

Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação

Ana Caroline de Almeida

Como citar: ALMEIDA, C.A. . Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p261-281>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

SENTIDOS DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA EM FORMAÇÃO

Ana Caroline de Almeida

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.”
(Jorge Larossa)

Buscando uma articulação entre formação e prática pedagógica, o objetivo deste texto é suscitar uma reflexão sobre formação docente, a partir das minhas experiências, ao longo meu processo de formação. Nessa direção, a intenção é esboçar alguns sentidos da minha formação acadêmica para a minha prática pedagógica, bem como comentar algumas políticas públicas para a educação e para a formação de professores no Brasil, na última década, uma vez que a minha formação reflete um pouco essa realidade. Desse modo, ao longo do texto, busquei colocar em evidência aspectos da minha trajetória de formação, que, como postula Larossa (2002), me “passaram”, me “tocaram” e me constituíram a professora alfabetizadora que eu sou hoje.

Uma professora que busca, sobretudo, contribuir com a mudança da realidade, com a formação de sujeitos críticos, capazes de olhar para si

mesmos e para a realidade que os cercam e compreendê-la melhor. Numa concepção freireana de educação, almejo a formação de sujeitos que não se acomodem ao mundo tal como nos parece dado, mas que se insiram em seus contextos, numa perspectiva transformadora. E esse sujeito só se constituirá a partir de uma alfabetização plena. Temos, contudo, um quadro que denuncia ainda a ineficácia da escola brasileira, quando o assunto são os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010 ainda temos 14 milhões de analfabetos. Isso, com uma redução de 29%, se comparado ao censo de 2000, o que não pode ser considerado um grande avanço, levando em conta os critérios utilizados hoje pelo órgão responsável pelo estudo, que considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um bilhete simples. A alfabetização, no sentido mais restrito do termo, como aquisição da habilidade de codificar e decodificar letras, é uma habilidade mínima. Espera-se, nos dias atuais, que os alfabetizados possam, além de ler e escrever, fazer uso competente dessas habilidades em suas práticas sociais que demandem o uso da leitura e da escrita, ou seja, que estejam plenamente alfabetizados.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), 2010-2011, os últimos 10 anos não apresentam um aumento do número de brasileiros alfabetizados plenamente. Houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, porém, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno dos 25% (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011).

Mesmo consciente de que a formação docente, embora qualificada e contextualizada, é insuficiente para garantir a qualidade da alfabetização, pois existem fatores intra e extraescolares que também interferem nesse processo, como, por exemplo, a condição socioeconômica das famílias, é impossível não relacionar esses dados à formação do professor alfabetizador. Até que ponto esse quadro denuncia uma precariedade da formação do professor hoje, no Brasil?

Longe de pretender uma resposta a essa questão, tenho a intenção de explicitar minha trajetória de formação acadêmica e os sentidos dessa

formação, a partir daquilo que me “tocou” de alguma forma. Minha intenção com esse direcionamento é apontar aquilo que sob a minha ótica pode ser mais (ou menos) explorado, no campo da formação docente. Início o texto tecendo algumas considerações sobre a experiência na graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de São João del Rei, entre 2003 e 2007. No segundo tópico, as reflexões giram em torno da entrada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) nas escolas básicas e da Educação a Distância, nos espaços de formação docente. E, por fim, apresento reflexões sobre a formação no Curso de Mestrado, trazendo resultados da pesquisa (ALMEIDA, 2012), os quais se relacionam também com formação docente.

A EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Para Larossa (2002, p. 21), “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma.” Somos, portanto, sujeitos de experiências. Experiências que produzem marcas e deixam vestígios; que são responsáveis pelo contorno que nos define. Conforme nos ensina ainda Benjamin (1994), sabendo da impossibilidade de recuperar o passado tal como de fato ele existiu, mas buscando um olhar sobre sua totalidade, procurarei retomar neste tópico algumas experiências significativas vividas durante a graduação.

Esses 10 anos de experiência como professora na Educação Básica, sempre envolvida em constantes processos de formação, em distintas esferas, com diferentes sujeitos, contribuíram para a constituição do meu *eu* e do olhar que eu tenho hoje sobre a formação docente. Um *eu* que se fez, sobretudo, na interação com o *outro*. Para Bakhtin (2010), é nesse encontro com o *outro* que nos constituímos enquanto sujeitos, pois é na arena do diálogo que o indivíduo se forma e também se altera. É na *experiência* com o *outro* que vamos nos tornando.

