

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC**

**DISSERTAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: UMA  
EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES EM MESQUITA/RJ**

**ANA LUCIA GOMES DE SOUZA**

**2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: UMA  
EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES EM MESQUITA/RJ**

**ANA LUCIA GOMES DE SOUZA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/ RJ  
Fevereiro de 2013

379.8153

S586f

Souza, Ana Lucia Gomes de, 1965

T

Formação continuada de alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ / Ana Lucia Gomes de Souza. – 2013.  
143 f. : il.

Orientadora: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado - Mesquita (RJ) - Teses. 2. Professores de ensino fundamental - Formação - Mesquita (RJ) - Teses. 3. Alfabetização - Mesquita (RJ) - Teses. I. Ramos, Lilian Maria Paes de Carvalho, 1948-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC

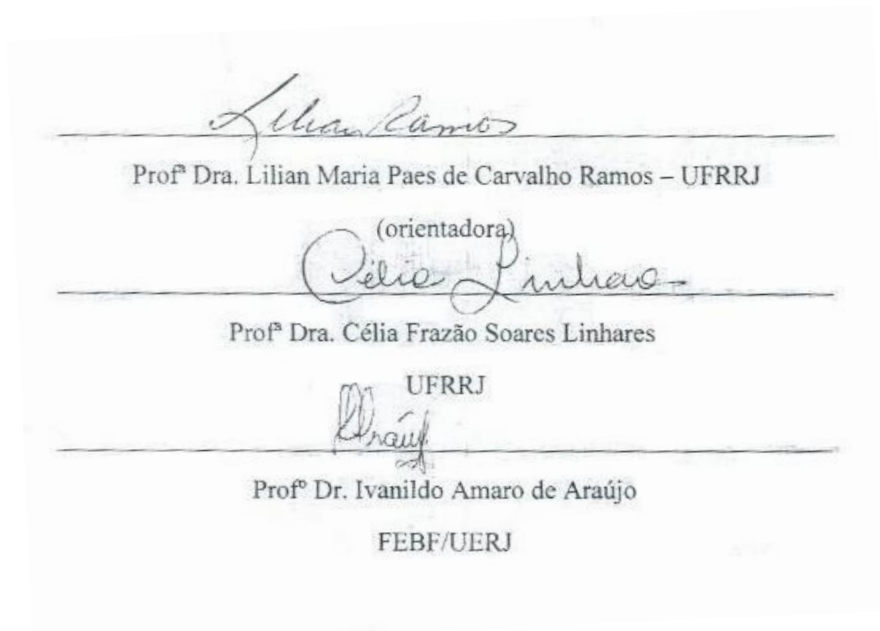
**ANA LUCIA GOMES DE SOUZA**

**Formação Continuada de Alfabetizadores: Uma experiência formativa de  
professores em Mesquita/RJ**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em defesa pública em 20/02/2013



**Nova Iguaçu – RJ**

**Fevereiro de 2013**

Dedico este trabalho a memória de meu pai, Sebastião Gomes de Souza e a vitalidade e energia de minha mãe, Ilza Gomes de Souza.

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho muito a agradecer.

Inicio agradecendo a Deus, autor da vida, em quem eu creio e confio.

Em seguida, agradeço às mulheres da minha vida, que me cobrem de cuidados: Gabriele e Caroline, minhas filhas; Ilza, minha mãe; Jane, minha querida irmã e Tia Flor, nossa amiga inseparável.

Ao meu irmão e sua família pelo otimismo e parceria constante.

Ao meu neto Caio, que apesar de não ter chegado a este mundo já me incentiva a prosseguir, como um anúncio de renovação.

A minha querida professora orientadora, Lilian Ramos, pela confiança, credibilidade e atenção necessárias.

Aos amigos e companheiros do mestrado da PPGEduc/UFRRJ por tantas trocas e aprendizagens coletivas.

À banca examinadora pelas dicas essenciais.

Aos professores Carlos Roberto Carvalho e Flavia Naethe Motta por me iniciarem nas leituras bakthinianas.

Aos colegas do GTPS (Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade) e do Grupo de Pesquisa Identidade, por todas as contribuições.

Aos sujeitos desta pesquisa que se prontificaram a contribuir munindo-me de informações necessárias e torcendo a distância pelo andamento do trabalho.

Aos muitos companheiros e amigos da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, pelo respeito, carinho, credibilidade e colaboração valiosíssima para este trabalho.

**A todos o meu sincero Muito Obrigada!**

## RESUMO

SOUZA, Ana Lucia Gomes de. *Formação continuada de alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2013.

A formação continuada de professores vem conquistando um espaço de destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras. Sua história apresenta alguns avanços e retrocessos, porém existe um certo consenso entre pesquisadores de que a LDB 9394/96 não atendeu as expectativas iniciais nesse quesito, deixando hiatos. Em linhas gerais, as avaliações demonstram que a formação inicial dos professores já não dá conta dos problemas decorrentes de sua prática. Sendo assim, os governos municipais têm buscado formas de aprimoramento profissional de seus professores, a chamada formação continuada, com apoio do Governo Federal. O presente trabalho apresenta e analisa um desses cursos: o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores do município de Mesquita/RJ como uma política pública educacional implementada por seis anos consecutivos, através de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Mesquita e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, representado pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – (CAp-UERJ), via projeto de extensão. O curso é uma reformulação do antigo PROFA – Programa de Formação de Professores do Ministério da Educação, elaborado em 2001 durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 2005, já no Governo Lula da Silva, o curso de formação ganhou novas características, contudo o objetivo principal permaneceu: formar professores alfabetizadores. Com o objetivo de analisar os impactos que esta formação trouxe à prática docente dos professores concluintes do curso, bem como seu reflexo na aprendizagem dos alunos, aplicaram-se questionários a trinta e três sujeitos e realizaram-se entrevistas com treze professoras egressas do referido curso, culminando na realização de dois grupos focais. Conclui-se que o curso atendeu ao seu propósito inicial sob o ponto de vista dos seus egressos, dos gestores municipais e dos professores formadores, ressaltando principalmente o fato do mesmo conseguir vincular teoria ao cotidiano escolar. Analisou-se que a implementação desta política pública foi uma opção acertada da equipe gestora municipal, entretanto, sinalizou-se alguns aspectos importantes que deixaram de acontecer para o implemento de uma política educacional consistente.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais, Formação Continuada de Professores, Formação em Serviço.

## ABSTRACT

SOUZA, Ana Gomes de Lucia. *Continuing Education for literacy: a formative experience of teachers in Mesquita/RJ*. Dissertation (Master of Education) - Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2013.

The continuing education of teachers has gained a place of prominence in the Brazilian educational policies. His story presents some advances and setbacks, but there is some consensus among researchers that the LDB 9394/96 did not meet initial expectations in this regard, leaving gaps. In general, surveys show that the initial training of teachers no longer aware of the problems arising out of their practice. Thus, municipal governments have sought ways to improve their professional teachers, the call continued training, with support from the Federal Government. This paper presents and analyzes of these courses: Course of Continuing Education for Literacy Teachers municipality of Mesquita / RJ as a public educational policy implemented for six consecutive years, through a partnership between the City of Mosque and State University Rio de Janeiro - UERJ, represented by the Office of Enforcement Fernando Rodrigues da Silveira at the State University of Rio de Janeiro - (Cap-UERJ), via extension project. The course is a reformulation of old PROFA - Teacher Training Program of the Ministry of Education, established in 2001 during the government of Fernando Henrique Cardoso. In 2005, already in Government Lula da Silva, the training course has gained new features, but the main goal remained: to train literacy teachers. With the objective of analyzing the impact that this training has brought the teaching practice of teachers graduating and its reflection on student learning, questionnaires were applied to thirty-three subjects and interviews were conducted with thirteen teachers of that course alumni , culminating in the achievement of two focus groups. We conclude that the course met its initial purpose from the point of view of its graduates, the municipal managers and trainers professors, noting especially the fact achieve the same link theory to everyday school life. We analyzed that the implementation of this policy was a wise option of managing municipal staff, meanwhile, signaled to some important aspects that no longer happen to implement a policy consistent educational.

Keywords: Public Policy Education, Continuing Education, Teacher Training Service.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>10</b>
1.1 – Um pouco da história da Formação de Professores no Brasil .....	10
1.2 – A Formação de professores enquanto política pública educacional .....	15
1.3 – Prática Pedagógica e Formação de Professores .....	17
1.4 – A formação de professores e o trabalho docente no contexto da contemporaneidade .....	28
 <b>CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE MESQUITA .....</b>	 <b>32</b>
2.1 – Mesquita – uma cidade em desenvolvimento .....	32
2.2 – O Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em Mesquita: depoimento de uma ex cursista .....	41
2.3 - A parceria firmada e o convênio com a UERJ entre os anos de 2005 e 2010 .....	42
2.4 – Registros de uma professora cursista .....	45
2.5 – Os primeiros resultados obtidos com a pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores .....	48
2.6 – O que nos dizem os gráficos – uma análise sobre os números .....	53
 <b>CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO – COLHENDO INFORMAÇÕES COM AS PROFESSORAS CURSISTAS .....</b>	 <b>57</b>
3.1 – Análise das respostas obtidas nos questionários .....	58
3.2 – As entrevistas – encontros e diálogos reveladores .....	63
3.3 - As falas das cursistas .....	67

3.4 - O Grupo Focal .....	89
<b>CAPÍTULO 4 – COM A PALAVRA AS REALIZADORAS .....</b>	<b>96</b>
4.1 - Entrevista com as professoras formadoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ .....	99
4.2 - Entrevista com a Ex Secretária Municipal de Educação .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

Trabalho no município de Mesquita desde o ano de 2002, tendo iniciado como professora de alfabetização de adultos num projeto vinculado ao Instituto Paulo Freire com financiamento da PETROBRAS – MOVA Brasil/PETROBRAS. Este era um projeto de Alfabetização de Adultos, promovido pelos Movimentos Sociais, com apoio da CUT e do Sindicato dos Petroleiros do Estado do Rio de Janeiro. Alguns anos após, passei a supervisionar este programa em alguns dos municípios do Estado do Rio de Janeiro: Mesquita, Nova Iguaçu e São João de Meriti, resultando no aumento considerável das matrículas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos das redes municipais com a procura dos alunos egressos do projeto. Em 2005, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para implementar o Programa Brasil Alfabetizado na Prefeitura de Mesquita. O Programa era uma iniciativa do Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. Aceitei o convite e passei a integrar a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Mesquita – SEMED, em agosto de 2005.

Meu ingresso, naquele ano, se deu através de cargo comissionado e após 2010, através do Concurso Público da área da educação, passei a integrar o quadro de servidores efetivos com duas matrículas em funções específicas: professora e supervisora educacional. Durante os primeiros anos do meu trabalho na SEMED senti necessidade de retomar a formação que houvera abandonado. Concluí o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ e, em seguida, um Curso de Pós-Graduação em Teorias de Currículo e Prática Docente na mesma universidade. Surgiram também, posteriormente outras oportunidades de ingresso em outros municípios (Queimados e Rio de Janeiro) através de outros Concursos Públicos, sempre com professora dos anos iniciais.

Paralelamente, como é comum aos educadores, acumulei atribuições e exerci algumas funções no âmbito da SEMED ao longo destes anos, tais como: Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado; Coordenadora dos Conselhos Escolares; Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora do Ensino Fundamental e, por fim, Gerente de Assuntos Educacionais até o ano de 2012, período em que realizo esta pesquisa.

