

# Pesquisa em Educação Básica

# A formação continuada de professores alfabetizadores

*Walkiria Rigolon\**

**Resumo:** Este artigo<sup>1</sup> trata da formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública paulista. O objetivo principal da pesquisa relatada neste texto foi verificar a compatibilidade entre as práticas desses professores e os procedimentos preconizados pelo curso de formação em serviço do qual participaram sendo aprovados e certificados. Colheram-se informações em entrevistas, observações in loco e análises documentais, a fim de se apreender como esses professores incorporaram ou não à sua prática pedagógica princípios veiculados no curso. Analisaram-se autoavaliações dos professores estudados quanto às dificuldades que encontraram na conjugação dos princípios propugnados pelo programa, que favoreceram a discussão de processos formativos.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Alfabetização, Prática pedagógica, Política educacional.

**Abstract:** This article approaches the continued formation of alphabetize teachers from public school of São Paulo. The main objective of the research presented in this article was to verify the compatibility between the practice of those teachers and the procedures defined by the formation courses where they were approved and certified. Data were collected in interviews, in loco observations

---

\* Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC/SP e doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisando atualmente o trabalho docente em tempos de formação continuada. E-mail: walkiria.rigolon@edunet.sp.gov.br

<sup>1</sup> Artigo produzido em 2008, baseado na Dissertação de Mestrado defendida em junho de 2007, no programa de Educação – Psicologia da Educação da PUC-SP, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna.

and documental analysis in order to apprehend how those teachers incorporate or not to their pedagogic practice the principles published in the course. It was analysed the studied teachers' auto-evaluations so as to the difficulties faced in the implementation of the principles proposed by the program which favored the discussion of formative processes.

**Keywords:** Continued formation, Alphabetization, Pedagogic practice, Educational policy.

## Introdução

*O medo que tínhamos antes de fazer o curso é que fosse como os anteriores, em que: fala-se muito, aplica-se pouco e não se aprende nada.*

*Professora cursista*

Apresentam-se aqui os resultados de uma investigação sobre a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista. O objetivo principal foi investigar a compatibilidade entre a prática pedagógica de professores alfabetizadores – que fizeram um curso de formação continuada (de acordo com a denominação da SEE) durante três semestres – e os procedimentos preconizados pelo curso no qual eles foram aprovados e certificados.

Um dos principais desencadeadores deste trabalho foi o aumento de cursos e programas voltados para professores alfabetizadores em serviço na rede pública, a partir da década de 1990, sobretudo pela universalização da educação básica, acompanhando o movimento neoliberal vigente. Em seus estudos sobre essa orientação política, Shigunov e Maciel (2004) discutem o quanto a chamada redemocratização da educação pública criou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atendê-la. Esse desajuste foi acompanhado de mudanças nas condições de trabalho e pelo

“desmantelamento e sucateamento do sistema escolar” (SHIGUNOV; MACIEL, 2004, p. 49).

Muitos tem sido os estudos e debates em torno da formação continuada de professores e do trabalho docente. Autores como Fusari (1997), Nóvoa (1998), André (2000), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Souza (2005) e Tardif (2005) têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas diante das políticas educacionais. No final da década de 1990, a posição declarada do MEC era a de que a “a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (MEC, 1999).

Assim, pretendeu-se contribuir para esse debate privilegiando a formação continuada oferecida a professores alfabetizadores que atuam na rede pública estadual paulista e que foram aprovados e certificados no curso de formação em serviço denominado Letra e Vida. Essa escolha deveu-se à necessidade de se analisarem a descrição e a avaliação que essas professoras pesquisadas (100% mulheres) fizeram da formação recebida, traduzindo-se o problema de pesquisa nas seguintes questões: 1) qual era a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores da rede pública e os procedimentos preconizados por um programa integrante da política pública de formação de professores? 2) como esses professores avaliavam a formação recebida, a metodologia do curso e a atuação de seus formadores e como as traduziram em suas aulas?

## A problemática da formação de professores

Num país onde a maioria da população se mantinha à margem da instituição escolar ser professor era motivo de reconhecimento social. Até o primeira quartel do século XX, os professores tinham o privilégio e o *status* de uma atividade socialmente valorizada. Com o fim da II Guerra Mundial, aumenta no Brasil

a reivindicação pela educação escolar como direito social; a escola passou a ser questionada sobre seu papel e, no novo cenário configurado, sobretudo a partir da década de 1970, coube ao professor a condição de “suspeito”:

Outrotra apóstolos das luzes, os professores viram-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até hoje (NÓVOA, 1998, p. 25).