Desde muito cedo, tinha como sonho me tornar professora. Esse objetivo levou-me a cursar, no ano 2000, o Curso Normal – Magistério de 1º grau, logo depois que concluí o Ensino Médio. O Curso Normal, com duração de 1 ano, em pouco tempo me habilitaria para atuar como professora e eu logo poderia trabalhar. E foi o que aconteceu. Minha pri-

meira experiência se deu no ano de 2002, numa turma de 4ª série, na Rede Municipal de Ensino de Tiradentes (RMT) – MG. Todavia, não uma 4ª série qualquer, mas a “pior” 4ª série da escola, que separava os alunos em turmas A, B, C e D, de modo que as professoras que estavam chegando ficavam sempre com as turmas C ou D, de alunos em defasagem idade-série, indisciplinados etc. Assim, posso afirmar que as professoras do magistério, os alunos dessa turma de 4ª série, as colegas também iniciantes na carreira docente foram os primeiros *outros* com quem comecei a minha formação [...] com os quais comecei a me constituir como professora.

Durante a formação no Magistério, participei de algumas oficinas pedagógicas, sobre contação de histórias, produção de textos, *tangram*. Contudo, muito do que eu ouvia nessas oficinas não fazia sentido, porque eu ainda não atuava. Ao começar a lecionar, foi que eu me senti no “olho do furacão”, diante de inúmeros desafios e sem saber como agir para superá-los. Dos mais simples aos mais complexos [...] de elaborar matrizes de atividades no *stêncil* a lidar com alunos indisciplinados, ou que já estavam na escola há vários anos e não sabiam ler e escrever, dentre outros problemas de ensino-aprendizagem que derivam dessa lacuna. Definitivamente, um ano de formação no magistério não foi suficiente para me preparar para o que eu iria encontrar na sala de aula. Sabemos hoje que nem os 4 anos da Pedagogia têm sido suficientes para a necessária formação do professor alfabetizador.

Foi então que, impulsionada pela Lei Nº 9394, de 1996, a qual regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente pelo seu artigo 62, que trata da formação dos docentes da educação infantil e séries iniciais e pelo próprio objetivo de aprimorar a minha prática pedagógica, procurei ingressar em um curso superior o mais rápido possível (BRASIL, 1996).

O Plano Decenal de Educação, do governo Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu que, para o atendimento das exigências do artigo 62 da LDB, o prazo máximo para os educadores adquirirem essa formação seria o ano de 2007, o que aligeirou ainda mais essa minha busca. Ora, eu entendi que, até 2007, eu e muitas outras professoras teríamos que ter concluído o 3º grau de escolaridade.

Essa decisão do governo FHC provocou uma corrida desenfreada dos profissionais desse segmento da educação pela formação em nível superior em todo o país, cuja realização poderia se dar de várias maneiras, em cursos oferecidos à distância ou presenciais. Eu tentei a sorte no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, onde comecei minha graduação, em 2003.

No início do curso, confesso que não fiquei muito satisfeita, considerando que eu esperava encontrar na universidade alguma coisa que me ajudasse nos meus problemas da sala de aula. As disciplinas iniciais não atenderam de pronto a essa minha expectativa. Andrade (2011, p. 87) é bastante assertiva, quando afirma que,

[...] no fundo no fundo, os professores vêem as formações que são oferecidas, desde a inicial, seja no ensino médio profissional do Magistério, seja na universidade, considerando que a possibilidade de que algo dos conhecimentos ali apresentados possa de alguma forma ser aplicado em sua prática.

Ainda assim, estar na Universidade era uma situação extremamente nova e satisfatória. Considerando a minha origem social – filha de pais com baixa escolaridade e criada num distrito rural do município de Tiradentes –, o ingresso na Universidade representava, antes de tudo, uma vitória: poder fazer um curso superior numa universidade federal. E essa etapa inicial foi crucial para a compreensão do mundo acadêmico, até então tão distante das minhas possibilidades... No contato com os outros, fui-me tecendo, me transformando e conhecendo a lógica da universidade, das possibilidades de crescer nesse meio e principalmente a importância do envolvimento em projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, a partir de 2005, a graduação começou a ganhar novos sentidos, e aquela angústia inicial deu lugar a um prazer imenso em estar inserida num contexto de formação como aquele. Tive a oportunidade de fazer parte de um programa de pesquisa com foco de interesse nas práticas escolares de alfabetização e letramento no primeiro ciclo. Fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tinha o objetivo de investigar os processos de apropriação, pelos professores, das novas concepções de ensino e aprendizagem, de al-

fabetização e letramento, presentes no discurso oficial e em programas de formação continuada.