Tive desde o início e ainda tenho uma necessidade real de buscar os estudos no sentido do aperfeiçoamento pessoal e de me sentir capacitada profissionalmente, pois ainda que não me tenha sido exigido no âmbito das funções que exerci na SEMED, creio ser de fundamental importância ampliar os conhecimentos no campo da educação, mantendo-me atualizada

quanto às pesquisas desenvolvidas na minha área de trabalho, assim como os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Participei também de alguns cursos de Formação Continuada na área de EJA, Alfabetização, Prática Docente, que são minhas áreas de interesse principais. O mestrado foi um sonho que eu acreditava inalcançável ou inatingível. Mas, que felizmente aconteceu no ano de 2011, quando obtive aprovação em três programas de universidades públicas distintas do Estado do Rio de Janeiro.

Optei por cursá-lo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por acreditar nesta renomada instituição e pela credibilidade adquirida ao longo dos anos de seus cursos de especialização. Acreditei que com o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, criado recentemente, não seria diferente. A fundação do Instituto Multidisciplinar de Educação situado em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, certamente foi mais um incentivo para que trabalhadores como eu, que tem sua vida de trabalho e moradia centralizada nesta região do Estado, possam ter oportunidades de estudos próximos a sua residência, contando com o apoio de um corpo docente de elevada reputação. Vislumbro a possibilidade de que o campus da UFRRJ na Baixada Fluminense gere uma aproximação maior entre as pesquisas acadêmicas e a escola pública, imprescindíveis a meu ver, estreitando de forma significativa a parceria entre academia e rede municipal. Compreendo a importância da rede pública de ensino como um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas, pois entendo que a escola pública necessita do olhar acadêmico observador e propositivo para o desenvolvimento de políticas educacionais possíveis e exitosas. Desejei e ainda desejo fazer parte desse grupo seletivo de pesquisadores da escola pública brasileira.

O ingresso no mestrado, as aulas que tivemos nas diversas disciplinas, a participação nos Grupos de pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade - GTPS e Grupo de Pesquisa Identidade Docente, ambos na UFRRJ, possibilitaram um olhar atento e observador da pesquisadora que tenho me tornado desde então. Desta forma, meu ambiente de trabalho ganhou um novo caráter na minha vida, pois bem mais do que o cumprimento do meu dever, administrei minhas atividades com olhar atencioso, investigador e em busca de resultados sistematizados, o que antes não era uma preocupação recorrente no Setor Pedagógico. Numa dessas reuniões de trabalho rotineiras ouvi da Senhora Secretária de Educação de Mesquita sua preocupação com as formações continuadas que o município oferecia ao longo dos últimos anos e o quão interessante seria conhecer o impacto destas formações na produção

dos professores. Esta fala foi o suficiente para escolher o tema de minha pesquisa no mestrado. Imediatamente, comecei a elaborar idéias, mas, inicialmente, silencieei e aguardei o momento para compartilhar com a Prof<sup>a</sup> Lilian Ramos, a orientadora que escolhi, que me apoiou e me incentivou desde o início deste trabalho.

Definimos (eu e minha orientadora) nossa proposta da pesquisa focando a investigação sobre as implicações que o “Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores” da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita trouxe para a prática dos seus egressos, no sentido de gerarem aprendizagem para seus alunos, trabalhando a partir da visão destes docentes e da equipe de realizadores do mesmo. Este curso foi oferecido aos professores da rede municipal durante seis anos consecutivos (2005 a 2010).

Atuar como Gerente de Assuntos Educacionais me oportunizou um campo fértil de pesquisa, não posso e nem devo negar. A então Secretária Municipal de Educação, Prof<sup>a</sup> Maria Fatima de Souza, apoiou meu ingresso ao mestrado, assim como de outros sete funcionários que foram, gradativamente, se tornando também mestrandos, inscritos em diversos programas das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Fui a segunda de nossa equipe a conseguir aprovação para o mestrado e todos nós tínhamos como ponto em comum o interesse pela pesquisa na rede municipal de Mesquita. Tivemos autorização de montar nossos horários de forma que pudéssemos participar das disciplinas obrigatórias do mestrado sem que causássemos prejuízos no exercício de nossas funções. Assim, no meu caso, assumi algumas noites de trabalho que foram trocadas pelos horários das disciplinas na universidade no período da manhã ou da tarde. Parte significativa deste texto de dissertação foi escrita enquanto exercia esta função na SEMED e, indubitavelmente, isto me favoreceu. Conteí com a ajuda não só da Secretária de Educação, mas como também da Diretora do Departamento de Educação e demais colegas da equipe pedagógica que, ao conhecerem meu objeto de pesquisa, se prontificaram a me nutrir de informações sempre que as necessitei.

A eleição municipal do ano de 2012 muda o contexto político de muitas cidades, inclusive de Mesquita. Entra em cena uma nova composição de gestores e eu passo a exercer as funções originárias do meu concurso público em Mesquita, trabalhando em uma unidade escolar.

Assim posto, este estudo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma política pública educacional implementada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Rede

Municipal de Mesquita durante seis anos consecutivos através do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita/RJ, adotando a perspectiva dos cursistas. **Trata-se, pois, de uma análise sobre as implicações que este curso de formação pode ter trazido à prática docente sob a perspectiva dos professores egressos do curso. Uma segunda perspectiva a investigar neste trabalho seria a análise de como tudo isso se conjugou à nível da administração pública da cidade de Mesquita.**

Através deste tripé de perspectivas, pretendemos ter a visão da ação de uma formação continuada que permaneceu na rede municipal: Até que ponto um curso pode ter influência na prática profissional? Seria ele capaz de interferir na aprendizagem dos alunos destes professores cursistas? E quanto à gestão educacional que rege a política pública local? Teria sido uma boa opção este tipo de formação?

Optei por uma investigação de campo de natureza qualitativa, utilizando como fonte de pesquisa, questionários abertos para o maior número possível dos cursistas egressos desta formação continuada, complementados por algumas entrevistas com docentes concluintes do curso de formação, selecionados após o retorno das entrevistas. Realizei também dois grupos focais. O primeiro com um grupo de professores de uma mesma unidade escolar que fizeram curso em épocas diferentes. O outro com o grupo de professoras formadoras do CAp UERJ, responsáveis pela elaboração, coordenação e tutoria deste curso. Esperei com estas estratégias, aliadas a análises documentais e a revisão de literatura, obter respostas que sinalizem para o papel exercido por esta formação na prática profissional dos professores.

Tive também o interesse em ouvir os integrantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação sobre como se deu a escolha por este curso de formação para os professores da rede municipal e como eles observaram os desdobramentos desta experiência ao longo dos anos. Entrevistei a Secretária Municipal de Educação, Prof<sup>a</sup> Maria Fatima de Souza Silva e a Diretora do Departamento de Educação, Prof<sup>a</sup> Rita de Cássia Cardoso. Tive uma conversa com a Gerente dos Anos Iniciais – Prof<sup>a</sup> Luciana Ferreira de Melo Silva e busquei também a fala das três professoras formadoras do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Elas me receberam no Colégio de Aplicação da UERJ e relataram todo início do curso e a experiência vivenciada em Mesquita.

Constituíam também minha intenção de fazer uso de algumas ferramentas quantitativas que pudessem enriquecer o trabalho analisando os índices de repetência e abandono relativos

ao Município. Analisamos alguns documentos primários sobre a concepção pedagógica do referido curso, como as apostilas dos módulos I, II e III. Neles estão a proposta pedagógica do curso quanto à fundamentação teórica e os princípios ideológicos que o conceberam. Outro instrumento utilizado foi o meu caderno de anotações enquanto fui cursista no ano de 2006<sup>1</sup>. O caderno contém relatos dos depoimentos dos cursistas deste ano desde os primeiros aos últimos dias de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa organizei o trabalho em quatro capítulos. No primeiro trago uma reflexão sobre a formação inicial continuada de professores. Demerval Saviani (2009) nos ajuda a entender o contexto atual do Brasil na área de formação de professores, fazendo uma periodização sobre a formação de professores nas últimas décadas (não convém voltar tanto no tempo!). Esta narrativa de fatos históricos sobre a política pública brasileira permite um olhar atencioso sobre os desdobramentos que antecederam os fatos atuais.

Nesse diálogo com Saviani fomos recapitulando o espaço que a formação de professores conquistou nas políticas públicas e a luta pela afirmação da concepção pedagógica compreendida na formação docente. Saviani pontua os avanços e retrocessos no campo educacional. Por exemplo, a tão esperada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394, não atendeu às expectativas iniciais, embora tenha sido aprovada na plenária da Câmara do Senado no apagar das luzes do ano de 1996. Ela é considerada omissa em alguns pontos, apesar de abrir caminho à legislação ordinária e outros decretos da Presidência da República no que se refere à autonomia, financiamento, Conselho Nacional de Educação, Avaliação do Ensino Superior, etc.

Em seguida, amparada em teóricos do campo da formação de professores, como: Antônio Nóvoa (2009), Bernadete Gatti (2009), Nilda Alves (2008), Célia Linhares (2006), Maurice Tardiff (2000) e Claude Lessard (2005), proponho um diálogo sobre a formação inicial dos professores e seu vínculo com a prática.

As pesquisas têm apontado para uma formação que não dá conta dos fazeres profissionais. Estes fazeres, portanto, vão encontrando mecanismos de teorização variados no contexto da prática docente. Quais seriam os saberes necessários para o exercício de sua função, pergunta-nos Tardif (2000). Será que a universidade através dos cursos de pedagogia

---

<sup>1</sup> Explico minha participação como cursista no segundo capítulo deste trabalho

ou outras licenciaturas tem preparado o professor para a atuação docente? Qual seria então o papel da formação continuada na qualificação docente? O professor tem aliado saberes científicos aos saberes do cotidiano escolar. Vários teóricos afirmam que não há como desvinculá-los, pois se complementam e se fundem. Tardif (2000) constata ademais que a prática profissional é transformada em função das condições do trabalho.

A pesquisadora Bernadete Gatti (2009) sinaliza que a formação continuada tem um cunho de aprimoramento, contudo, aos poucos, foi ganhando o caráter de uma formação compensatória para ocupar os espaços deixados pela formação inicial. Sua pesquisa no campo de formação continuada apresenta números significativos sobre a importância dos municípios como principais fomentadores de cursos de formação continuada. Sua crítica, entretanto, está no fato das instituições selecionadas para a implementação dos cursos. Algumas preparam cursos estanques sem conhecimento da realidade local e sem qualquer vínculo com o cotidiano escolar. Gatti conclui ser a universidade o principal *lócus* do saber e que a demanda da formação continuada está sempre relacionada à demanda da escola, não havendo como desligá-las. (GATTI, 2009, p.2000)

Nóvoa (2009) corrobora esta ideia e defende que a formação continuada de professores deve ser organizada e administrada por outros professores, assumindo um aprofundamento sobre a aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos. Ele acredita que a prática docente é caracterizada pela união de teoria com os métodos que fazem a aprendizagem acontecer. Destaca também o lado humano do profissional que faz uso dele, principalmente por trabalhar também com seres humanos. A prática docente provoca no professor um sentimento de pertencimento e de identidade profissional característicos desta função. São atitudes que confirmam o papel do professor para além das salas de aula, pois sua função tem cunho social. E a formação docente, será que dará conta disso? Trago mais adiante uma experiência relatada por Antonio Nóvoa quando observou a formação profissional dos médicos e destacou algumas características que poderiam ser utilizadas na formação docente.

