703 possuem curso superior. No entanto, dúvidas sobre o ensino inicial da leitura e da escrita permanecem, assim como dificuldades em relação às interações humanas no contexto escolar. Sabe-se que a formação inicial não consegue eliminar as dúvidas nem prever as dificuldades que surgem no exercício da

docência, mas, em razão do modo como apareceram no *corpus*, é possível afirmar que a formação inicial das professoras alfabetizadoras precisa oferecer alternativas que possibilitem a compreensão didática do processo de alfabetização, o reconhecimento do aluno como um sujeito sociocultural e as implicações de sua realidade econômica e social em seu processo de escolarização.

- As professoras que participaram da formação se encontravam em diferentes momentos de sua carreira profissional, aspecto que repercute na formação continuada, indicando a necessidade de prever formação para os diferentes interesses e experiências das professoras.

Ainda em relação às professoras, destaca-se, além dos dados já apresentados, o fato de as pesquisas admitirem a importância de sua participação nas decisões relativas à sua formação. Esse aspecto foi retratado nos depoimentos das professoras, na análise das pesquisadoras e na literatura, que o percebem como possibilidade de superação/enfrentamento do caráter prescritivo da formação.

Em relação às propostas de formação (cursos):

- Elas alteraram ao longo do período analisado (2006-2015) seu conteúdo, acrescentando aos estudos da Psicogênese da Língua Escrita a perspectiva do letramento, dos conhecimentos linguísticos e de novos temas, como, Educação do Campo, Inclusão, Currículo e Artes. Isso revela que houve por parte das instituições envolvidas em sua elaboração uma atualização em relação aos novos estudos na área da Alfabetização e da Formação de professoras alfabetizadoras.
- Ocorreram em um período de grandes transformações do sistema escolar.
- Foram elaboradas sem a participação das professoras alfabetizadoras ou de seus representantes.
- Em razão de suas características, inserem-se no modelo escolar de formação.
- São direcionados às professoras alfabetizadoras, e não às escolas.
- Foi possível identificar suas contribuições para o processo de alfabetização, as que mais se destacaram foram:

- a compreensão por parte das professoras de que se deve no início do processo de alfabetização identificar o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita;
- o reconhecimento que se deve levar e trabalhar em sala de aula, durante o processo de alfabetização, diferentes gêneros textuais;
- a intensificação das práticas de leitura em sala de aula; e
- a troca de experiência entre as professoras.

A importância da formação continuada foi reconhecida pelas pesquisas, mas não sem críticas e observações, e sua necessidade foi admitida. No entanto, as pesquisas sugerem uma contextualização das ações de formação, indicando que essas se realizam desconhecendo as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras.

Em relação à formação, destaca-se seu modelo escolar. Dada a sua hegemonia no *corpus*, bem como as implicações resultantes dessa escolha, extraem-se as seguintes conclusões:

- Ocorreu a predominância de uma formação individual e direcionada a questões relativas à metodologia de ensino, à sala de aula, e não à escola.
- Em decorrência da conclusão anterior, constataram-se a ausência de acompanhamento e de envolvimento das escolas nas iniciativas das professoras e a dificuldade de se perceber que as interações humanas no âmbito escolar se apresentam como desafios para as professoras.
- Verificou-se o caráter descontínuo que perpassa esse modelo de formação, o que dificulta o aprofundamento teórico e metodológico sobre o ensino inicial da leitura e da escrita.
- Ressaltou-se o caráter de exterioridade que adquire a formação, uma vez a “solução” para os problemas vem de fora, das ações de formação, dos novos conteúdos e da nova metodologia, o que leva ao reconhecimento de que os cursos estão distantes da prática, das condições de trabalho e dos aspectos organizacionais das escolas.

- Salientou-se seu caráter prescritivo, que desconsidera a complexidade do trabalho docente e os aspectos formais e informais que o constituem simultaneamente, o que não favorece a autoria por parte das professoras alfabetizadoras.

Em relação ao caráter prescritivo, soma-se a interferência das secretarias de educação, atitude que não contribui para o desenvolvimento profissional das professoras em uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, é possível perceber que as relações de trabalho perpassam a formação continuada. Esse dado deve ser observado durante a formação tanto pela necessidade de se considerar as professoras como adultos profissionais quanto para se compreender aspectos da relação entre trabalho docente e formação continuada.