Foi uma etapa muito prazerosa, muito enriquecedora, mas também muito desafiadora. Investigar como os professores vinham se apropriando das novas concepções de alfabetização passava igualmente por compreender como eu mesma estava me apropriando do discurso oficial. Implicava ainda a necessidade do estranhamento do familiar: compreender as ações de um grupo como se eu não fizesse parte dele; olhar para uma prática alfabetizadora sem imaginar como eu faria se estivesse no lugar da professora... Esse foi um grande desafio que eu e minha professora e orientadora – Socorro Nunes, que me acompanhou até o Mestrado –, enfrentamos nessa minha primeira experiência com a pesquisa.

Concomitante à formação no curso de Pedagogia, participava também de cursos de formação continuada, ofertados pelo município e suas parcerias e pela própria UFSJ. O primeiro curso de capacitação em que me envolvi foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O PROFA foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Ministério da Educação. Era um curso sobre o que fazer para que os alunos progredissem nas hipóteses de leitura e escrita, desde a etapa inicial de alfabetização. Foi um curso que começou a desenhar a concepção de alfabetização que eu tenho hoje.

Na UFSJ, integrei um programa de formação continuada para os professores da região das vertentes, por meio de um Programa de Extensão Universitária – o PROEXT. Tive a oportunidade de participar do PROEXT/2003: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região das Vertentes: Saberes docentes e diversidade Cultural” e PROEXT/2004: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região das Vertentes: (re-)significação de saberes nas práticas docentes”, em ambos, como professora cursista do município de Tiradentes, o que muito contribuiu com a minha prática pedagógica, na medida em que a formação nesse espaço partia dos relatos de experiência dos professores.

E, nos anos seguintes, continuei envolvida com o PROEXT 2005/2006: “Programa de Formação Continuada de Professores da Região

das Vertentes: a universidade na escola básica”, atuando, dessa vez, junto à equipe proponente e colaborando com a formação de outros professores.

A discussão dentro desse programa de extensão se pautava naquilo que estávamos fazendo na sala de aula. Hoje, eu reconheço no PRO-EXT uma forma de pensar a formação docente que compreende e focaliza a “[...] lógica das práticas e os gestos profissionais, não só como objetos de pesquisas científicas, mas como subsídio formador, apresentado diretamente a professores, que devem aprender e saber falar de práticas docentes, suas ou de outros”. (ANDRADE, 2010, p. 183). E isso é muito proveitoso, é muito rico. Tivemos a oportunidade de expor um pouco das nossas práticas pedagógicas, dos projetos que desenvolvíamos com os alunos, e ouvir da equipe de professores universitários sua leitura sobre o que era exposto. A cada dia tinha mais consciência daquilo que eu fazia, na sala de aula. Assim, é possível afirmar que nem sempre é a academia que precisa propor alternativas aos professores, mas os professores têm muito a dizer. O PRO-EXT abriu esse espaço de diálogo, de interlocução. A partir dos nossos relatos de experiência, estávamos construindo e produzindo conhecimento.

Diante dessas experiências, qual o sentido da formação universitária, na minha trajetória? Mais do que atender aos meus anseios como professora alfabetizadora iniciante, a universidade possibilitou-me delinear a concepção de educação que eu tenho hoje: educação como o lugar privilegiado do diálogo, da constituição da cidadania, da construção e democratização do conhecimento. Compreendendo a universidade como uma instituição social, que expressa o modo e o funcionamento da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003), é possível percebê-la como um lugar que tem por função a crítica e a ação social. Em consequência, a universidade representou (e representa) para mim um espaço privilegiado para expressar, por exemplo, meu inconformismo com as desigualdades sociais, por meio da *crítica*, e ter na *ação* uma forma de atuar nessa realidade.