Finalizo o capítulo com a contribuição de Antonio Flavio Moreira e Sonia Kramer (2007) sobre a formação de professores e a prática docente situadas no contexto da contemporaneidade. Os autores dão destaque a globalização e seus efeitos nocivos no campo educacional, apontando caminhos para uma formação docente coerente com a realidade atual.



No segundo capítulo faço uma contextualização sobre o município de Mesquita e a Baixada Fluminense. Neste capítulo, narro minha ligação com a cidade de Mesquita que vai além deste projeto de pesquisa. Ela tem a ver com as lembranças da cidade que vivi e me constitui como pessoa. Fiz um levantamento sobre as ações desenvolvidas por uma cidade que acabava de nascer. Encontrei na pessoa da atual Diretora de Departamento de Educação e antiga Coordenadora de Gestão Democrática da Secretaria Municipal de Educação, as informações que necessitava para narrar o surgimento das políticas públicas educacionais desta rede de ensino. A Prof<sup>a</sup> Rita de Cássia Cardoso fez questão de elucidar os fatos, segundo ela, para que se tenha registro dos mesmos num trabalho de cunho científico como este que me proponho a realizar. Concorro com ela quanto à quantidade de informações que não podem se perder e foi muito interessante ouvir seu relato e ler seus registros.

Registre também, no segundo capítulo, alguns elementos principais do Curso que investigo. Descrevo como tudo começou em relação à parceria com a universidade. Falo ainda das minhas vivências de cursista naquele espaço de formação. São emoções fortes demais, sempre ligadas a lembranças que me acompanham por alguns anos. Apesar da emoção, mantenho o foco na pesquisa e o olhar investigativo para descrever com rigor científico as ações deste curso de formação continuada junto aos professores que por lá passaram.

No terceiro capítulo, fiz uma análise dos questionários aplicados. É a vez da fala dos professores sobre o que experimentaram no curso de formação continuada. Realizei uma transcrição da fala dos professores na íntegra. São estes dizeres que nos darão pistas para as confirmações que precisamos ter. Teci um diálogo com alguns teóricos e o discurso dos professores. São falas representativas tanto quanto as falas dos teóricos. Elas se completam e se formam.

Neste capítulo, trabalho com a aproximação que tive com alguns professores egressos do curso. Inicialmente, utilizamos os questionários buscando informações sobre a importância desta formação para o professor. Posteriormente, selecionamos algumas unidades escolares com maior quantitativo de professores egressos do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores para entrevistá-los buscando conhecer mais detalhes sobre a importância do curso para sua prática atual. Os momentos das entrevistas foram enriquecedores e por vezes surpreendentes. Esbarramos com uma dificuldade: o tempo; e assim as entrevistas aconteceram nos momentos de recreio ou de outras atividades dos alunos do qual o professor ficava menos atarefado. Cavei espaços onde eles não existiam e contei com a boa vontade de

muitos profissionais da escola que, ao saberem do tema do trabalho de investigação, prontamente colaboraram. Houve, ainda, a realização de um Grupo Focal com a participação de quatro professoras que participaram do curso em tempos diferentes. Este encontro foi extremamente importante para o entendimento do significado deste curso na vida profissional destas ex cursistas. Além dos questionários e entrevistas, pude analisar os documentos primários que considero necessários a este trabalho de investigação. Tive acesso aos Diários de Classe e Registro dos alunos. Pude fotografá-los e reproduzir alguns para uma visão mais apurada.

Neste capítulo ainda, utilizei os estudos de Jorge Larrosa (1994) para compreender as narrativas dos sujeitos desta pesquisa que, ao fazerem uso da memória, resgatam as percepções que obtiveram do curso em tela. Da mesma forma, trabalhei com Mikhail Bakhtin (2009), como um autor que nos amparou na abordagem sobre a linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa, meus interlocutores, analisando seus dizeres e não dizeres.

Particpei de uma disciplina – Estudos da Linguagem e a contribuição Bakhtniana para pesquisa em ciências sociais - oferecida no PPGEduc no segundo semestre do ano de 2012 pelos professores Carlos Roberto Carvalho e Flavia Naethe Motta. Esta disciplina foi oportuna para que obtivesse um mínimo de compreensão possível sobre as concepções Bakhtinianas, necessárias para a escrita deste trabalho. Com o apoio dos professores citados e do grupo de alunos que participaram das aulas fui encontrando pistas para o trabalho com este autor.

O quarto capítulo traz a fala das realizadoras do curso – as professoras formadoras do CAP UERJ: Olga Germano, Stella Macedo e Gloria Maria e também da ex Secretária Municipal de Educação: Maria Fatima de Souza. Foram entrevistas com muitas horas de gravação e muitas páginas de transcrição. É o capítulo na qual acontece o desdobramento dos fatos, quando estas realizadoras do curso revelam elementos principais para o desenvolvimento de uma política pública educacional.

Nas considerações provisórias fiz uma ligação da possível aceitação do curso de formação continuada com os estudos realizados pelos teóricos clássicos da área. Analisei o curso de formação continuada como uma política pública educacional implementada no município de Mesquita. Constatei dados a partir da análise documental e dos dados obtidos

nos questionários e entrevistas. Fiz apurações sobre a eficácia do curso em relação a prática docente e a aprendizagem dos alunos. Declarei algumas dificuldades na aferição destes dados.

Os documentos anexos trazem o roteiro dos questionários e entrevistas realizados. Apresento também alguns elementos que registram a realização do curso no município de Mesquita.

Estas são as percepções que trago após algum tempo me dedicando a este trabalho e que agora eu tenho o prazer de socializar com vocês.

## **CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

É preciso valorizar o ‘aprender constante’ dos professores como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Um dos desafios dos professores é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino, pois assim poderá desenvolver, práticas pedagógicas eficientes.

António Nóvoa (2009)

### **1.1 – Um pouco da história da Formação de Professores no Brasil**

Uma breve abordagem sobre o histórico da formação de professores será útil para, a partir dela, analisarmos os aspectos atuais. Revisando a literatura encontrei em Demerval Saviani a fundamentação teórica necessária para este diálogo, no qual o autor faz uma interessante periodização sobre o histórico da formação de professores nos últimos dois séculos. Inicia situando-nos sobre a necessidade da formação docente na Europa, observada desde o século XVII, relatando o surgimento das primeiras escolas normais em diversos países europeus e na América do Norte.

Já no Brasil, argumenta que é somente depois da Independência que as preocupações com a instrução popular se firmaram. Saviani apresenta um histórico no qual distingue os períodos da história da formação de professores no Brasil. O primeiro período destacado - “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)” - foi o período em que se destaca a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827 que determina que o ensino nas escolas deveria ser através do método mútuo. No artigo 4º desta Lei está estipulado que o treino dos professores no método mútuo deve ser às próprias custas nas capitais das províncias. É a exigência do preparo didático sem destacar ainda a questão pedagógica, pouco considerada na ocasião (SAVIANI, 2009, p.144).

O segundo período: “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)” – revela que em 1890 acontece a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, destacando dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. É criada a escola-modelo anexa à Escola Normal, esta seria a principal inovação desta reforma. Esta escola tornou-se referência no Brasil e passou a receber educadores de outros estados para observar e estagiar em São Paulo. Este padrão de educação se expandiu por todo país (SAVIANI, 2009, p.145).

No terceiro período destacado - “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)” – o autor observa que, apesar da expansão do modelo da Escola Normal de São Paulo, ainda predominava nas escolas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Surge uma nova fase para a formação de professores com o advento dos institutos de educação, um espaço onde a educação é encarada não só como ensino, mas também como pesquisa. Os destaques são para o Instituto de Educação do Distrito Federal implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo em 1933. Estes personagens foram inspirados pelo ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

A Reforma do Ensino Normal foi instituída no Decreto nº3.810 de 19/03/1932. Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores contemplando disciplinas técnicas, ensino integrado das diversas áreas do saber e a prática de ensino, mediante a observação, experimentação e participação. Os institutos vão se afirmando como espaços de caráter científico. O que vai se concretizar na próxima fase (SAVIANI, 2009, p.146).

O próximo período destacado pelo autor é o de - “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)” – Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo são elevados ao nível universitário e, desta forma, transformam-se na base dos estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009, p.146).

Assim, são organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, através do Decreto Lei nº 1.190 de 04/04/1939, dando organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Os cursos de Pedagogia e de Licenciatura foram organizados adotando o esquema 3+1, sendo três anos para estudar as disciplinas específicas e um ano para as disciplinas didáticas. No entanto, este generalizado de formação de professores em nível superior, perdeu sua essência das escolas experimentais que lhes davam o caráter científico (SAVIANI, 2009, p.146).

O curso normal teve sua orientação no Decreto Lei nº 8530, de 02/01/1946, que determinava nova simetria dividindo-o em dois ciclos. O primeiro é o ciclo ginásial do curso secundário com quatro anos de duração voltado para formar professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais. Tinha um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais. O segundo ciclo seria o colegial do curso secundário, com duração de três anos, destinado a formar professores do ensino primário e seria oferecido em Escolas Normais nos Institutos de Educação. Contavam com Jardim de

Infância e Escola Primária nos anexos; teriam também curso de especialização em Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, além de cursos para administradores escolares formando inspetores, diretores e orientadores escolares (SAVIANI, 2009, p.147).

A implantação dos Cursos Normal e de Licenciatura dá ênfase ao aspecto profissional, deixando os aspectos pedagógicos e os estágios para segundo plano. O mesmo acontece com o curso de Pedagogia, que foi marcado por uma forte tensão, pois apesar do seu objeto estar no caráter pedagógico-didático, ainda prevaleciam os conteúdos culturais cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Logo Saviani explica o período seguinte: “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)” – Em 1971 é promulgada a Lei nº 5692/71, cujo destaque é a alteração do ensino primário e médio para denominação primeiro e segundo graus. Desaparecem as Escolas Normais sendo substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). O Parecer nº 3492/72 organiza as duas modalidades básicas para o magistério: uma com 2.200 horas e duração de três anos destinada a lecionar até a 4ª série; e a outra com 2.900 horas e duração de quatro anos destinada para lecionar até a 6ª série do 1º grau. O quadro de precariedade estava configurado (SAVIANI, 2009, p.147).

Em 1982 o governo lança os CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – uma espécie de revitalização da Escola Normal.

Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2009, p.147).

A Lei 5692/71 previa a formação de professores em nível superior com dois anos de duração - licenciatura curta - e quatro anos de duração – licenciatura plena, aptos para lecionarem para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino do 2º grau. Foi atribuída ao curso de Pedagogia a habilitação específica em Educação para os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino.

Em 1980, inicia-se um movimento para reformulação do curso de Pedagogia, tendo como princípio a adoção da docência como base da identidade profissional dos profissionais da educação. Baseada neste movimento a maioria das instituições situaram a atribuição do

curso de Pedagogia à formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Prosseguindo sua periodicidade, Saviani esclarece a próxima e última fase, o sexto período, denominado “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”. Nesta, a nova LDB9394/96 é promulgada, introduzindo os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura. No entanto, estes cursos emergem como instituições superiores de segunda categoria por promoverem uma formação mais aligeirada por meio de cursos de curta duração. O autor chama ainda atenção para o fato da expectativa criada pós-regime militar em relação à formação docente não se haver concretizado via LDB. Em abril de 2006, são homologadas as novas diretrizes do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009, p.148), estabelecendo a docência como o fulcro central para o mesmo.