Segundo os Referenciais para Formação de Professores,<sup>2</sup> a desvalorização e a precarização de seu trabalho levaram muitos docentes a abandonar sua atividade, em busca de melhores salários em outros setores da economia (1999). Ainda de acordo com esse documento, os que se mantiveram na profissão viram-se obrigados a ampliar sua jornada de trabalho, enfrentando outras questões que afetaram sua atividade: baixos salários, falta de plano de carreira, aumento do controle sobre sua atividade, perda de autonomia, dentre outros.

Como afirma Enguita (1991), percebe-se ainda nesse contexto a ampliação da participação de especialistas que passaram a controlar o trabalho docente e, assim, “as regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar” (p. 48). Além da precarização de seu ofício, professores e professoras se vêem compelidos a atuar segundo determinações de especialistas que os desconsideram nas decisões em torno de propostas formativas destinadas a ele. A implementação de novos métodos de ensino e de novas formas de avaliação passam a exigir, conforme afirma Oliveira (2008), novos procedimentos que resultam em maior dispêndio de tempo dos docentes para atenderem alunos e pais, além de reuniões sistemáticas com seus pares e gestores, tudo isso resultando na intensificação do trabalho (p. 134).

Apesar deste trabalho não ter como foco a desvalorização docente, acreditamos que tal aspecto não pode ser silenciado nas

---

<sup>2</sup> Documento organizado em 1999 pela Secretaria de Ensino Fundamental – MEC.

análises realizadas em torno da formação continuada oferecida aos professores da rede pública.

Segundo Lerner (2007),

os professores que atuam no ensino fundamental muitas vezes não se sentem profissionais, pois não são vistos como tal, seja na representação que a sociedade faz deles, seja na caracterização das suas situações de trabalho (p. 19).

Ser professor alfabetizador hoje não é tarefa fácil, sobretudo considerando-se as condições de trabalho.

Retomando o histórico de formação inicial, a partir da década de 1980, ampliou-se a formação de professores em nível de ensino médio como habilitação de segundo grau, fora do espaço universitário. As escolas então ditas normais transformaram-se em escolas de segundo grau (atual ensino médio) e se tornaram profissionalizantes, oferecendo diversas habilitações, entre elas, o magistério. Assim, formaram-se docentes tanto para atuação na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Frente à análise de diversas pesquisas em torno dessa formação, Gatti aponta sua precariedade:

As pesquisas mostram que houve uma desmontagem crescente desses cursos no 2º grau. Isso tem contribuído não só para a forma como se deu a implementação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão do magistério. Ao mesmo tempo, o crescimento da demanda educacional veio se intensificando e, portanto, também a demanda por professores. (1995, p. 25).

Na perspectiva de Palma Filho (2004), “a política adotada nesse período opta por uma modalidade de formação mais econômica e rápida” (p. 148). Registre-se que, apesar da garantia de maior acesso de alunos à rede pública, a política educacional desse período não melhorou as condições de exercício da docência e nem tampouco a qualidade educacional oferecida.

Tendo em vista que, segundo Libâneo (2003, p. 36), as políticas educacionais, “com raras exceções, não têm sido capazes de

romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas”, cabia verificar quais têm sido os resultados dessas ações na prática educativa de professores que atuam nas séries iniciais e na aprendizagem de seus alunos. Mesmo se considerarem as raras exceções mencionadas pelo autor, ainda se pode perguntar: que transformações vêm sendo asseguradas por esses cursos e programas? De acordo com Alarcão (2004), a formação continuada tem “saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los em seus princípios, realizações, resultados e contextos” (p. 11).

A própria expansão da oferta de cursos de formação destinados a professores em serviço se tornou um tensor a mais do trabalho docente, respaldado por avaliações externas sistemáticas que imputam ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados, apesar desses terem “perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho” (Enguita, 1991, p. 48).

A tríade *formação inicial, desvalorização docente e universalização da educação básica* denotam que as políticas educacionais desencadearam uma série de programas de formação continuada que objetivavam alterar os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos das séries iniciais, mas essas iniciativas engendraram medidas que não favoreceram mudanças concretas. Tanto Ghedin (2004) quanto Imbérnon (2000) corroboram a análise de que muito se tem falado a respeito da formação continuada nas duas últimas décadas, mas poucos foram os resultados de tantas ações e intenções.