A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Com o avanço das TIDCs, o sistema educacional sofre um impacto enorme e os professores são os protagonistas nesse novo cenário, que exige outras formas de organização do fazer docente e o entendimento das

tecnologias como mediadoras no processo de construção do conhecimento. Os professores precisam compreender que a disseminação das TDICs nas escolas requer um modelo didático diferenciado e também que essas tecnologias influenciam e promovem mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita. Sobre esse último aspecto, Freitas (2010, p. 337) explica que as novas tecnologias, “[...] além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita.”

O avanço das TDICs abre igualmente perspectivas para a expansão do ensino superior à distância, no país, sobretudo com a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Ministério da Educação, entre 2005 e 2006. Esse programa se baseia na oferta de cursos e programas de formação superior na modalidade à distância, com o apoio de polos presenciais, mantidos pelos municípios ou governos estaduais.

Acompanhando essa tendência de avanço das TDICs, o município de Tiradentes passa a integrar o Projeto Cidades Digitais e, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), começa a oferecer cursos de capacitação para os professores, dentro da temática Educação e Informática, além de abrigar um polo da UAB.

Nesse contexto, participei do curso de capacitação de professores Educação e Informática: Curso introdutório para professores da rede pública e do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação – Ciclo Básico, ambos oferecidos numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UFOP. Também ingressei no curso de especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização, oferecido pela Universidade Federal de São João del Rei, na modalidade à distância, tendo escolhido o polo de apoio presencial em Tiradentes – MG. Ainda durante o curso de especialização, no qual iniciei meu contato com a EAD, tive a oportunidade de atuar como tutora presencial no curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), também no polo de Tiradentes, dentro do sistema UAB.

Nesse momento, eu me encontrava num lugar de intersecção, entre o *eu* – professora em formação – e o *eu* – formadora de professores. Posso afirmar que foi um lugar privilegiado, o qual eu venho ocupando até hoje, agora como professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Barbacena. Formar professores com a experiência de

quem vive a realidade da escola básica possibilita uma troca e um diálogo muito específicos, singulares eu diria. Existe aí uma possibilidade constante de relacionar teoria e prática e passar essa compreensão e esse olhar para quem está começando.

O papel do tutor presencial ia muito além do que eu esperava. Os alunos me procuravam muito no polo, os tutores à distância demandavam uma atenção enorme, porque eles queriam conhecer os alunos, os coordenadores do curso queriam notícias sobre a turma etc. E toda essa demanda na EAD se intensificou ainda mais, quando eu troquei a tutoria presencial da UFJF pela tutoria à distância do curso de Pedagogia da UFSJ. A função do professor-tutor *on line* é primordial para o processo ensino-aprendizagem; compete a ele conhecer o projeto pedagógico do curso, o conteúdo das disciplinas que estão no ar, estar disponível para os alunos, interagindo e incentivando os estudos autônomos, além de avaliá-los.

E foi com essas experiências que eu vivenciei um momento de formação e reflexão, teórica e prática, compreendendo melhor as características, as potencialidades e limitações, tanto da utilização das TIDCs na sala de aula quanto da formação em EAD.

Inserir na prática pedagógica novas ferramentas de trabalho, como o computador, por exemplo, tem-se constituído um desafio para o professor, por dois motivos principais. Primeiramente, porque ele não conta ainda com uma formação sólida para a utilização desses recursos nas suas aulas. As formações oferecidas são curtas e pontuais, não contribuindo de fato com a necessária mudança de concepção dos professores. Para Valente (2007), o elemento-chave para o desenvolvimento de atividades na área da informática associada à educação é a formação do profissional devidamente capacitado para usar o computador como ferramenta educacional.

E o outro motivo se deve às próprias condições de trabalho dos docentes, que, do meu ponto de vista, não favorecem a entrada dos mesmos no ambiente escolar. Esbarramos cotidianamente com questões como a falta de suporte técnico e pouca disponibilidade de tempo para planejarmos situações de ensino-aprendizagem que incluam essa ferramenta no nosso dia a dia. Aliás, como professora da educação básica, posso dizer que falta-nos tempo para o planejamento de qualquer atividade!