Ao analisar os períodos e ações para o campo da formação de professores ao longo das décadas, o autor reconhece que as políticas implementadas até então não garantiram um ‘padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país’. Ele analisa que o problema está no modelo de formação de docentes adotado durante todos estes anos. E apresenta dois modelos de formação defendidos pelas universidades: o primeiro seria a formação de professores que prima pela cultura geral e o domínio dos conteúdos das disciplinas que o professor irá lecionar. O segundo contrapõe-se ao anterior e está diretamente relacionado ao preparo pedagógico. Espera-se que o professor adquira a formação pedagógico-didática e o domínio destes conteúdos durante a prática docente ou nos possíveis ‘treinamentos em serviço’ que poderão ou não existir. Neste caso, existe um grande dilema sobre como articular estes dois modelos na formação docente. No caso de dar ênfase aos conhecimentos dos conteúdos culturais-cognitivos, a organização para a formação docente devia vir através dos institutos ou faculdades específicos. Caso a prioridade fosse referente ao modelo pedagógico-didático, o curso de formação docente seria situado nas faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p.149).

Segundo Saviani, os modelos de universidade que temos atualmente caracterizam-se por três elementos interligados e com pesos diferentes: o do Estado, no qual prevalece o modelo napoleônico de ensino; o da sociedade civil, que se aproxima ao modelo anglo-saxonico; e o da autonomia da comunidade acadêmica segundo o modelo prussiano. Quando há o predomínio do modelo napoleônico, as universidades tendem a se unificar com os

currículos formativos, centrados nos conteúdos culturais-cognitivos prevalecendo sobre o preparo pedagógico-didático. São estes conteúdos que irão garantir a hegemonia e a distinção de classe distinguindo o domínio de uns sobre o povo-massa. São conteúdos formativos em si mesmos.

Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência. (SAVIANI, 2009:149)

A escola secundária brasileira tem se utilizado do modelo de distinção de classe, ao prevalecer este modelo napoleônico de ensino apontado por Saviani, que desencadeia uma depreciação do aspecto pedagógico nos cursos superiores. Os componentes pedagógicos conseguiram encontrar espaço em algumas universidades ainda assim, na organização dos currículos formativos, seja por vias legais ou por iniciativas de algumas instituições.

A formação de professores para os anos finais do fundamental e para o ensino médio apresenta problemas no campo da prevalência dos conteúdos sobre a didática e requer estrutura organizacional adequada para o cumprimento desta função. Para isso, deverão confluir os elementos que se encontram separados pela dualidade dos cursos de bacharelado e de licenciatura.

Quanto à formação inicial dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tem se consolidado desde o início do século XX até a década de 60 pela predominância do modelo pedagógico-didático, articulando positivamente conteúdo e o processo de ensino. No entanto, o aspecto legal que eleva esta formação ao nível superior incorre no risco de neutralizar os aspectos pedagógicos atribuídos à Faculdade de Educação, evidenciando, assim, a problemática do atendimento ao público infantil dos anos iniciais do ensino fundamental. Como então articular os dois aspectos da formação de professores: os conteúdos do conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos?

Para Saviani, este é o dilema da formação de professores. A saída apresentada pelo autor está na indissociação destes dois aspectos da função docente: a forma e o conteúdo. Para tentar superar esse dilema, Saviani propõe que a saída é considerar o ato docente como fenômeno ‘tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas’. Poderia então, a partir dos livros didáticos, reformular os cursos de Pedagogia e os de Licenciatura, pois os livros



didáticos fazem a articulação entre forma e conteúdo. “É ele, que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.” O livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, no “grande pedagogo” de nossas escolas (SAVIANI, 2009, p.152).

O autor propõe, ainda no mesmo texto, uma análise dos livros didáticos durante o curso de pedagogia de modo sintético, quando teriam plena consciência das relações aí implicadas. Pois ao analisarem os livros os futuros pedagogos estariam revendo os conteúdos trabalhados nas escolas. Igualmente poderiam agir com os cursos das diversas licenciaturas. Desta forma, “evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos são assimiláveis, o dilema será superado”, afirma Saviani.

## **1.2 – A Formação de professores enquanto política pública educacional**

Os estudos sobre políticas públicas no Brasil ganham destaque na década de 80 e desta forma passam a pertencer ao campo de investigação de alguns intelectuais da área da Ciência Política e da Sociologia, principalmente. Este evento procede ao da abertura política brasileira, que gradativamente instaura a democracia no país. Era o momento oportuno para desvelar as práticas ocultas e nebulosas do autoritarismo dominante na política ditatorial e construir novos padrões de políticas democráticas. Não tardou a iniciar uma abordagem sobre política pública para além da Ciência Política e da Sociologia ampliando este horizonte para a área da educação, numa dimensão de política estatal. Nasce os estudos sobre política pública educacional (AZEVEDO, 1997). Nos anos 90, a educação já ocupa atenção especial e está inserida no centro das discussões sobre políticas públicas brasileiras. Desde então, ela apresenta-se influenciada por marcos regulatórios que retratam a natureza do Estado brasileiro e sua relação com a sociedade (BASSI&AGUIAR, 2009).

Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições de Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 1997, p.5).

Revisando a literatura, encontro subsídios que revelam críticas à Lei aprovada. Fica evidenciado na LDB 9394/96 uma proposta de política global para a educação com reformas pontuais que não dão conta das especificidades defendidas pelos grupos organizados de educadores. Da mesma forma há um descontentamento quanto ao entendimento de sua formulação visar o atendimento às orientações do Banco Mundial (SCHEIBE, 2001).

Quanto à formação de professores, a LDB 9394/96 estabelece no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Tal artigo cria novas possibilidades e níveis de acesso para uma mesma formação profissional, inclusive em espaços diferentes. Em 1999, acontece a regulamentação dos ISE – Institutos Superiores de Educação, através da resolução 01/99 do CNE, que passa a ser um dos organismos autorizados pela nova organização acadêmica de instituições de ensino normatizadas através do decreto n. 2.306 de 1997. O decreto os classifica em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores de Educação ou Escolas Superiores.

Ainda que se tenha estabelecido uma norma para formação em nível superior, a LDB 9394/96 reconhece o curso Normal para oferta mínima de formação de professores, deixando subentendido então, que estes cursos deverão permanecer por um longo tempo, mesmo que haja tempo estipulado nas disposições transitórias datadas para dez anos.

Tanuri (2000) assinala a evidente superposição que nova Lei trouxe para a formação docente entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior entre Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação, no sentido de causarem um estranhamento entre os educadores quanto seu posicionamento sobre a natureza da formação a ser ministrada. Quanto aos Institutos Superiores de Educação a mesma autora anuncia sua preocupação relacionada a um possível ‘nivelamento por baixo’ devido à formação de teor prático, sem, contudo, contemplar o campo da pesquisa. Tal fato pode vir a desqualificar o docente quando equiparado aos padrões exigidos pelas universidades.

Outra preocupação recorrente naquele momento pós LDB diz respeito à reconhecida tradição das escolas normais em estabelecimentos públicos de ensino. Haveria então um possível enfraquecimento do compromisso do Estado com esta área do ensino? Alguns movimentos de resistência iniciam no intuito de preservar os cursos normais da rede pública de ensino que não podem ser ‘desmontados’ tão facilmente. A sucessão dos anos provou que realmente não o foram, diante de sua renomada vocação e experiência acumulada.

### 1.3 – Prática Pedagógica e Formação de Professores

A formação de professores tem sido um grande desafio não só para as políticas públicas governamentais, mas também para as instituições e práticas formativas que a desenvolvem. As pesquisas têm nos apresentado números desanimadores quanto às condições de formação de professores e ao desempenho dos sistemas de diferentes níveis de ensino. É um processo que precisa ser revertido a longo prazo, o que levaria décadas (GATTI, 2009, p.199).

Vivemos um momento do foco voltado para culpabilização pela ineficácia da educação. Percebe-se nas entrelinhas dos escritos e dos não ditos certa aura de ‘modismo’ educacional como tantos outros que já tivemos em outros tempos. É lamentável, por compreendermos que o debate educacional fica enfraquecido nesta perspectiva. Torna-se desmotivador, repetitivo e sem propostas práticas. É preciso nos policiarmos para não nos contaminarmos com este ‘discurso gasoso’ (NÓVOA, 2009, p.02) que só dificulta formas de pensar e agir mais eficazes.

Mais do que nunca a Formação Continuada de Professores tem sido apontada como uma solução e tem feito parte da agenda da política pública brasileira, sendo administrada, sobretudo, pelos gestores municipais, através do incentivo de programas financiados pelo Governo Federal. Neste trabalho, pretendemos analisar a formação continuada como uma política pública educacional e sob este ponto de vista refletiremos sobre sua eficácia como instrumento de melhoria da prática educacional, conforme medida por indicadores oficiais.

Constatamos que há expectativas crescentes sociais, escolares e docentes quanto às políticas educacionais que acabam por frustrar a sociedade em geral. Infelizmente, os resultados destas políticas apresentam desempenho pontual e momentâneo que revelam o abismo educacional. Não raro nos deparamos com um desânimo entre os profissionais da educação quando chegam a afirmar que tanto a escola quanto a formação de professores não tem mais jeito (LINHARES, 2006).

Linhares observa e analisa este movimento como um antagonismo entre a expectativa gerada com a política de formação de professores e os baixos desempenhos escolares. A autora defende o enfrentamento desta situação sob a forma de produção coletiva de conceitos, exercitando continuamente um pensamento-ação em que prevaleçam funcionamentos autônomos e includentes contra as desigualdades e a favor das diferenças. A autora também critica a política de formação continuada que é destinada aos professores sem a sua participação, ocupando os espaços de autonomia e de criação da escola, como se o professor

ignorasse sua realidade escolar e por isso mesmo devesse passar por “reciclagens” e “treinamentos” (grifo da autora). Assim sendo, ela considera que o professor presencia certo desprestígio da sociedade, além de acumular tarefas frente aos desafios sociais, ocasionando demandas para as quais não se sente habilitado. A esse respeito, destaca:

Não temos dúvidas de que para ensinar e aprender nas escolas é indispensável que circule entre os professores o alento de uma confiança legitimada, com capacidade criadora que encontre condições de vicejar apoiada em tempos e espaços de convivência institucionalizados, onde os professores sejam estimulados a exercícios de teorizações permanentes, sempre atentos para conectarem o local com o universal, os movimentos instituintes da escola com as forças progressistas da sociedade (Linhares, 2006,p.7).

Neste sentido, a autora reconhece que algumas escolas vão encontrando meios para enfrentar estes desafios, tentando permanecer, metaforicamente falando, conciliando as duas asas de um avião, onde precisam decolar equilibrando os seus sonhos e desejos. Há de existir o equilíbrio entre elas para que os processos de aprendizagem decolem, quando a escola precisará do aprimoramento e autonomia profissional e o interesse permanente em compartilhar avanços e ações (Ibidem, p.8).