Como as propostas foram elaboradas por especialistas, professores universitários e técnicos de secretarias de educação exclusivamente com a finalidade de formar professoras alfabetizadoras que atuam em redes públicas, objetivando melhorar a qualidade da alfabetização, entende-se que as observações feitas por este estudo podem contribuir para uma reflexão sobre os sujeitos – as professoras alfabetizadoras – e sobre a formação destinada a elas.

Outro aspecto que merece destaque prende-se às contribuições das pesquisas para se compreender a relação entre trabalho docente e formação continuada. Primeira, constata-se que as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras dificultam seu trabalho e sua transformação, não se constituindo apenas em um cenário precário de trabalho, na medida em que o condiciona de modo expressivo. Segunda, a natureza do trabalho docente, incluindo seus aspectos históricos, implica sua tradição e pressão constante para mudar, sua característica normativa e suas dimensões, codificada e flexível, que se constituem simultaneamente retratam sua complexidade. Entende-se que a transformação desse trabalho passa por esses aspectos e por essa complexidade, o que sinaliza para formação continuada a necessidade de reconhecê-los.

As perguntas que surgiram em decorrência deste estudo indicam possibilidades de novas pesquisas, relacionadas às condições de trabalho das professoras

alfabetizadoras, que, ainda que sejam conhecidas, em razão de sua precariedade, é preciso entendê-las em suas nuances e suas implicações no desenvolvimento e na transformação do seu trabalho. A ausência de materialidade, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de tempo para estudar e elaborar o planejamento, os contratos precários de trabalho, os baixos salários, a ausência de plano de carreira, o enfretamento de relações de poder autoritárias no cotidiano escolar e a postura prescritiva das secretarias de educação, nada disso pode ser desconsiderado ao se refletir sobre o trabalho e a formação de professoras alfabetizadoras, senão corre-se o risco, como afirmam Tardif e Lessard (2009), de se refletir sobre uma abstração.

É importante observar que esses aspectos, os quais constituem as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras, fazem parte dos temas que André (2002), em seu estudo “O estado do conhecimento da formação de professores no Brasil”, identifica como “silenciados” nas pesquisas e nos estudos sobre formação docente. Segundo a autora, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação política do professor são temas pouco investigados (ANDRÉ, 2002). No entanto, sua interferência no trabalho das professoras alfabetizadoras é expressiva, como foi possível constatar nas pesquisas que compõem o *corpus*, o que reforça a necessidade de serem investigados.

A literatura sobre educação, alfabetização, letramento e formação de professores mostra a influência do momento histórico na elaboração e transformação dos conceitos, no desenvolvimento das práticas, na realização das pesquisas. Este estudo também sofre influência do momento histórico no qual foi realizado. Em razão disso e das reflexões por ele possibilitadas, afirma-se como fundamental que a formação continuada assegure às professoras alfabetizadoras a compreensão da natureza política e ideológica da educação e da alfabetização.

CORPUS

Dissertações

- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. *Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis*. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- ALTOBELLI, Cecilia Célis Alvim. *As dificuldades e queixas de professores em tempos de formação continuada*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARRA, Marlene Lira. *Formação continuada: “vozes” de professoras do programa bairro–escola de Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- BISPO, Silvana Alves da Silva. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da Teoria à Prática na REME de Três Lagoas (MS)*. Campo Grande, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- BRAUN, Ligia Helena. *Formação continuada de professores alfabetizadores: olhares dos professores de Jaraguá do Sul (SC)*. Itajaí, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.
- CAMPELO, Hevelyn Tatiane Silva Barcelos. *A Formação do alfabetizador: uma questão de saber e identidade*. Uberaba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba.
- CASTELHANO, Valdete Júlio de Carvalho. *Professores da rede pública estadual e programa Letra e Vida*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- CORDEIRO, Maria Angélica dos Reis. *Formação continuada de professoras alfabetizadoras: um repensar sobre os saberes pedagógicos*. São Luiz, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão.
- CROZATTO, Rosa Venice Curti. *Formação continuada pró-letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor – um estudo de caso*. Londrina, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.
- LOPES, Bernarda Elane Madureira. *Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE*. São João Del-Rei, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei.