Não posso negar que a experiência na EAD foi muito enriquecedora, não apenas como aluna dessa modalidade de ensino, mas também como tutora presencial ou à distância. Todavia, o que mais me chama a atenção nessa modalidade de ensino é a forma como ela está organizada. Isso explicita, de certo modo, a precarização do trabalho docente. Quem se envolve na EAD hoje não tem direito ao salário, progressão na carreira, nem aposentadoria. O que recebemos são bolsas, cujos valores são muito baixos, não constituindo vínculo empregatício. Aliás, para ser tutor, por exemplo, precisa-se estar vinculado ao serviço público, ou seja, normalmente são os professores da educação básica que predominantemente têm exercido essa atividade e feito dela uma complementação de renda ao salário baixo que recebem. Considerando a importância desse ator, no cenário da EAD, certamente essas condições limitam a sua atuação e comprometem a qualidade da formação do profissional que opta por essa modalidade, gerando assim um ciclo de “deficiências”.

Além do exposto acima, o ensino presencial oferece oportunidades únicas como a Iniciação Científica e a Extensão, que ainda não estão nos horizontes do aluno dessa modalidade de ensino. Ademais, tendo em vista os níveis de alfabetização, no país, conforme mostram os dados do início do texto, penso eu que a EAD não é o melhor investimento para a formação de professores alfabetizadores, considerando sobretudo a complexidade da atividade que exercem.

A EXPERIÊNCIA NO MESTRADO E ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse percurso, concluí a especialização e continuei a trajetória de formação ingressando no Curso de Mestrado da UFSJ. Eu mesma não acreditava muito no que estava acontecendo. Daquele objetivo inicial, que passava também por uma obrigação legal, que me levou a buscar a Universidade, ao Curso de Mestrado em Educação da UFSJ... Quanta coisa havia mudado em mim. Quantas experiências já vividas, quantos *outros* eu encontrei e com eles aprendi nessa caminhada. Mas, de uma coisa eu estava certa: o ingresso no Curso de Mestrado representou o primeiro passo rumo a um novo sonho: tornar-me professora universitária.

O envolvimento em atividades acadêmicas, como congressos, encontros, minicursos e palestras, passou a ser mais intenso e os dois anos de formação no curso me possibilitaram vislumbrar essa possibilidade. As reflexões puderam ser ampliadas, as discussões eram mais densas, e os diálogos com os meus pares também começou a ganhar novos sentidos. E foi igualmente desses diálogos que surgiu o interesse em pesquisar a respeito de como mudanças políticas que afetam a organização e estruturação do ensino são implementadas por diferentes professores.

A pesquisa se relacionou com uma das mudanças políticas mais recentes na área da educação: a ampliação da escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos, com a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Acompanhando a linha de investigação que fui construindo, durante a graduação, procuramos compreender o modo como os professores estavam se apropriando de mais essa mudança, que trouxe tantas implicações para as práticas de sala de aula.

A ampliação da escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos colocou em discussão muitos aspectos da escolarização inicial, entre os quais a alfabetização e o letramento. E foi exatamente sobre esse aspecto que desenvolvemos a pesquisa de Mestrado: a alfabetização e o letramento das crianças de 6 anos, no contexto do EF de 9 anos.

No bojo dessa pesquisa de Mestrado, um capítulo foi destinado ao diálogo com professoras que no ano de 2010 atuavam com as turmas de 1º ano, no município de Tiradentes. Assim, apresento agora alguns elementos desse estudo concluído em março de 2012.

Dedicamo-nos à compreensão dos modos como as professoras do 1º ano da RMT se apropriaram da política de ampliação do EF, através dos seus discursos sobre suas práticas. Buscamos compreender, entre outros aspectos, os caminhos pelos quais elas se apropriaram dos referenciais teórico-metodológicos acerca do trabalho a ser desenvolvido nessa nova configuração do ensino.

O documento *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (BRASIL, 2007) destaca que

[...] a ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores,

gestores e demais profissionais da educação – para lhes assegurar, entre outras condições, **uma política de formação continuada em serviço**, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. (BRASIL, 2007, p. 8, grifos meus).

Partimos do pressuposto de que os professores pudessem estar se formando, se capacitando para o exercício docente no “novo” EF, com duração de nove anos, mais especificamente para estarem se instrumentalizando para exercerem suas práticas pedagógicas com as crianças de 6 anos, nesse contexto específico. Desse modo, procuramos compreender os caminhos pelos quais isso pudesse estar acontecendo. Nessa perspectiva, questionamos as professoras entrevistadas sobre quais conhecimentos elas tinham em relação aos materiais veiculados recentemente pelo MEC. São eles: *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* e *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*.