Prossigo neste diálogo com Gatti (2009) que destaca a inadequação dos cursos de formação inicial, sobretudo do setor privado, a um fazer docente consciente de seus fundamentos e abertos a revisões constantes. Desta forma, tornam-se evidentes os desafios das políticas de formação continuada de professores, nem sempre bem sucedidas. Ela cita Aguerrondo (2004) e o seu debate sobre as políticas de formação, quando reconhece o ceticismo com o qual os docentes têm recebido estas políticas. As dificuldades encontradas giram em torno da formação em massa, da brevidade dos cursos, dos limites dos recursos financeiros e da preparação das instituições formadoras. Este autor relaciona ainda a falta de participação docente na definição destas políticas de formação que tem a escola e o fazer pedagógico como centro, redundando no pouco envolvimento deles na formação que lhes é destinada.

Gatti critica o “modelo em cascata” oferecido nos últimos tempos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a formação continuada de um grupo que tem a missão de formar outro. Segundo a autora, esta opção de formação pode comprometer um resultado satisfatório, visto que nem todos conseguem transmitir o real propósito da formação (GATTI, 2009, p.202).

Maurice Tardif é um autor que também tem dedicado anos de pesquisa para a temática da formação de professores. Seus escritos, inicialmente, estão relacionados a formação profissional em geral, posteriormente o autor faz um recorte especificamente para a formação dos professores, tentando esclarecer quais seriam os saberes necessários aos profissionais para o desempenho de suas tarefas. Seriam estes adquiridos pelos mesmos durante sua formação universitária?

Analisando a formação profissional do ponto de vista do autor, entendo que a mesma é sancionada por um diploma que lhe garantirá o título profissional. Outra característica da formação profissional é de que os conhecimentos são pragmáticos e voltados para solução de situações problemáticas concretas. Observo ainda que somente os profissionais possuem competência e o direito de usar seus conhecimentos e avaliar o trabalho de seus pares. Esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento, porque exigem uma parcela de improvisação e adaptação por parte dos profissionais.

Avançando nesta reflexão, constato que esses conhecimentos adquiridos na formação inicial necessitam de uma formação continuada principalmente por serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. Sendo assim, os profissionais devem autoformar-se e reciclar-se após os seus estudos universitários iniciais. Entende o autor que o profissional, seus saberes e sua prática não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino e as suas práticas é um absurdo, diz o autor. (TARDIF, 2001,p.13).

Sobre a profissionalização, outra temática discutida pelo autor, a compreendo como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como a formação para o magistério. Se essas reformas forem bem sucedidas o ensino deixará então de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado.

Tardif (2009) declara haver uma crise do profissionalismo, constatando principalmente que ela está relacionada ao valor dos saberes profissionais; da formação dos profissionais; da ética profissional e da confiança do público nos profissionais. Percebe-se que os profissionais perderam algumas estratégias e técnicas para solucionar os problemas, o que denomina ‘perícia profissional’. Em substituição a esta perda, os profissionais fazem uso de uma

racionalidade improvisada que inclui o processo reflexivo, improvisação, indeterminação criatividade e as rotinas próprias da tradição profissional. Constata-se assim, que a formação profissional não está assentada na realidade do mundo do trabalho. Quanto à ética profissional - valores que guiam os profissionais - no caso do magistério, entendo ser bem mais grave devido à característica de um trabalho com seres humanos (TARDIFF, 2001, p.9).

Analisando os saberes profissionais à luz de Tardif, (2001), constato que há uma distancia considerável entre eles e os conhecimentos universitários, principalmente porque, afinal, a prática profissional nunca é somente um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, pois é transformada em função das exigências do trabalho. A prática profissional é compreendida pelo autor como um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, pois elas apresentam ligação com o que de fato acontece no trabalho docente diário (Ibid.,p.11 e 12).

Sobre os professores especificamente, sabe-se que o docente faz uso de sua cultura e história de vida pessoal, assim como dos conhecimentos escolares e acadêmicos e, é claro, da experiência adquirida no trabalho. São saberes plurais e heterogêneos que o compõem, até porque no âmbito de sua função necessita atingir vários objetivos diferentes numa mesma turma simultaneamente. Estas interações distintas exigem do docente uma série de habilidades e competências. Ele é regido por alguns objetivos sociais, emocionais e cognitivos. O primeiro está ligado à gestão e disciplina da turma, o emocional está ligado à motivação dos alunos e o último à aprendizagem. Há ainda os objetivos coletivos que compreendem o projeto educacional da escola. Sendo um ator social, o professor tem uma história de vida, emoções, personalidade, cultura e contextos nos quais estão inseridos interferindo na sua forma de pensar e agir (TARDIF, 2001, p.13).

As pesquisas sobre saberes profissionais do professor não podem ser reduzidas ao entendimento de que o mesmo só detém saberes cognitivos. São saberes subjetivados, apresentados em várias pesquisas sobre saberes profissionais (CARTER, 1990, cf. TARDIF, 2001, p.15). Acontece que algumas profissões exigem mais interação humana, segundo o autor. Neste caso, a personalidade do professor é absorvida no processo de trabalho. Isso é percebido quando os professores, ao serem interrogados sobre sua profissão, falam primeiro sobre sua personalidade, seus talentos naturais, associando-os ao seu êxito profissional. Os saberes profissionais dos professores são construídos e pertencem à situação de trabalho que devem atender. Esses saberes carregam as marcas do ser humano, pois o trabalho docente tem

por objeto outros seres humanos que precisam ser vistos como indivíduos (TARDIF, 2001, p.13).

A individualidade deve ser observada pelo professor ainda que trabalhe com um grande grupo. Neste momento, ele recorre certamente à sensibilidade e ao discernimento para evitar as generalizações e tentar atingir a todos seus alunos com seus saberes distintos e inigualáveis. Este tipo de trabalho contribui para que o professor desenvolva um conhecimento de si. Isso faz parte de outra consequência do objeto humano presente no trabalho do professor e mencionada pelo autor. O docente traz consigo componentes éticos e emocionais envolvendo a afetividade. São esses componentes que irão incidir diretamente para que o professor faça mediações complexas de interação humana, no sentido de buscar a motivação necessária para que seus alunos queiram aprender e se envolvam numa determinada tarefa (TARDIF, 2001, p.17).

Concluo que há um hiato entre os saberes adquiridos pelo professor durante sua formação inicial e os saberes criados pela prática profissional. E que esses saberes não são legitimados na formação inicial. No entanto, os professores não podem ser considerados idiotas cognitivos, pois na verdade são atores de saberes que dão prova de sua competência nos seus atos cotidianos. Este conceito de professor como um profissional dotado de competências tem servido de base para as reformas na formação de professores, provocando um aumento significativo da parte prática da formação nos currículos.

A pesquisa universitária precisa se apoiar nos saberes dos professores para compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. É neste sentido que Antonio Nóvoa (2009) tem abordado esta temática de forma mais prática e efetiva. Seus estudos têm combatido contundentemente a ideia de que a profissão de educador é uma vocação sacerdotal, considerando que a formação dos professores ainda é o caminho para as boas práticas, salientando que o aprender se concentra em dois pilares: o primeiro seria a própria pessoa, como um agente, e o segundo, a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, ele afirma.

Retomando o diálogo com Bernadete Gatti sobre o campo da formação de professores, constato que o magistério foi a área que mais atraiu pesquisadores nos últimos anos. Eles trouxeram grandes contribuições para este tema em virtude do quadro educacional negativo que temos visto. Estes trabalhos que analisam a formação do professor, “denunciam uma

grande imprecisão sobre qual o perfil desejável para esse profissional” (GATTI, 1992, p.70). Tais pesquisas também discorrem sobre o currículo conteudista, elitista e idealista dos cursos de formação de professores, cujas reformas só contribuíram para aligeirá-los e torná-los ainda mais superficiais (Silva, *et al.*, 1991, p.135).

Gatti propõe uma conversa para a função da universidade na formação de professores e o confronto necessário entre os profissionais em exercício nas redes de ensino e a academia. Sinaliza que as universidades são chamadas constantemente para darem sua contribuição na formação dos professores, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos cursos de formação continuada. Isto porque elas ainda são reconhecidas como instituições que detêm capacitação nas áreas das disciplinas, nas pesquisas e no campo teórico educacional e a elas são destinadas as formações iniciais. A questão está quanto ao que pode parecer monopólio ou hegemonia destas instituições (GATTI, 1992, p.71).

No entanto, delegar a outros grupos ou instituições esta atribuição pode transparecer exclusão. Gatti considera interessante uma diversificação das instituições contribuintes à formação docente e desta forma aumentar a participação dos sindicatos de professores, associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos que se dediquem às questões educacionais, ou outras entidades que poderiam assumir esse papel diversificando as oportunidades formativas.

Por outro lado, observa que é preciso reconhecer a vocação formativa das universidades, posto que não há um comprometimento com esta formação com o rigor desejado na formação inicial e tampouco na formação continuada de professores. Embora perceba algumas iniciativas, afirma que são pontuais e descontínuas geralmente encomendadas por agentes externos das universidades. Hoje, mais do que antes, as universidades devem estar comprometidas com sua responsabilidade social. Elas poderiam então, no entendimento aos seus limites, abrirem-se para o reconhecimento das competências de outras instâncias, como a dos próprios professores em sua prática docente ou administrativa (GATTI, 1992, p.72).

Neste sentido, a principal questão que a autora aponta não é exatamente a hegemonia que as universidades têm mantido nesta área, mas sim a dificuldade de trazer os profissionais que atuam na prática educacional para pensarem juntos. E assim, preparar as universidades para a realização de pesquisas educacionais pensando em outros modelos de formação,



inclusive com a formação dos formadores. Geralmente os professores manifestam-se negativamente às formações oferecidas pelas universidades. Isto se deve ao fato da maioria dos cursos apresentarem uma linguagem rebuscada demais e de difícil entendimento e abordagens trabalhadas bem distantes da prática docente e suas condições de trabalho (GATTI, 1992).

É preciso considerar também que há uma desconfiança das formações quando o professor universitário não reconhece a experiência dos professores e sua prática educacional. Sua competência não é valorizada no meio acadêmico. Gatti sinaliza que o professor universitário precisa se preparar para um trabalho formativo que integre as atividades de pesquisa e de experimentação, sempre em parceria com os professores, partilhando os objetivos das formações iniciais e continuadas, valorizando e reconhecendo suas competências (GATTI, 1992, p.72).

Há ainda que se destacar na área de formação de professores a relação que se pode estabelecer entre as diversas disciplinas específicas dos cursos de licenciatura e os componentes profissionais gerais. Há um vácuo deixado na formação do professor das disciplinas, pois o fato de ser especialista numa determinada disciplina o afasta das questões mais didáticas e pedagógicas referentes ao educador. Já é tempo de pensar na formação do professor de forma interdisciplinar, conclui, pois a crise existente na área de formação de professores é de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação, de forma a estabelecer de comunicação e de trabalho com a escola e suas reais necessidades (GATTI, 1992, p.72).

Por isso, a autora sinaliza uma mudança radical nos cursos de licenciaturas, quando os professores experientes da rede deveriam ser chamados para darem sua contribuição em conjunto com os pesquisadores e especialistas. Aos formadores destes cursos deveria ser exigida experiência docente nas redes de ensino. Até mesmo o currículo destes cursos deveriam prever aulas de didática com utilização de materiais diversificados. Deveriam ainda ter uma proposta mais crítica sobre o uso do livro didático no cotidiano escolar. Não vemos isso em nenhum trabalho de pesquisa de campo, por isso sua utilização é questionável, pois as conclusões deste uso vem a nível de senso comum (GATTI,1992, p.73).