Consoante a esses autores, podemos observar nesta pesquisa durante a análise de documentos o quanto os discursos oficiais têm associado a qualidade do ensino à certificação de professores, com base em afirmações como a da então titular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp),<sup>3</sup> em 2005:

O professor da rede pública só não se atualiza, hoje, se não quiser, porque a formação continuada está ao alcance de todos. Em 2003, a Cenp investiu

<sup>3</sup> Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

R\$ 53 milhões em capacitação, valor que dobrou em 2004, chegando a R\$ 112 milhões, investimentos de recursos que em outubro de 2005 já chegaram a R\$ 106 milhões. O programa de formação de professores alfabetizadores já alcançou 32 mil professores, com previsões de alcançar, até o final de 2006, 45 mil educandos.

É preciso destacar que a qualidade da educação oferecida não se resume à atuação do professor e não pode ser reduzida a um “querer fazer”. Desconsiderar o contexto histórico e social em que se desenvolve a atividade docente, desprezando-se os condicionantes objetivos que interferem diretamente na atuação dos docentes no processo educativo das escolas públicas é um equívoco. Colocar a atenção da sociedade exclusivamente no professor é “desviar a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino” (Ghedin, 2004, p. 399).

Frente a essas questões, fez-se necessário ao longo desta pesquisa estabelecer contrapontos importantes entre os discursos oficiais, a desvalorização docente e a universalização da educação básica, pois é nessa teia de relações que se constitui o trabalho docente, e todos esses condicionantes interferem em sua atividade e afetam, portanto, sua atuação em sala de aula.

## O caminho da pesquisa

A pesquisa teve início em 2005 e foi concluída em 2007, com o objetivo já mencionado.

Ao longo da década de 1990, a cada nova medida da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para conter os índices que acusavam fracasso escolar nas séries iniciais, multiplicavam-se os cursos e programas destinados à formação continuada dos professores das séries iniciais. Durante minha trajetória como docente efetiva na rede pública estadual paulista participei de muitos dos cursos oferecidos, sempre como cursista.

Em 2003, tive a oportunidade de atuar como formadora de professores alfabetizadores do programa *Letra e Vida*, passando a compartilhar os conflitos expressos pelas professoras que



faziam o curso (doravante, cursistas) sob outra perspectiva. A maioria das queixas expressavam as mesmas inquietações que eu sentia como professora, em sala de aula, manifestadas por meio de “desabafos coletivos” como: “Não consigo mais fazer o que fazia antes, mas também não sei que atividades propor” (cursista, março de 2005).

As cursistas faziam também muitas críticas ao fato de, segundo seu entendimento, o programa desconsiderar os condicionantes objetivos da sala de aula: o grande número de alunos por classe, a falta de um trabalho coletivo, de auxílio da equipe gestora, de apoio pedagógico por parte do coordenador e de condições materiais e as condições de trabalho.

A par dessas circunstâncias, consideradas favoráveis para efeitos da pesquisa, considerou-se o fato de, na época, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) ser instituído em toda a rede estadual desde 2003. Esse programa foi criado pelo MEC em 2000 sob a denominação de PROFA.

Em síntese, a opção pelo programa Letra e Vida deveu-se ao fato de ele ser:

1) no momento da pesquisa, o curso de formação continuada de maior abrangência na rede estadual paulista de educação, com previsão da SEE de alcançar, até o final de 2006, 45 mil professores;

2) o único programa de formação continuada da rede especificamente voltado para alfabetizadores.

Embora este trabalho não tenha tido a intenção de avaliar o Letra e Vida, é fundamental explicitarem-se algumas de suas características, na medida em que elas condicionaram decisões de ordem metodológica.

## O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida

Criado pelo MEC, o PROFA se instituiu na rede pública paulista no ano letivo de 2003, quando foi renomeado como

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, tendo sido implementado a época nas 89 Diretorias de Ensino da capital e do interior, com os seguintes materiais:

- documento de apresentação do curso;
- guia de orientações metodológicas para o formador;
- três coletâneas de textos para uso dos professores cursistas (um por módulo);
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para o curso, contendo situações práticas de sala de aula e depoimentos de especialistas em educação.

Conforme expresso na página eletrônica da SEE,<sup>4</sup> o Letra e Vida destinava-se a professores que alfabetizavam no ensino fundamental que tinham sob sua responsabilidade crianças, jovens ou adultos e era aberto também a outros profissionais de educação que pretendessem aprofundar seus conhecimentos em alfabetização. De acordo com a mesma página, os objetivos do Programa Letra e Vida eram:

- melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente;
- contribuir para uma mudança de paradigma, no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia da formação dos professores;
- contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- contribuir para que tanto as Diretorias de Ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de *todos* os seus alunos;
- favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere a seu letramento.