Debruçadas sobre os dados que tínhamos, percebemos a recorrência da afirmação de que as professoras entrevistadas não participaram de nenhum curso de capacitação sobre a temática do EF de 9 anos, nos últimos anos, além de desconhecerem esses materiais teóricos. As falas a seguir exemplificam essa situação:

Todos os contatos que eu tive foi de modo geral, foi estudando, na pós-graduação, foi assim de modo geral. Eu nunca sentei e falei assim: hoje nós vamos debater o EF de nove anos. [...] Eu não tive acesso às informações de como deveria ser. Eu acho assim, que a escola, nós, a diretora, a supervisora, eu como professora, nós nos preparamos sim. Com bastante material, mas assim, em relação a como teria que ser nunca me passaram não (Ivone).

Dentro da rede a gente não teve formação nenhuma, nem mesmo assim, é... a explicação das mudanças. Ao longo é que a gente foi buscando outras fontes, revistas, livros procurando se informar fora da rede (Silmara).

Não. Assim, reunião específica não! (Analice).

Assim, eu li muito por alto. Foi um contato bem rápido, bem superficial. Mais de folhear e ler algumas partes isoladas (Elis).

Ao ouvir das professoras que elas não conheciam esses materiais e que não tiveram a oportunidade de participar de cursos de capacitação, para atuar com crianças de 6 anos, e considerando a premissa de que a ampliação do EF deveria garantir a formação continuada em serviço, tentamos entender, por conseguinte, a via pela qual elas se apropriaram da política. Se elas não tiveram acesso a esses materiais, que outros suportes elas tiveram, para lidar com a nova realidade que se instaurava?

Cabe ressaltar que MG antecipou-se à Lei Federal que regulamentou a expansão do EF, em todo o país, e passou a atender às crianças de seis anos no EF já a partir de 2004, na chamada fase introdutória. Perguntamos, pois, sobre os *Cadernos* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA), divulgada em vários municípios mineiros, logo que o Estado passou a receber essas crianças, na tentativa de compreender se essa foi uma das vias pela qual havia se dado a apropriação a respeito do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Indagamos se elas conheciam esse material, se tiveram acesso a ele e se elas o utilizavam de alguma forma.

As falas, na sequência, indicam que as professoras conheciam esse material e recorriam a ele, na busca de subsídios para suas práticas. Entendemos, portanto, que esse material representou uma das vias pelas quais as professoras desse município se apropriaram da política de ampliação.

A gente conhece. Assim, a gente já teve estudo dele. Agora, esse ano, especificamente, não... mas em outros anos a gente já viu e sempre a gente tá voltando nele. Porque tem um caderno de avaliação, ele dá as formas de avaliar o aluno... Então a gente tá sempre olhando ele, sempre que a gente tem dúvida. E como a gente já viu em outros anos, a gente já tem uma noção. Quando a gente tá com alguma dúvida, a gente tá sempre olhando nele, porque ele tem na escola (Analice).

Esses [os cadernos do CEALE] assim eu li com mais atenção, principalmente os modelos de questões que eles aplicam pros alunos, porque dá uma noção pra gente de que objetivo a gente tem que alcançar. E é um referencial pra gente trabalhar em sala de aula, porque se eles estão cobrando isso, a gente tem que trabalhar. E assim, eu acho que é válido ressaltar, o meu maior interesse nesses materiais quando eu olhei aleatoriamente, foi ver o que eles estão cobrando nessas avaliações, que tipo de questão que eles cobram dos alunos, que aí é uma maneira de nortear a prática. Eu posso avaliar “Nossa, os meus alunos estão atrasa-

dos, eu posso cobrar mais...” A evolução do ensino... é importante para acompanhar a evolução do ensino! (Elis).

Eu conheço e aplico eles. Utilizo eles, nas aulas, nas avaliações... Utilizo todas as atividades... Todas eu não sei se utilizo, mas eu acredito que eu utilizo bastante: espaçamento entre palavras, identificar a figura e relacionar com o nome, assim, várias atividades eu utilizo, nas aulas e também na avaliação (Ivone).