Aprender e ensinar se fundamentam em princípios bem distintos. Reconhecer isso é fundamental para repensar a formação de professores. O ato de ensinar envolve todos os

processos da comunicação humana, dos valores, dos sentimentos e dos hábitos, passando também pelas representações sociais. Ensinar é um ato intencional que é executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos para que sejam compreendidos e assimilados. Tem uma organização específica quanto aos horários, turmas, conteúdos e a construção dos conhecimentos a serem transmitidos têm grande importância. As teorias de ensino é que guiarão os conteúdos para a formação do professor no sentido de ensiná-lo a ensinar. (GATTI, 1992, p.73).

Ocorre, no entanto, que algumas vezes durante uma formação a teoria é compreendida, mas ainda assim, os professores saem do curso sem saber o que fazer na sala de aula. Estas questões precisam aparecer para os formadores de formadores na busca para uma formação eficaz. Muito valem os estudos cognitivos necessários a toda formação, mas os professores e futuros professores ainda estão desejosos por saber o que fazer no cotidiano de sua sala de aula. É preciso ficar claro para os formadores que o ato de ensinar tem especificidades diferentes das do ato de aprender. Já é o momento de confrontar as análises feitas até hoje e transformá-las em propostas e viabilizá-las, caso contrário só nos restará contatar os fracassos. (GATTI, 1992, p.74).

Em uma reflexão sobre a qualidade da formação de professores, Gatti (2009) aponta em outro texto, cinco aspectos que dão ênfase a esta discussão: o primeiro é que o fato educacional é cultural, pois a educação está imersa na cultura enquanto ato, pensamento e trabalho, além é claro de estar vinculada às ciências. O segundo é que o papel do professor é absolutamente central e imprescindível. Por isso, é fundamental a formação dos professores, sua forma de atuar em sala de aula, sua inserção na instituição ou no sistema. Quando se trata de educação à distância, sua importância é crucial desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos até aos contatos com os alunos, seja qual for o tipo de atendimento que faça. O professor não é substituível, nem pode ser descartado, pois consegue juntar o saber que recebeu na formação às condições de aprendizagem para segmentos diferentes. O terceiro destaca que o núcleo educativo é a formação do aluno: uma formação que acontece com a comunhão dos processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros. O quarto aspecto reza que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos, desta forma se produzirá uma diversificação das práticas educacionais e uma possível flexibilidade da estrutura organizativa para atender a este público heterogêneo. O quinto e último aspecto destacado é que as práticas

educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos. Partindo do princípio que processo e resultado estão interrelacionados é que reconhecemos as combinações frutíferas de atividades educacionais que gerem atitudes e comportamentos favoráveis para convivência social (GATTI, 2009, p.90-92).

Mas o que representa realmente a formação para os professores? Será que incide diretamente na sua carreira profissional? O desafio da formação docente se estabelece tanto para as políticas governamentais, quanto para as práticas formativas das instituições que os formam. Os resultados de diferentes pesquisas demonstram que precisamos reverter o quadro de uma formação considerada inadequada (GATTI, 2009, 95).

Para Nóvoa (2009), os cursos de licenciatura e pedagogia, em geral, não têm demonstrado grandes inovações do ponto de vista que propicie ao recém-licenciado um início de carreira docente fundamentado na teoria e voltado para os contextos sócio-educacionais. É fato que as universidades apresentam melhores resultados com relação à formação de professores, bem mais do que outras instituições, principalmente quando se trata de formação continuada para docentes. É preciso valorizar o ‘aprender constante’ dos professores como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Um dos desafios dos professores é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino, pois assim poderá desenvolver práticas pedagógicas eficientes. (NÓVOA, 2009, p.04)

A formação de professores deve assumir um componente prático voltado para aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos. Já é tempo de se abandonar a ideia de que a característica principal do professor se define, sobretudo, pela capacidade de transmitir um determinado saber. Ora, esta ideia simplista, acrescida do pensamento de que ensinar é muito fácil, tem desprestigiado a profissão docente. Sabemos, entretanto, que o que caracteriza a carreira do professor é a sua prática, desenvolvida utilizando teoria e método, que faz o conhecimento docente acontecer (NÓVOA, 2009, p.05).

Nóvoa (2009) inspirou-se num texto<sup>2</sup> de Lee Shulman e acompanhou a formação dos médicos num hospital universitário. Ele observou que a formação dos médicos (utilizada pelas escolas normais como modelo de comparação desde o século XIX) ainda se mantém como um

---

<sup>2</sup> SHULMAN, L. . *Excellence: Na immodest proposal*. Recuperado el 17 de agosto de 2006, de: [www.camegiefoundation.org](http://www.camegiefoundation.org).

bom exemplo para a formação dos professores e destacou quatro aspectos principais que se tornariam para os docentes, quatro lições fundamentais para sua prática. São eles: A) o estudo de casos concretos para serem analisados com a obstinação de encontrar a solução com apoio nos conhecimentos teóricos. Seria necessária a mesma obstinação que os médicos possuem para solucionar os casos. B) a importância de ter um conhecimento para além da teoria e da prática. Um conhecimento fruto do processo histórico da sua constituição, com as concepções que nos formaram para assim compreender todas as dimensões. C) uma *transposição deliberativa* necessária ao professor. Este novo conceito que para Antonio Nóvoa seria um esforço de reelaboração do conhecimento, ou uma transformação dos saberes como uma resposta aos dilemas pessoais, sociais e culturais. D) o reconhecimento da formação dos professores como uma responsabilidade profissional, propondo a inovação como elemento central deste processo.

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concebendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009, p.05).

Nesta proposta descrita pelo autor, os professores devem desenvolver a formação para outros professores. Sabemos que boa parte dos cursos de formação é desenvolvida por instituições ou ONGs reconhecidas como formadoras. A elas são destinadas e confiadas a responsabilidade da formação docente, delegando ao professor um papel secundário. Sem negar a missão indispensável da investigação científica e a participação dos intelectuais que ocupam os departamentos universitários de educação se tornando responsáveis pela política educativa, Nóvoa é incisivo ao afirmar que a formação docente requer também uma integração com a cultura profissional que viria, a seu ver, dos professores mais experientes. As dimensões pessoais e profissionais do docente caminham juntas. Sua função é permeada por situações que refletem o que somos naquilo que ensinamos. Neste sentido, é imprescindível uma análise constante sobre si mesmo e sobre o que pensa e faz (NÓVOA, 2009, p. 07)

Prossegue apontando que ensino requer o trato humano e relacional para nos defrontarmos com as diversas questões cotidianas. Entretanto, é preciso não confundir isto com certo *romantismo* vinculado à docência, ou relacioná-lo à *vocação*. Trata-se, pois, de lidar com a humanidade baseada em técnica, ciência, estudo e aprimoramento que o trabalho requer, reforçando o lado humano do professor. A formação inicial docente deve, pois,

compreender a formação da identidade profissional do professor, contribuindo sempre para que ele tenha a prática da auto-reflexão, a prática do registro escrito sobre suas vivências e práticas profissionais, fazendo-o ter consciência do seu papel e da sua identidade de professor. Ela também precisa estimular o trabalho em equipe. Assim, a própria escola pode se tornar um local de análise das práticas coletivamente, integrando o grupo docente e partilhando as experiências (NÓVOA, 2009, p. 09).

Estariam desta forma, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional, que culminariam no desenvolvimento de projetos educativos. O diálogo com os outros colegas deve ser incentivado num plano da ética, pois somente desta forma poderão buscar soluções coletivas para situações de conflito no cotidiano escolar. Esta prática da reflexão coletiva provoca um sentimento de pertencimento e de identidade profissional, sem dúvida, essenciais à profissão. As escolas são espaço de comunicação. Contudo, precisam se aperfeiçoar na comunicação externa (NÓVOA, 2009, p. 08).

Insiste que outro fator a ser trabalhado na formação do professor é esta relação com o público, pois os professores explicam mal seu trabalho e se ausentam dos debates públicos, dando margem para entendimentos quaisquer sobre seu trabalho educativo. A sociedade precisa ser conquistada. O professor precisa ter uma voz pública. Talvez assim consiga readquirir a credibilidade perdida. É preciso se vestir do papel social que a profissão exige e marcar sua presença nos espaços públicos de formação e isto é missão dos programas de formação docente (NÓVOA, 2009, p. 09).

Estes foram os principais teóricos com os quais dialoguei no decorrer da pesquisa. Seguindo nosso roteiro, trago as contribuições de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), dois teóricos que pesquisam a docência e corroboram para entendermos a atual conjuntura da formação de professores. Tardif e Lessard destacam o lugar da docência e o valor do ensino, ressaltando que o ensino é visto como uma ocupação secundária e periférica, quando é relacionada ao trabalho material e produtivo. E afirmam que *“longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.”* (Ibid.,p. 17).

Apesar de ser uma das mais antigas profissões, a docência representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista. Os autores exemplificam citando o lugar da

educação na organização socioeconômica de alguns países para assegurar que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas. Eles ressaltam que a importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural, sobretudo quando refletimos sobre o que o ensino vem representando ao longo dos séculos em termos de constituição da sociedade.

Ainda assim, o estudo da docência continua negligenciado, pois a pesquisa sobre a profissão docente não considera os fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos por turma, os recursos disponíveis, etc. Estes estudos tem se detido mais sobre a pedagogia, a didática, o conhecimento e a aprendizagem. Os autores estudados ressaltam ser importante que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise dos professores e do trabalho escolar.

Desta forma posso considerar, com a ajuda de Nilda Alves (2008) que as demandas da formação continuada de professores estão ligadas sempre com as demandas das escolas. Não há como desligá-las. Já que é da escola que os professores vêm para a formação e será para elas que voltarão. Neste sentido, nada justifica cursos de formação descontextualizados. Nilda Alves propõe a ligação da formação continuada dos professores com o cotidiano escolar. Ela destaca a importância de darmos um mergulho na realidade cotidiana sem bóia, sem certezas pré-concebidas, para entender suas práticas. Para esta autora, o cheiro, o gosto, os sons e a luminosidade da escola falam muito. O investigador com olhar atento e não neutro saberá fazer a leitura necessária.

#### **1.4 – A formação de professores e o trabalho docente no contexto da contemporaneidade**

O trabalho docente e o modo de estruturar a educação têm sido afetados diretamente pela contemporaneidade, sobretudo pela globalização e seus efeitos observados na política educacional, na escola, no trabalho docente e é claro, na sala de aula. Optei nesta dissertação por trabalhar o conceito de contemporaneidade a partir das leituras dos autores Antonio Flavio Moreira & Sonia Kramer (2007) que a definem como a presença maciça de instituições transnacionais, cujas decisões interferem nas opções políticas que se fazem no âmbito de qualquer Estado-nação.

O termo pode designar o efeito de processos econômicos como os processos de produção, de consumo, de comércio, de fluxo de capitais e interdependência monetária. É

também utilizado para a difusão do discurso neoliberal, hegemônico e inevitável, podendo estar associado ao surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação que socializam saberes e acabam padronizando os significados atribuídos ao mundo e à sociedade. Pode ainda ser utilizado ao corresponder às mudanças decorrentes das regras globais, formuladas por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Moreira & Kramer (2007), acentuam algumas consequências que a globalização provoca na educação: em primeiro lugar os autores apresentam as modificações na esfera do trabalho que interferem no trabalho pedagógico. A defesa pela flexibilidade encoraja os trabalhadores a serem ágeis e quererem mudanças à curto prazo. No campo da educação tal flexibilidade é demandada aos professores e estudantes como uma habilidade a ser adquirida. Os professores são incitados a reinventar a escola com padrões globalmente definidos e uma preocupação recorrente com a eficácia, produtividade, competitividade e com a qualidade da educação.