O curso compunha-se de três módulos, cada um com duração aproximada de um semestre, com encontros semanais/

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>> Acesso em: 20 junho 2008.

presenciais de três horas. O formador do programa que atuava junto aos professores cursistas era acompanhado por profissionais da equipe que coordenava o programa na SEE, recebendo formação por meio de encontros quinzenais de oito horas. Nesses encontros, discutiam-se as pautas semanais, tiravam-se dúvidas e simulavam-se as aulas que seriam posteriormente ministradas pelos formadores.

Cabia ao formador cumprir a pauta prevista a cada encontro contida no manual do formador. No decorrer de cada módulo, pedia-se ao professor cursista que planejasse e desenvolvesse com seus alunos algumas atividades previstas nos encontros.

Ao final de cada módulo do curso que correspondia a 1 semestre, procedia-se a uma avaliação organizada pelo grupo de formadores de cada Diretoria de Ensino. O formador era responsável pela elaboração das devolutivas em que fazia os apontamentos que julgasse necessários para cada cursista, considerando as respostas dadas às questões da avaliação. Constavam dessas avaliações questões referentes aos conteúdos desenvolvidos em cada etapa do curso.

## Método

A pesquisa foi circunscrita a uma única Diretoria de Ensino, situada na região leste da capital paulista.

Como já se disse, era condição para participação na pesquisa que os professores tivessem sido aprovados e certificados pelo Letra e Vida; além disso, considerou-se como critério o resultado de uma avaliação aplicada pela Diretoria de Ensino aos 99 concluintes do Programa. Após a análise desses resultados, foram convidadas a participar da pesquisa as 24 professoras que melhor se sobressaíram na aplicação dos critérios – ao menos do ponto de vista discursivo.

Dentre as que aceitaram o convite para participar da pesquisa, foram escolhidas as que tinham experiência superior a 10 anos na rede pública, pelo fato de, nesse período, já terem participado

também de outros programas de formação em serviço. Seis professoras se enquadraram nesse critério, e seus perfis são apresentados na Tabela 1, com nomes fictícios.

Professora	Idade	Tempo de docência (em anos)	Formação	Efetivo	Número de alunos	Série
Araci	39	12	Pedagogia	sim	30	4ª
Magali	49	16	Magistério Pedagogia (em curso)	não	35	1ª
Selma	40	19	Magistério Pedagogia	sim	36	2ª
Ana	49	21	Magistério Pedagogia	não	28	2ª
Jaquelina	46	22	Magistério Letras	sim	32	1ª
Lúcia	45	23	Pedagogia	não	24	1ª

Tabela 1 – Perfil das professoras selecionadas

Colheram-se informações por meio de entrevistas, filmagens *in loco* e análises documentais.

Orientadas por um roteiro semi-estruturado, as entrevistas foram previamente agendadas com as participantes, em local e data de sua escolha e com sua autorização expressa. Das seis entrevistas, cinco ocorreram nas escolas onde trabalhavam as docentes, sempre em salas de aulas vazias. A outra foi feita na residência da participante, a seu pedido.

Quanto às observações em sala de aula, combinou-se com as professoras participantes que escolhessem com antecedência qual atividade gostariam de desenvolver durante a observação. Elas podiam optar por atividades que envolvessem leitura, escrita, reescrita, revisão ou produção de textos, pois todas elas foram contempladas durante o curso de formação, de modo que qualquer uma favoreceria o cotejo com o que propusera o Programa. Todas as professoras optaram por aplicar as atividades

planejadas na própria sala de aula, sem usar nenhum outro espaço escolar.

Nas observações *in loco*, filmaram-se aplicações das atividades planejadas, a fim de se obterem registros das ações docentes desde a proposição da atividade até sua conclusão pelos alunos. A pesquisadora não fez qualquer intervenção na decisão sobre o tipo de atividade, em seu planejamento ou em sua aplicação.

## Procedimentos de análise: aspectos determinantes de boa situação de aprendizagem

De acordo com o Programa Letra e Vida, há quatro princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem:

1º princípio – O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos e não de sílabas ou palavras soltas.

2º princípio – A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

3º princípio – Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

4º princípio – Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir (M1U8T6, 2005).

Para efeito de observação o atendimento ao primeiro princípio era aparentemente o mais facilmente observável, pois, para que o professor estivesse em consonância com ele, bastava que a atividade planejada e aplicada tivesse um texto como fio condutor.

Considerando-se o princípio segundo o qual “o conteúdo trabalhado mantém suas características socioculturais reais” (M1U8T6, 2005). Para que seguissem adequadamente o proposto pelo programa seria necessário considerar os textos utilizados

pelos professores, porque não se pode considerar textos “um agregado de frases desconectadas”, ou seja, aqueles textos em que “cada enunciado é tratado como se fosse um parágrafo independente” (Weisz, 2004, p. 56). Os chamados textos “cartilhescos”, redigidos apenas com as sílabas trabalhadas até o momento não estariam em consonância com o primeiro princípio. Assim, na análise desse aspecto, além de observar uso ou não de textos na atividade aplicada aos alunos, registramos também o tipo de texto utilizado.