Sintetizando algumas considerações do estudo, compreendemos que, apesar de as professoras terem afirmado que não fizeram cursos de formação continuada sobre o tema da ampliação, elas tiveram a oportunidade de “estudar” esses cadernos, na época em que MG incluiu as crianças de 6 anos na fase introdutória, o que foi uma forma de capacitação. *“A gente conhece, a gente já teve estudo dele, agora esse ano especificamente não. Mas em outros anos a gente já viu”* (Analice). Ou seja, essa coletânea representa um conjunto de materiais que é do conhecimento das professoras, de fácil acesso e a que elas recorrem, quando necessário.

Essas mesmas falas apontam o interesse dessas professoras ao buscarem um suporte nesse material. Esperava-se que elas procurassem fundamentação teórica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, da alfabetização e do letramento, para fundamentarem as suas práticas. Contudo, observamos que o interesse maior dessas professoras está voltado para a questão da avaliação:

[...] tem um caderno de avaliação, ele dá as formas de avaliar o aluno... (Analice).

O meu maior interesse nesses materiais quando eu olhei aleatoriamente, foi ver o que eles estão cobrando nessas avaliações, que tipo de questão que eles cobram dos alunos. (Elis).

Eu conheço e aplico eles. Utilizo eles, nas aulas, nas avaliações. (Ivone).

O discurso das docentes entrevistadas nesta pesquisa explicita uma forma de apropriação da voz do material do CEALE, que parece ter-se restringido à compreensão daquilo que tem sido cobrado “oficialmente” dos alunos. Além disso, enfatiza o impacto que as avaliações oficiais têm

trazido para a prática pedagógica, na medida em que as questões relativas à avaliação têm sido priorizadas pelos professores.

A conjuntura atual do sistema educacional brasileiro, submetido a constantes avaliações oficiais, tem sido objeto de discussão de outros trabalhos. Carvalho e Macedo (2010) destacam o papel redentor que é dado, por exemplo, ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), avaliação oficial mineira, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Para as autoras, o discurso predominante identifica a avaliação como uma fonte de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, no entanto, “[...] a lógica e a logística das políticas estatais não acontecem de modo perfeito e livre de desvios, conforme aparentam, principalmente nas propagandas sobre educação cada vez mais frequentes na mídia.” (CARVALHO; MACEDO, 2010, p. 264). São exatamente esses desvios que estão expressos nas falas das professoras entrevistadas. Elas dão indícios do quanto as avaliações oficiais têm sido responsáveis por aquilo que é feito na sala de aula, do quanto elas têm sido parâmetro para as práticas pedagógicas.

No que se refere ao trabalho com a alfabetização, desenvolvido pelas professoras na sala de aula, entendemos que apesar de o material do CEALE representar uma das vozes presentes no discurso das docentes, elas optaram por práticas centralizadas na aquisição do código escrito por meio de métodos sintéticos, em detrimento de uma metodologia que contemple os usos e as funções sociais dos textos, tão defendida no material. Evidenciamos aí a complexidade dos processos de formação docente. Apenas o contato com novos referenciais teóricos não dá conta de reorientar as concepções de ensino trazidas pelas professoras. O material do CEALE reforça a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, e até mesmo as avaliações oficiais acompanham essa tendência; ainda que, em algumas falas delas, expressões como variedade de gêneros apareça, não percebemos evidências de usos desses textos, de modo a favorecer a compreensão dos alunos a propósito das funções sociais da escrita. Ou seja, elas privilegiam uma faceta da alfabetização: a apropriação do sistema notacional (ALMEIDA, 2012).

Tendo em vista os resultados da pesquisa, sintetizados acima, e a experiência de formação vivenciada no PROEXT, estou de acordo com Andrade (2011) na defesa de políticas de formação que avancem no sentido de não tomarem o professor apenas como “receptor-receptáculo, de

quem se espera a absorção total e inteira, em formas de proceder, por métodos passo a passo”, mas que o coloquem, de fato, no seu lugar autoral, ensinando o “professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz”.

PARA FINAL DE CONVERSA...