Em segundo lugar, o destaque é para a versão neoliberal da globalização refletindo na pauta educacional incidindo diretamente na política de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais. Surge o pensamento empresarial contaminando as escolas, reduzindo-a a um negócio e negligenciando seus saberes fundamentais (Ibidem).

Em terceiro lugar, encontra-se “a homogeneização cultural em inúmeros países, com o recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial”. Há semelhanças entre políticas curriculares formuladas nos diferentes países a despeito das distinções que caracterizam as variadas versões. Em quarto lugar, os autores apresentam as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), destacando-se no ensino sobre o ensino. Estão deixando de ser entendidas como produções histórico-sociais, para serem vistas como fontes de transformações que consolidaram a sociedade da informação ou do conhecimento. Neste contexto os autores destacam o fetiche das novas tecnologias no qual sua expansão de nada contribui para diminuir as desigualdades econômicas. O quinto destaque é para o esforço por padronizar os processos educativos que tem encontrado resistências na defesa pela escola pública. Neste sentido, os autores mencionam a participação dos sindicatos de professores, dos movimentos sociais e intelectuais críticos lutando contra políticas educacionais que reduzem a participação do Estado (Ibidem).

Os autores concluem, a partir das consequências trazidas pela globalização à educação, que esta assume formas distintas e contraditórias, por isso abre espaço para que as práticas pedagógicas tenham procedimentos escolhidos de “baixo”, como assinalam os autores, dos grupos subalternos que desestabilizam os processos hegemônicos, ou que desafiam as políticas educacionais prescritas para mudança do sistema educacional (Ibidem).

Ao falar de formação continuada, Moreira & Kramer (2007) ressaltam alguns aspectos sobre a nova ordem do trabalho a partir do capitalismo e da globalização, baseados em Sennett (1999). As análises deste último autor são sobre a busca por flexibilidade e novas estruturas de poder decorrentes do capitalismo tardio, a seu ver, nocivas às relações humanas e de trabalho, no sentido de desagregar os ‘nós’ e desestabilizar a organização coletiva. Para Sennett, a tecnologia interrompe uma cadeia de transmissão de práticas dos grupos e povos, degrada suas histórias e acentua a alienação e a pouca identificação com o trabalho.

A escolaridade cada vez mais qualifica para um trabalho controlado para tela (e não mais por práticas), em que as pessoas não precisam mais interagir e conhecem cada vez menos a natureza do resultado da produção. Tal afastamento afeta a produção até do pão: no exemplo de Sennett, o cheiro, o ponto e a consistência, fruto da experiência anterior, são desconhecidos pelos que o fabricam. (Moreira& Kramer, 2007,p.14)

Prosseguindo nesta linha de pensamento, apontam que o capitalismo nos deixa à deriva, pois o senso de integridade que foi construído ao longo da história tende a se perder dando lugar a uma dificuldade de construir a narrativa da história de vida, devido a tantas tentativas de mudanças e experimentos que correspondem à flexibilidade já mencionada anteriormente. Como então pensar numa formação que contemple a humanização e o respeito, indagam nossos autores. Como preparar indivíduos sociais que possam entender e sentir a dor do outro? Seria possível formar pessoas capazes de construir solidariedade, autonomia, respeito mútuo, mesmo e apesar de todo contexto social que reflete os sintomas da globalização; cuja inveja, talento e velocidade de produção individual sejam objetivos principais?

Moreira & Kramer (2007) buscam em Bakhtin (1992) alguns conceitos que ajudam a pensar nas perspectivas desejadas para formação humana. Ao citar Bakhtin, eles mencionam o acabamento que é dado pelo outro como algo que ele vê em mim e que eu não posso ver.

[...] o homem tem necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria



existência se o outro não a criasse. (Bakhtin, 1992, p. 55, apud Moreira & Kramer (2007)).

Em seguida, os autores fazem uso de outro conceito de Bakhtin, ainda pensando na formação. O conhecimento do outro exige exotopia, que seria o conhecimento do outro a partir de um determinado lugar. Assim, seria o lugar de onde eu falo ou vejo que determinaria o que compreendo do outro. O conhecimento se faz desta forma num processo dialógico. Avancamos então para o entendimento dos desafios estabelecidos pelos autores para o plano da produção humana, referentes à atuação de professores, gestores e pesquisadores da educação, que ao seu, ver constituem os três planos: cognitivo, estético e o agir ético, cabendo a estes profissionais em primeiro lugar a responsabilidade que devem ter como intelectuais que são, nos processos implicados na educação e nos fenômenos sociais contemporâneos. Em segundo lugar, cabe também a estes profissionais da educação a responsividade, ou seja, a capacidade de dar respostas pensando numa educação de qualidade (Moreira e Kramer, 2007).

A proposta dos autores é para uma formação que dê conta tanto das mudanças do mundo do trabalho e dos modos de organização social, quanto da responsabilidade e responsividade que lhes são peculiares. Que trabalhe com as formas de denunciar e se sensibilizar e com o agir ético. Que compreenda a forma as transformações no cotidiano escolar e a introdução da tecnologia que parecem romper com o trabalho coletivo. Uma formação que repense estes profissionais como intelectuais que podem construir a história através das narrativas de histórias de vida e desta forma permita que a vida seja analisada a longo prazo e não no imediatismo característico da contemporaneidade. Uma formação que defenda o sentimento de ‘nós’ tão necessários à construção coletiva (Moreira e Kramer, 2007).

Estas são algumas questões que introduzo como pontapé inicial para o desenrolar desta dissertação. São concepções que embasaram todo meu processo de pesquisa e que me impulsionaram a buscar informações e ir a campo ver de perto como estas questões se desdobram na realidade. São reflexões iniciais, que estarão presentes o tempo todo nos próximos capítulos.



## CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE MESQUITA

O meu lugar

[...]

Ahhh que lugar  
A saudade me faz lembrar  
Os amores que eu tive por lá  
É difícil esquecer

Doce lugar  
Que é eterno no meu coração  
E aos poetas trás inspiração  
Pra cantar e escrever

[...]

Arlindo Cruz

A minha ligação com a cidade de Mesquita vai muito além da realização deste trabalho de pesquisa. Sou de Mesquita e ela é a minha querida cidade, onde vivo desde que nasci. Cresci e brinquei nas ruas de um bairro de Mesquita, sou de um tempo em que as crianças brincavam nas ruas, aliás, este era nosso entretenimento principal. Por esses meus lugares fui me entendendo como gente. Por aqui fui ficando e me formando como pessoa. Atualmente, Mesquita é a cidade que escolhi trabalhar e permanecer. Esta cidade que me abriga também abriga algumas histórias que interessam aos pesquisadores que observam seu crescimento e desenvolvimento. Sinto muito orgulho de participar de sua história e de presenciar seus avanços. Sinto - me também honrada por trabalhar na e pela educação desta cidade e desejar o melhor para nossos alunos. Minha história se entrecruza com a desta cidade e não há como ser diferente, meu trabalho segue temperado de emoção.

### 2.1 – Mesquita – uma cidade em desenvolvimento

Para escrita deste capítulo contei com a ajuda da Diretora de Departamento da Educação - Prof<sup>ª</sup> Rita de Cássia Cardoso. Mesmo sem tempo para me conceder uma entrevista, não se negou a preencher um questionário com duas perguntas básicas: Quais os avanços você considera pertinentes destacar sobre o Município de Mesquita em relação a Gestão Democrática e implementação das políticas públicas? Em relação à formação continuada para os professores da Rede Municipal de Mesquita, como tem acontecido o desenvolvimento desta política durante a atual gestão? De posse das respostas da Prof<sup>ª</sup> Rita e após conseguir autorização de acesso para análise de alguns documentos primários, elaborei o texto que apresento a seguir.

Mesquita é um município recém-emancipado com 12 anos de existência. É o mais novo município da Baixada Fluminense – região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A área territorial deste município compreende 39.0692km<sup>2</sup>. A cidade está situada, entre os municípios de Nilópolis e Nova Iguaçu. De acordo com o censo de 2010, a Baixada Fluminense, atualmente, é formada por 16 municípios. São eles: Paracambi, Japeri, Seropédica, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, São João de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Duque de Caxias, Magé, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá e Guapimirim. A população da Baixada Fluminense é estimada em 5.200.524 habitantes (IBGE, 2010).

A cidade possui aproximadamente 180 mil habitantes, de acordo com censo de 2010. A densidade demográfica desta cidade é de 4310,48 hab/km<sup>2</sup> e o IDH é de 0,762. Assim como outras cidades da Baixada Fluminense, Mesquita é caracterizada como uma cidade dormitório e sua economia é basicamente concentrada no comércio e na indústria.

Tendo passado por um processo de emancipação da cidade de Nova Iguaçu que data de 25 de setembro de 1999, a cidade vem crescendo gradativamente e construindo sua história. É relevante destacar que o primeiro Concurso Público para professores do Município de Mesquita aconteceu em 2005 e deu posse aos primeiros profissionais concursados da Educação após a emancipação. Antes disso, já havia profissionais oriundos do concurso de Nova Iguaçu. A professora Rita de Cássia estava presente durante o período de transição<sup>3</sup> do antigo governo para o atual e narra o que encontrou em termos de equipamentos e estrutura organizacional:

*A Rede Municipal de Educação de Mesquita, durante a primeira gestão de Governo possuía 196 profissionais da Educação, oriundos do município mãe, Nova Iguaçu, que optaram em permanecer lotados em uma das Unidades E.M. Dr. Ely Baiense Vailante e E.M. Professor Nilson P. Fernandes (atual Paixão e Creche Municipal Sete Anões (atual Creche Municipal Prof<sup>a</sup> Marlene Peres). Esta Rede vem se expandindo desde a primeira gestão pública. Para atender a demanda da procura de vagas foram alugados alguns espaços e até galpões que se transformavam em escolas ampliando assim a Rede com mais 5 Unidades: E.M. Vereador Américo, E.M. Maria Isabel, E.M. Samuel de Souza Maciel, E.M. Genair Ramos Gabriel, E.M. Ondina Couto e um anexo da E.M. Governador Roberto Silveira.*

*A partir de 2005, a atual gestão, hoje em fim de mandato de reeleição, priorizou o investimento em educação e ampliação da Rede*

---

<sup>3</sup> Em 2005, após a eleição municipal ocorrida em 2004, aconteceu o período de transição em Mesquita, na qual a professora Rita de Cássia Cardoso integrava a nova equipe constituída para a Secretaria Municipal de Educação. Houve o levantamento de todas as ações do antigo governo como ponto de partida para o trabalho da nova equipe de gestores educacionais.

*para oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Hoje possuímos 33 Unidades Escolares – 5 Creches, 5 Unidades de Educação Infantil, 8 núcleos de Educação Infantil, 12 Unidades de Ensino Fundamental que atendem até ao 5º ano e 10 Unidades que atendem até ao 9º ano ou VIII Fase, com atendimento também a Educação de Jovens e Adultos. Em 2009, iniciamos atendimento com educação integral, em parceria com o Governo Federal, através do Programa “Mais Educação”. Atualmente, 17 Unidades atendem em horário integral aproximadamente 4.000 alunos (em sistema de adesão). Na atual gestão foram realizados dois concursos públicos em 2005 e 2010 e temos cerca de 960 professores e 320 profissionais da educação efetivos na Rede.*

Em seguida, a professora Rita de Cássia conta um pouco sobre as ações das políticas públicas educacionais nesta rede de ensino recém-emancipada.