As propostas didáticas de alfabetização podem se pautar nos silabários ou no trabalho com textos, de acordo com o curso, as diferenças entre essas duas propostas didáticas derivam de duas visões diferentes sobre a leitura. Uma delas, dita tradicional, segundo a qual ler é decodificar – usando textos como “o jacaré bebe café” ou “Bia é a babá do bebê”. A outra, propugnada pelo curso, sustenta que ler é atribuir sentido e que propor leituras sem significado real não contribui para a aprendizagem da leitura, haja vista que a escrita não pode ser resumida a um código a ser decifrado, conforme expresso no material destinado aos professores cursistas no módulo 1:

Utilizam-se textos reais. O texto é o lugar de aprender a ler e a escrever, e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos. As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: (...) Ler é atribuir significado, e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura. (...) É interagindo com textos reais, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita (2005, M1U9T13<sup>5</sup>).

O segundo princípio preconiza que o professor garanta o intercâmbio de informações, entendendo-se por informação a diversidade de situações que contribuam para a aprendizagem:

---

<sup>5</sup> O texto citado faz parte da coletânea oferecida às professoras cursistas do Programa Letra e Vida, cujas páginas não são numeradas, mas ordenadas segundo um código indicativo, respectivamente, do módulo e do texto da unidade, conforme se vê acima.

Para promover a circulação de informação, é preciso que o professor aceite que seu papel é de um planejador de intervenções que favoreçam a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento. E que abra mão de ser o único informante da classe. (...) Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles [os alunos] podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros (WEISZ, 2004, p. 71-72).

A análise das filmagens em sala de aula permitiu observar de forma mais apurada a organização da classe, como a atividade foi proposta aos alunos (em duplas, em grupo ou individualmente) e as estratégias empregadas para facilitar, ou não, a circulação de informações.

O terceiro e o quarto princípios tratam especialmente do planejamento das atividades propostas, que, segundo o curso, devem ser desafiadoras para os alunos. Para tanto, o professor precisaria inicialmente, apreciar com profundidade o conhecimento prévio de seus alunos, podendo assim, fazer intervenções adequadas durante as atividades, percebendo quando informar ou problematizar, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno: “Em qualquer área de conhecimento, é possível organizar atividades que representem problemas para os alunos e que demandem o uso do que sabem para encontrar soluções possíveis” (Weisz, 2004, p. 70).

Do mesmo modo, para que os alunos possam “pôr em jogo tudo o que sabem e pensam” (2005, M1U8T6), além de conhecer o que cada um deles já sabe sobre o conteúdo a ser ensinado, a professora precisaria de conhecimento didático para adequar as atividades considerando os diferentes saberes existentes na sala de aula e estabelecendo uma rotina que favorecesse a efetivação das intervenções necessárias, atendendo a todos os alunos, indistintamente. Assim, uma atividade deve ser particularmente adequada, ou seja, todos devem ser capazes de cumpri-la.

A observação realizada pautou-se na análise das adequações das atividades propostas e nas intervenções das professoras junto aos alunos e alunas durante sua realização, sempre em acordo com o que era propugnado pelo referido programa. Essa foi

a forma pela qual analisamos também se o terceiro e o quarto princípios foram garantidos, até porque não tínhamos como saber se os alunos estavam ou não colocando em jogo tudo o que pensavam ou sabiam sobre o conteúdo proposto.

## Resultados

### As entrevistas

Ressalte-se que, nas entrevistas, todas as professoras afirmaram ter gostado do curso e salientaram como aspecto positivo o fato de ele ter ensejado a discussão sobre a alfabetização no interior da escola.

Os depoimentos também apontaram contradições entre os procedimentos didáticos indicados no curso, para uso em sala de aula, e os efetivamente adotados com elas durante a formação. Por exemplo, mencionou-se explicitamente que no curso a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, mas isso não foi feito com as cursistas, ou seja, os formadores não procuraram saber quanto essas professoras já sabiam sobre alfabetização antes de iniciarem o processo formativo.

Nessa perspectiva, era indiferente ter ou não feito qualquer curso antes, posto que todos os cursistas foram tratados como se fosse a primeira vez que tinham contato com essa concepção de alfabetização, sendo desconsiderados os anos de experiência como alfabetizadores e de sua formação inicial ou continuada.