MARMOL, Miriam Maria Roberto. *Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo sobre o curso "Instrumentos da Alfabetização"*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

REDON, Valéria Lopes. *Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar*. Londrina, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. *Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

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*. Maceió, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. *PROFA: olhares de professores alfabetizadores*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Teses

SÁ, Alessandra Latalisa de. *1971- Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção Instrumentos da Alfabetização*. Belo Horizonte, 2010. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

VALIENGO, Amanda. *Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil: representação de professores*. Marília, 2012. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. *Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?* Rio de Janeiro, 2015. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B.; MORAIS, Artur G. de; FERREIRA, Andréa Tereza B. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>
- AMORIM, Marina A.; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda B. C. *“Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Revista Brasileira de Educação v. 23 e 230053, 2018.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. de; ROMANOWSKI, Joana P. *O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996*. In: Formação de professores no Brasil (1990-1998) / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores*. Educação & Linguagem • ANO 10 • Nº 15 • 43-59, JAN.-JUN. 2007.
- _____. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).
- _____. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez., 2009.
- _____. *Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil*. In Educação Unisinos. Volume 19, número 1, janeiro • abril 2015.
- APPLE, Michael. *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia*. Cad. Pesquisa. São Paulo (64): 14-23, fev. 1988.
- ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Portugal. Edições 70. 1977.
- BATISTA, Antônio A. G. et al. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.
- BOOTE, David, WIDEEN, Marvin, MAYER-SMITH, Jolie e YAZON, Jessamyn Marie. *Da história e do futuro da formação dos professores do Canadá inglês: a tradição na prática dos formadores dos professores*. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

- BORTONI-RICARDO, Stella M. *Problemas de comunicação interdialetoal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma Teoria da Prática*. Portugal: Celta. 2002.
- _____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo. Brasiliense. 1982.
- BRASIL. *Plano de Ações Articuladas (PAR)*. MEC 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>.
- BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)* / Iria Brzezinski – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 153 p.: tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN : 1676-0565 ; n. 13).
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Universidade de Lisboa: 2007.
- _____. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- _____. *O Professor entre a Reforma e a Inovação*. Organização e gestão da escola. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).
- CASTANHEIRA, Maria L. *Entrada na escola, saída da escrita*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 1991.
- CATANI, Denice. B. *et al.* (Org.). *Docência, memória e gênero: memória e gênero estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras. 1997.
- CNTE. *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)* – v.11, n.21, jul./dez. 2017. – Brasília: CNTE, 2007.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. Educação e Sociedade. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.
- CURY, Carlos R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Editora Porto, 2001.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1983.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. *Formação de professores, trabalho e saberes docentes*. Training of teachers, work and teaching knowledge. Trabalho & Educação Belo Horizonte | v.24 | n.3 | p.143-152 | set-dez | 2015.

_____. *A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

_____. *Verbetes 'formação continuada de professores'*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte GESTRADO/UFMG, 2010. <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>

DI PIERRO, Maria C. HADDAD, Sérgio. *Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: Uma Análise das Agendas Nacional e Internacional*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015.

DUBAR, Claude. *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

DUSSEL, Inés e CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna. 2003.

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In NÓVOA, António, Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FARIA, José H. de; MENEGHETTI, Francis K. *Burocracia como organização, poder e controle*. ©RAE n São Paulo n v. 51 n n.5 n set/out. 2011 n 424-439 ISSN 0034-7590

FERREIRA, Fernando I. *A formação e seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto*. In: Formação de professores: aprendizagem profissional e a formação docente. FORMOSINHO, João (coord). Porto: Editora Porto, 2009.

FERREIRA, Norma S. de A. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.79. pp. 257-272.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FISCHER, Rosa M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Caderno de Pesquisa [online]. 2001, n.114, pp.197-223. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FORMOSINHO, João M.; ARAÚJO, Joaquim M. *Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação* (Universidade do Minho – Portugal). 2011. Educere et Educare – Revista de Educação ISSN: 1981-4712 (eletrônica).

FORMOSINHO, João M.; MACHADO, Joaquim M.; MESQUITA Elza. *Luzes e sombras da formação contínua – entre a conformação e a transformação*. Portugal: Ed. Pedagogo. 2014.

FORMOSINHO, João M. *A academização na formação de professores. In: Formação de professores: aprendizagem profissional e a formação docente.* FORMOSINHO, João (coord). Porto: Editora Porto, 2009.