Desde que eu cursei o magistério nível médio, tenho buscado alternativas para uma prática alfabetizadora mais eficaz, ou seja, venho perseguindo uma prática pedagógica que produza o efeito esperado, mesmo consciente dos meandros que cercam o nosso dia a dia e perpassam o chão da sala de aula. Produzir o efeito esperado é compreendido aqui como mais que conseguir alfabetizar os meus alunos... Produzir o efeito esperado significa, para mim, entender e praticar a ação docente de maneira autônoma, consciente, inventiva e sensível, em prol da formação de sujeitos críticos, autônomos e que se inquietem, assim como eu, com a forma com que as coisas estão postas no mundo.

Penso, por conseguinte, que conhecer e discutir os direitos de aprendizagem dos alunos, uma das estratégias do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política educacional recente, que posiciona o professor alfabetizador na linha de frente, uma vez que coloca em questão a responsabilidade dos professores em alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e que tem na formação docente um dos seus eixos principais, não basta para avançarmos na qualidade do ensino público que temos no país.

Enfrentamos, no nosso cotidiano, desafios mais urgentes e que merecem tanta atenção quanto a formação docente. Os problemas com a alfabetização, conforme já mencionei, passam por aspectos intra e extra-escolares, que precisam ser considerados. Entre os aspectos intraescolares, destacaria as condições de trabalho do professor.

Muitas escolas brasileiras encontram-se funcionando em péssimas condições. A escola onde eu atuava até o ano passado era uma delas. Estava sem pintura, os alunos da Educação Infantil não tinham uma sala de aula nem parquinho, não havia armários, o muro estava caindo, o ônibus que fazia o transporte dos alunos estava sem condições de circular, entre outros problemas, os quais só foram amenizados depois de uma ação extrema.

Passamos muito tempo notificando tudo isso à Secretaria de Educação do município e nada era feito. Em vista disso, decidi divulgar essa realidade nas redes sociais. Inspirada pela aluna que fez a denúncia das condições da escola onde ela estudava, criei uma página na internet chamada Diário de Classe: a verdade em Tiradentes – MG – e, a partir de um trabalho feito com alunos na sala de aula, elencamos todos os problemas que observávamos no nosso dia a dia e escrevemos uma carta endereçada às autoridades competentes, solicitando uma resposta. Essa carta foi a primeira postagem no diário do *Facebook*, que continuou sendo alimentado com fotos e comentários sobre as condições que tínhamos, na nossa escola. Diante da exposição, a Secretaria iniciou algumas ações de melhoria e fechamos o ano de 2012 com um saldo bastante positivo. Essa ação, dentre outras, representou uma forma de expressar a minha inquietação e hoje eu a vejo como um reflexo da formação que eu tenho experienciado.

Não seria possível encerrar as reflexões sem mencionar os salários dos professores. O piso salarial nacional é muito baixo, e os planos de carreira que muitos municípios criaram recentemente não valorizam a formação docente como deveriam. Em Tiradentes, por exemplo, a tabela de progressões salariais prevê um aumento de 1% a cada 3 anos de exercício e 3% para cada nível de formação atingido. Quer dizer, depois que eu consegui o título de mestre, passei a receber R\$ 24,00 a mais.

Essa realidade leva muitos professores a se desdobrarem em dois, três ou até mais turnos de trabalho e, com a consolidação da EAD, muitos ainda são tutores, presenciais ou à distância, nos cursos de formação docente. Em que condições esse professor vai contribuir com a formação de outros professores?

Por fim, estamos longe de uma política de Educação que assegure aos professores, sobretudo ao professor da escola básica, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, melhorias em suas carreiras e uma sólida formação continuada em serviço, a partir de uma concepção discursiva de linguagem, de acordo com a qual o que o professor faz na sala de aula seja pressuposto para sua própria aprendizagem e reflexão teórica e prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. *Ensino fundamental de 9 anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, 2012.
- ANDRADE, L. T. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan./mar. 2010.
- _____. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W.; ROUANET, S. P.; GAGNEBIN, J. M. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o plano decenal de Educação para todos*. Brasília, DF, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.
- CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 5-15, set./dez. 2003.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: educação e deslocamento: dados da amostra*. Rio de Janeiro, 2010.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2011.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução J. W. Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

VALENTE, J. A. *Formação de profissionais na área de informática em educação*. 2007. Disponível em: <http://moodle.iei.org.br/users/vanderlei/public_html/antiores/2007/tecnico/teorias_aprendizagem/valente.pdf>. Acesso em: 1 set. 2013.