As entrevistas revelaram explicitamente que no curso não houve qualquer levantamento dos conhecimentos prévios, nem tampouco seus conhecimentos sobre a concepção em que se apoiava o Programa, e, assim, a despeito da heterogeneidade de saberes sobre alfabetização que havia em cada turma, todos receberam a mesma formação:

Bem, uma das coisas mais faladas no *Letra* era sobre o valor dos conhecimentos prévios – que a gente deveria saber o que os alunos sabem, antes de



ensinar alguma coisa –, mas, a minha primeira formadora no começo do curso não fez isso conosco - fazer o levantamento prévio de cada professor, saber até onde ele conhece, o que ele sabe, o que ele ainda está aprendendo. Não foi feito isso. (Professora Selma, setembro de 2006).

Outro aspecto bastante ressaltado nas entrevistas diz respeito à atuação dos formadores. Segundo a avaliação das professoras, muitas vezes os formadores demonstraram não conhecer bem as propostas que sugeriam às professoras cursistas, sempre que elas lançavam alguma questão acerca de um caso específico de sala de aula – por exemplo, o que fazer quando algum aluno não conseguisse avançar na aquisição da escrita –, os próprios formadores admitiam não saber o que fazer.

Perguntadas sobre a atuação do formador, todas as entrevistadas acharam que não havia coerência entre o que ele dizia e o que fazia.

De acordo com os resultados obtidos, os depoimentos expressos acerca do processo formativo por que passaram essas professoras indicaram dois grandes aspectos: o despreparo dos formadores e o fato de as propostas de formação desencadeadas pelas políticas educacionais desconsiderarem as contingências reais, pois

se toda a questão da qualidade de ensino pudesse resumir-se ao professor e sua participação em encontros de capacitação ou formação continuada, seria intrigante que, após tantos anos de trabalho e investimento, com avaliação positiva sobre o curso para alfabetizadores, ainda houvesse esse contingente de alunos com defasagem série-idade (FALSARELLA, 2004, p. 62).

As professoras afirmaram que, tendo aprendido sobre as hipóteses de escritas das crianças, com base no referencial de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conseguiam identificar o que pensam os alunos sobre como se escreve, mas que mesmo assim, não sabiam como fazer intervenções que os ajudassem a avançar, principalmente os alunos com mais dificuldade. Ou seja, não sabiam como agir a partir dele para melhorar sua prática pedagógica.

## Professoras em cena: análise das aulas ministradas pelas professoras

As observações *in loco* foram analisadas à luz do que o curso definia como uma boa situação de aprendizagem, no caso, a aplicação dos quatro princípios (M1U8T6, 2005).

Todas as professoras entrevistadas garantiram o cumprimento do primeiro princípio nas atividades planejadas e aplicadas, que pautaram em textos, e não em sílabas ou frases, mantendo-se, assim, em consonância com esse critério do programa.

Já o segundo princípio envolvia questões didáticas como organizar bons agrupamentos entre os alunos, conseguindo definir o papel de cada um, adequar a atividade para que fosse uma boa situação de aprendizagem para todos, considerando-se as diferenças de saberes e propondo atividades que fossem desafiadoras e que ajudassem os alunos a terem uma atividade verdadeiramente intelectual. Foi possível observar que as professoras não conseguiram articular esse critério de acordo com o que era previsto pelo programa.

Diante de uma formação inicial precária e de tentativas frustradas de aplicação de “novas fórmulas” que acabaram, por diversos motivos malogrando, essas professoras ansiavam pelo que chamavam de “formação prática”.

Aventa-se a hipótese de que, a despeito de algumas tentativas, essas professoras estivessem mantendo as práticas a que já estavam habituadas: “agora eu já estou pensando em dar sílabário escondido, no caderninho de casa” (Professora Jaquelina, setembro de 2006).

Assim, muitas vezes, acabavam replicando, de formas diferentes, a mesma atuação a que foram submetidas quando eram alunas, mas agora, sentindo-se constrangidas por fazê-lo.

Percebemos que cinco professoras das seis participantes ainda mantinham as expectativas de *receitas* ou modelos de atividades práticas, mesmo após terem realizado o curso na íntegra e tendo sido certificadas. Apenas uma das entrevistadas, a que se aproximou da conjugação dos princípios, foi justamente a que

afirmou que gostaria ter aprofundado mais no curso seus conhecimentos sobre as intervenções que deveria fazer com seus alunos durante as atividades. Diferentemente das que queriam modelos para seguir, ela desejava aprofundar a discussão não sobre as atividades que deveria propor, mas sobre as intervenções que ela deveria realizar junto aos alunos e alunas, ou seja, tinha clareza dos aspectos que precisavam ser melhorados em sua atuação pedagógica, afastando seu foco da atividade e concentrando-se em sua atuação junto aos alunos.