FRAGO, Antonio V. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização - leitura do mundo leitura da palavra.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Professora sim, tia não.* São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito.* São Paulo. Cortez, 2003.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.* Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>

GATTI, A. Bernardete. *Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.* Bernardete A. Gatti. Organização Walter Garcia; textos selecionados de Bernardete A. Gatti. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011

_____. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial.* Bernardete A. Gatti. Organização Walter Garcia; textos selecionados de Bernardete A. Gatti. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.* Bernardete A. Gatti. Organização Walter Garcia; textos selecionados de Bernardete A. Gatti. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. *Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação.* Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry. *Alfabetização - leitura do mundo leitura da palavra. In: FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In NÓVOA, António, *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)* / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ojetiva, 2009.

HUBERMAN, Michel. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In NÓVOA, António, *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

INEP. *O que é a Provinha Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <http://inep.gov.br/provinha-brasil>. 2007.

KIGUEL, Sônia M. *Abordagem Psicopedagógica da aprendizagem*. In: *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Organizadores: Scoz, Rubinstein, Rossa, Barone. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

KLEIMAM, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez, 2008

_____. *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, Marina de. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, Telma F.; FERREIRA, Andréa T. *Formação continuada e ensino da escrita: análise das estratégias formativas utilizadas no Programa Pró-letramento*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, p. 67-74, 2011.

LEAL, Telma F. *A aprendizagem dos princípios básicos o sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino*. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola*. In: *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. MORAIS, Arthur G. de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elvira S. *Avaliação na escola*. Editora Sobradinho. São Paulo. 2002.

_____. *Quando a criança não aprende a ler e escrever*. Editora Sobradinho. São Paulo. 2002.

LIMA, Licínio C. *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?* Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva M. A *Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos H. & Colaboradores. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCCOWAN, Tristan. *O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR, 2015.

MCLAREN, Peter. *A vida nas Escolas.* Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e de trans-formação, in In NÓVOA, António, Vida de Professores.* Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Marcia H. N. *A Natureza Política do Processo Educativo na Alfabetização de Jovens e Adultos: Um Estudo Exploratório de Professoras Alfabetizadoras Bem-Sucedidas.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2000.

MORAIS, Artur G. de. *Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil.* Rev. Bras. Educ. vol.17 no.51 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300004>

MORTATTI, Maria do R. L. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.* Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago, 2010.

_____. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.* Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, 2008.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* São Paulo: Sindicato dos professores – SINPRO-SP, 2007.

_____. *História de Vida: Perspectivas metodológicas.* Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António, Vida de Professores.* Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* 2007. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. *Um alfabeto da formação de professores – A teacher education alphabet.* Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017 ISSN: 2447-4223.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada. A. *Condições de trabalho docente*. In: OLIVEIRA D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila A.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. *A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola*. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32-45, jan./jun., 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.

PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAULINO, Graça. *O Glossário CEALE termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

PELES, Patrícia R. H. *A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1999 Nº 12.

_____. *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional, 1993.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*, in NÓVOA, António, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *A implementação de políticas do Banco Mundial para Formação Docente*. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 173-182. Dezembro/2000.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAWAYA, Sandra M. *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista*. Educação e Pesquisa. Vol. 26 nº.1. São Paulo Jan./June, 2000.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca I. P. *Alfabetização*. Organização: Magda Becker Soares e Francisca Izabel Pereira Maciel. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento. ISSN 1518-3653; n. 1).

SOARES, Magda B. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei. (org) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- _____. *Língua escrita, sociedade e cultura*. Relações, dimensões e perspectivas. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu: outubro de 1995.
- _____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.
- _____. *A reinvenção da alfabetização*. Presença Pedagógica. v.9 n.52 jul./ago. 2003.
- SOUZA, Lanara G. *Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública*. (UNEB) A945 Avaliação educacional: desatando e reatando nós / José Albertino Carvalho Lordêlo, Maria Virgínia Dazzani (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN: 978-85-232-0654-3
- SOUZA, Sandra Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. *Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*. Cadernos de Pesquisa. vol.40 nº.141 São Paulo Dec. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>
- SZTAJN, Paola. *“Estado da Arte: A Formação Continuada de Professores”*. Anais do VIII seminário do programa de pós-graduação em educação X Seminário da Faculdade de Educação produção do conhecimento em educação: “Tensões da/escola: homogênea? singular?”. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Nov. 2015.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- _____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.
- STREET, Brian. *Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei. (org) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.
- ZEICHNER, Kenneth. M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.