Quanto à conjugação dos quatro princípios, com base em nossas observações, verificamos que as professoras procuraram adotar as práticas veiculadas pelo curso Letra e Vida, mas, conforme descrito na análise das observações, as participantes não conseguiram aplicar os princípios conforme propugnado pelo curso.

Todas conseguiram aplicar o primeiro princípio e, em parte, o segundo. Mas as dificuldades emergiram sobremaneira nos dois últimos que, de acordo com o curso, garantiriam as condições necessárias realização de uma boa situação de aprendizagem.

## Considerações finais

Pelos depoimentos coletados nas entrevistas, verificamos que a participação no curso fomentou as discussões e a troca de experiências na escola. Essa observação por parte das professoras nos leva a perguntar por que tais trocas de experiências e discussões não aconteciam antes, mesmo com a instituição da hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). A fala de uma das entrevistadas trata dessa aspecto:

Acho que o coordenador tem que estar preparado – ele é muito despreparado. Porque, se nós não conseguimos, entre os professores, fazer essa troca de experiências, você busca ajuda [referindo-se ao coordenador] e vê que ele está despreparado, muitas vezes. Fica complicado (Professora Ana, setembro de 2006).

De acordo com a fala dessa professora, os coordenadores com que teve a oportunidade de trabalhar acabavam dificultando e mesmo impedindo momento de trocas de experiências, discussões e estudos sobre alfabetização. Observa-se nesse depoimento o *jogo de culpabilização* estendido aos coordenadores.

Conforme afirmaram algumas das professoras participantes, o curso mudou sua maneira de “enxergar” o aluno. A questão relevante que persiste aqui é como o fato de “enxergar diferentemente o aluno” se traduz em “ensiná-lo” de modo diferente, mais condizente com o que ele já sabe e o que ainda deve aprender? Como esse *novo olhar* muda a prática pedagógica desses professores? Como as condições de trabalho afetam tais tentativas de mudança? Se essa nova maneira de vê-los não se traduzir em ações práticas que contribuam para a melhoria de sua ação pedagógica, tendo como prioridade a aprendizagem dos alunos, perpetua-se o divórcio entre intenção e ação.

Frente a esse cenário, como implementar ações que nunca foram vividas, nem na formação básica, nem na formação profissional, seja ela inicial ou continuada? Se se quer um professor que atenda de maneira eficaz à heterogeneidade de uma sala de aula, os formadores devem ter esses saberes para fazê-lo, traduzindo-os em princípios didático-pedagógicos. Além disso, as experiências adquiridas por esses professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal não podem ficar à margem do processo de formação, como se não tivessem nenhum valor.

Na análise realizada, percebemos que a atuação do formador algumas vezes se distanciou da concepção do curso. Assim, o próprio formador se afastava do que propunha aos professores que fizessem com seus alunos. Nas palavras da professora Magali: “Pregava-se uma coisa que não era feita com a gente.”

Essas colocações nos conduzem a questionar as políticas de formação em serviço a que esses docentes, tanto cursistas quanto formadores, são submetidos, observando-se o enaltecimento especificamente metodológico. Conforme afirma Teberosky (2008), “mais do que o método, o que tem influência sobre a aprendizagem [dos alunos] é a formação do professor” assim

como sua relação com o conhecimento e a valorização social da escola. Segundo Fortes (2006, p. 71), “essa maneira descontextualizada de conceber a formação de professores é a principal responsável por sua ineficácia, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação.”

Os que assumiriam o papel de formadores e que foram criticados nos depoimentos coletados exerciam no âmbito educacional atividades de coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos ou professores e, ao aceitarem o papel de formadores do Programa Letra e Vida, acumularam uma responsabilidade a mais, além das já assumidas. Todos tiveram que manter suas atividades enquanto atuavam voluntariamente no Programa, o que, muitas vezes, dificultava a disponibilidade prevista para estudo – 20 horas semanais. Em síntese, a Secretaria da Educação não garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento adequado do Programa, intensificando ainda mais a carga de trabalho destes profissionais.

Finalmente, concluímos que os princípios defendidos pelo Programa não eram todos passíveis de aplicação, conforme observado neste trabalho, não foi possível a conjugação dos 4 princípios propugnados. As professoras e professores enfrentam cotidianamente em sala de aula: ausência de trabalho coletivo, falta de apoio pedagógico da equipe escolar, formação inicial precária, desvalorização da profissão, intensa carga de trabalho (sobretudo para aqueles que dobram o período), sem contar as atribuições extraordinárias como o desenvolvimento de projetos exigidos pelo órgão central durante o ano letivo não previstos no planejamento.

Nas entrevistas, as professoras mencionaram reiteradamente tais dificuldades afirmando, além disso, a falta espaço para a discussão dessas questões. E nesse sentido, um dos aspectos que nos chamou atenção sobremaneira foi a imputação a si próprias da culpa por não terem conseguido conjugar todos os princípios defendidos pelo programa.

Pelo que se apreendeu nesta investigação, a veiculação de princípios de difícil alcance pode gerar no docente, por um lado, a sensação de incompetência, pela qual imputa a si próprio a culpa

por não alcançar o que foi proposto, ou por outro lado, a descrença nas ações de formação em serviço.

Uma formação verdadeiramente continuada deveria se sustentar justamente na continuidade. Nesse sentido, concordamos com Candau:

não se pode oferecer a mesma formação e dispensar o mesmo tratamento a professores que iniciam sua carreira e aos que já estão prestes a se aposentar, por exemplo, assim como tampouco se podem desconsiderar os diversos contextos em que atuam ou as diferentes etapas de trajetória profissional em que se encontram (1996, p. 141).

Oferecer aos professores cursos de formação em serviço desconsiderando-se sua experiência ao longo da carreira, como se observou nesta investigação, reforça sua desconfiança dos programas de formação continuada ou favorece o cultivo expectativas que não se cumprem.

A cadeia formativa precisa tornar-se presente nas políticas educacionais, prevendo a formação de seus formadores numa perspectiva permanente e também ampliada.

Parece-nos necessário enfatizar que, embora a formação dita continuada oferecida pelo Programa Letra e Vida tenha inegavelmente trazido contribuições, estas devem ser alimentadas pela realidade de cada unidade escolar e readequadas a ela, como *locus* privilegiado de formação que é.

Sabemos que não é simples alfabetizar num contexto extremamente heterogêneo. O ato de ensinar está envolto num mosaico complexo: deve haver “programas de formação continuada, por natureza transitórios, [que] enfrentem essa questão, se tiverem a intenção de promover mudanças permanentes” (LERNER, 2007, p. 19).

Sabe-se que o objetivo do Programa Letra e Vida era embasar a formação de professores alfabetizadores, sem a pretensão de solucionar todos os problemas existentes nas escolas. No entanto, caberia à escola estender essa formação de maneira sistemática, após o término do curso, a partir dos elementos trazidos pela própria equipe escolar, considerando suas especificidades.

As professoras mencionaram o quanto a participação no Letra e Vida contribuiu para que as discussões em torno da alfabetização se ampliassem na escola, favorecendo inclusive as trocas de experiências, algo que, segundo elas, não era comum até então.

Essa ocorrência precisaria ser planejada e estimulada pela própria unidade escolar, pois, caso contrário, os efeitos do Programa se extinguiriam junto com ele. Não se podem promover mudanças, se só as propõem aos professores, desconsiderando-se os demais profissionais dessas unidades, especialmente porque o que está em jogo é um projeto pedagógico da escola, o qual deveria ser construído coletivamente, inclusive com a participação da comunidade.

Finalmente, vale salientar que se não consideramos que um programa de formação – seja qual for – possa, isoladamente, dar conta das já mencionadas questões que ultrapassam a dimensão pedagógica – questões estruturais e conjunturais também devem ser foco das políticas educacionais.

Em conclusão, a presente pesquisa desencadeou questões relevantes que oferecem pistas para a análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente em tempos de formação continuada.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Módulo 1, Unidade 8, Texto 6) Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização dos docentes. *In*: *Teoria & Educação*, 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORTES, V. M. dos R. B. (2006) *A Constituição da Identidade do professor do Ensino secundário de Cabo Verde: Uma Abordagem Sócio-Histórica*. Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da SME-SP*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997.

Gatti, B. A.; Espósito, Y. L.; Silva, T. R. N. da (1995) *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. Brasília: CONSED/CEIUSE.

GHEDIN, Evandro. *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores: trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, v. 77, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

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

\_\_\_\_\_. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: Políticas Públicas e Organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.



NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. (Seminários e Debates).

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35, 2003.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A. ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

SOUZA, Aparecida Néri. A profissão professor pelo olhar sindical. In: *Revista do Mestrado em Educação*, UFS. v. 11, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. Mais vale a formação do professor do que o método que ele segue. In: *Revista Carta Fundamental*. São Paulo: Confiança, 2008.

WEISZ, Telma. *Diálogos entre ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.