*A partir de 2006 com a criação do Departamento de Gestão Democrática, na Secretaria Municipal de Educação, foi deflagrado o processo de eleição e implementação dos Conselhos Escolares em todas as Unidades Escolares da Rede, inclusive nas unidades de Educação Infantil em conformidade com o Decreto do CME – Conselho Municipal de Educação, nº 638 de maio de 2008. Em outubro de 2007, realizamos a I Conferência Municipal de Educação de Mesquita – I CONFEMEM, com representação das diversas Redes da Educação do Município (Municipal, Estadual, Particular), representações dos Sindicatos dos trabalhadores da Educação (SEPE / SIMPRO), pais, alunos e movimentos organizados da sociedade civil. Nesta Conferência foi discutida e aprovada a minuta de Sistema Municipal de Ensino. A proposta, após os acréscimos das sugestões surgidas na CONFEMEM, teve o texto final enviado ao Executivo e encaminhada a Câmara de Vereadores, aprovada em forma da Lei nº 442 de setembro de 2008.*

*Ainda em 2007, coletivamente, com representação do Sindicato, sociedade civil, Procuradoria Geral do Município e representantes das Secretarias de Educação, Fazenda e Administração foi discutido e elaborado, o Plano de Cargos e Salários Unificado dos Profissionais da Educação, encaminhado e aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores e instituído através da Lei nº 416 de janeiro de 2008.*

*Em 2009, foi criado, por Decreto o Órgão de Supervisão Escolar, responsável pelo acompanhamento e cumprimento da Legislação Educacional, e pelo acompanhamento, avaliação e autorização de funcionamento da Educação Infantil da Rede Pública e Particular, no âmbito do município.*

Prossigui nesta pesquisa analisando os documentos da Secretaria de Educação. No PAR (Plano de Ações Articuladas – 2012), encontramos outras informações sobre a Gestão deste Município e como tem se construído as políticas educacionais. Algumas destas informações, eu mesma as possuo por serem inerentes às funções que exerço no âmbito da Secretaria Municipal de Mesquita desde o ano de 2005.

Em 2010, aconteceu a discussão em todas as escolas da rede para a construção do Regimento Escolar das Unidades Escolares, estabelecido através da Lei nº001/2011 que aprova o Regimento Escolar de Mesquita. Este documento, tão esperado pela comunidade escolar, gesta sobre as diretrizes administrativas, pedagógicas e disciplinares das unidades escolares. Em 2011, iniciou o processo de discussão para eleição de diretores escolares. Tudo aconteceu através de encontros com os representantes dos Conselhos Escolares que organizaram os critérios para eleição dos diretores das escolas. Este projeto ainda não foi colocado em prática e, até a presente data<sup>4</sup>, os diretores escolares ainda são escolhidos. Em 2011, também iniciaram os procedimentos para a elaboração do Plano Municipal de Educação e da Conferência de Educação do Município de Mesquita – em andamento<sup>5</sup>. Há também um movimento na Rede Municipal para a escrita das Orientações Curriculares, que iniciou em 2009, por ocasião da V Jornada Pedagógica<sup>6</sup> com a participação de todos os professores da rede municipal. Contudo, após alguns entraves burocráticos, o processo de licitação para a contratação da assessoria da UERJ não prosperou. A saída da equipe gestora foi a elaboração das Pré Orientações, em 2011, que tem servido como um documento norteador para todos os níveis de escolaridade.

O Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 registra o Termo de Cooperação com o MEC, nº 26241. Este contrato rege um compromisso do município para o processo de desenvolvimento educacional com promoção de atividades que contribuam para a qualidade de ensino, em busca da melhoria do Índice de Educação Básica – IDEB. Através deste contrato, o município passou a integrar o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, implementado em regime de colaboração prevendo o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Assim, como todos integrantes deste compromisso, o município de Mesquita tem a responsabilidade de elaborar o PAR – Plano de Ações Articuladas.

---

<sup>4</sup> Os documentos referentes a seleção de critérios para escolha de Diretor Escolar encontram-se arquivados na Secretaria Municipal de Educação, tendo sido enviados também para a Câmara Municipal de Educação, aguardando a aprovação e publicação.

<sup>5</sup> Por ocasião da entrevista, a então Diretora de Departamento, acreditava ser possível finalizar os procedimentos para a realização da Conferência Municipal de Educação ainda naquele ano, o que de fato não aconteceu.

<sup>6</sup> A Jornada Pedagógica do Municipal de Mesquita é um encontro de formação com uma temática definida, previsto no calendário escolar, que acontece anualmente com a participação de todos os professores da rede municipal, agrupados em dias definidos por níveis de ensino. Durante a Jornada acontecem conferências, debates, troca de saberes docentes, entre outras atividades. Em 2012 aconteceu a VIII Jornada Pedagógica com o tema 'Avaliação'.

Quanto à formação de professores, neste município observo que ela vem se afirmando como uma política de destaque desde o ano de 2005, tendo encontrado caminhos diferentes desde então. Algumas parcerias foram firmadas, sempre na tentativa de oportunizar momentos de aprendizagem e trocas educativas, visando às boas práticas e a produção dos alunos.

De acordo com os arquivos e registros da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, foram oferecidos diversos cursos de formação continuada e dois cursos de especialização para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para os professores de Educação Infantil e para professores da EJA, entre os anos de 2005 a 2010. Tive dificuldades de comprovar as cargas horárias das formações oferecidas para os professores da Educação Especial, embora elas tenham acontecido ao longo destes anos, não existem certificados que as comprove entre os documentos arquivados na SEMED. Não encontrei tempo hábil para apresentá-las neste trabalho. Segue abaixo a relação de cursos oferecidos. (Fonte: Equipe Pedagógica da SEMED, março de 2012).

- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ – Curso de Professores Alfabetizadores entre os anos de 2005 a 2010; Um curso por ano com Carga horária de 160 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ – Curso de Pós Educação *Lato Sensu* sobre a Infância – dos 0 aos 10 anos – 2009 a 2010 – Carga Horária 360 horas/aula. Oferecido no horário da manhã para todo professor da rede de Mesquita seguindo as orientações do edital da Universidade.
- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ – Curso de Formação Continuada para Professores Mediadores de Leitura – 2008. Carga horária de 80 horas/aula. Oferecido fora do horário de trabalho do professor.
- Associação Pró-Educa – 2006 - Seminário Municipal “Ciclos: diálogos com diferentes saberes”. Seminário com carga horária de 4 horas de atividades. Oferecido no horário de trabalho do professor do Ciclo de alfabetização.
- Associação Pró-Educa – 2008 – Curso “Planejamento Dialógico” – 50 horas/aula – no horário de trabalho do professor do ciclo de alfabetização.
- Universidade Federal de Pernambuco – UFP em parceria com o MEC – Pró Letramento Linguagem entre 2007 a 2012, um curso por ano, carga horária de 120 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor dos anos iniciais.

- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Pró Letramento Matemática em parceria com o MEC– entre os anos de 2007 a 2012. Um curso por ano. Carga horária de 120 hora/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor dos anos iniciais.
- Grupo de Estudos em Educação, Metodologia, Pesquisa e ação – GEEMPA – Alfabetização na perspectiva Pós-Construtivista – 2010,2011 e 2012. Com carga horária de 100 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor. Em algumas ocasiões de formação (geralmente três vezes por ano), o curso também se estendia aos fins de semana, tendo o professor que se deslocar para outra cidade do Rio de Janeiro, com hospedagem, alimentação e transportes custeados pela Prefeitura Municipal de Mesquita.
- SEMED/ Mesquita - Práticas do Cotidiano Escolar: Os Múltiplos Saberes da Sala de Aula – 2011. Com carga horária de 84 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor.
- Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Mesquita – Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais – 2012 – Carga horária de 80 horas/aula. Ofertado fora do horário do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, através do Laboratório de Políticas Públicas – LPP UERJ – Curso de Formação Continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos- 2006. Curso com 40 horas/aula, oferecido aos sábados para todo profissional da Educação de Jovens e Adultos do Município de Mesquita. Oficinas desenvolvidas: Oficina I: "Culturas Populares e textualidades". Oficina II: “Alfabetização: o que o letramento tem a ver com isto?” Oficina III: “Cadê a comunidade que estava aqui? O estudo da realidade através de metodologias participativas de diagnóstico sócio-ambiental”. Oficina IV: “O que faz a comunidade? expressões da cultura popular como caminho para a construção do conhecimento. Oficina V: “Contando histórias: o estudo da realidade através das narrativas”.
- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ - Alfabetização no Contexto do Letramento – 2007; Carga horária de 40 horas/aula. Oferecido para os professores coordenadores pedagógicos no horário de trabalho.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ – Curso de Pós Educação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Educativas – 2009



a 2010; Curso com 360 horas/aula, oferecido aos sábados para todo profissional da educação de Mesquita, seguindo as orientações do edital da Universidade.

- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ – I Seminário de Educação de Jovens e Adultos – 2009. Seminário com 24 horas/aula, oferecido no horário de trabalho do professor da EJA.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Oficinas para os professores da Educação de Jovens e Adultos – Instituto Multidisciplinar da UFRRJ - 2009; Oficinas com 4 horas de atividades por oficina, oferecidas no horário de trabalho, para todo profissional da Educação de Jovens e Adultos de Mesquita. Temas: 1) A escolarização de alunos com necessidades especiais na EJA. 2) Metodologia de Ensino em Geografia para EJA. 3) Saberes Noturnos: O samba no circuito comunicativo. 4) Instrumentos de Avaliação para EJA. 5) Oficina de Matemática.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – 2009 - Curso de Extensão em Práticas de Ensino para EJA – Carga horária de 80 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho, para todo profissional da Educação de Jovens e Adultos de Mesquita.
- SEMED/ Mesquita – Formação Continuada para Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais – 2011. Carga horária de 80 horas/aula. Oferecido no horário de trabalho, para todo profissional da Educação de Jovens e Adultos de Mesquita.
- Universidade Federal Fluminense – Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade em Nível de Aperfeiçoamento – NUEC/UFF – 2012 – 160 horas/aula. Oferecido aos sábados para todo profissional da educação do município de Mesquita e da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro.
- FNDE / SEMED Mesquita - Curso de Formação História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2008. Curso com 120/horas/aula, oferecido aos sábados para todo profissional da educação de Mesquita.
- Universidade Federal de Pernambuco – UFP Gestar II Língua Portuguesa – entre 2009 a 2011, Carga horária de 120. Oferecido no horário de trabalho do professor de Língua Portuguesa.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - Gestar II Matemática – entre 2009 a 2011. Carga horária de 120hora/aula Oferecido no horário de trabalho do professor de Matemática.

- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ – em parceria com o FNDE - Educação Infantil – 2008. Com carga horária de 80 horas/aula. Oferecido no primeiro turno fora do horário de trabalho do professor.
- Curso Pró Infantil realizado em parceria com o Governo Federal, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, O Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura Municipal de Mesquita. Carga horária de 240 horas/aula, aos sábados para auxiliares de creche da rede municipal e de creches conveniadas. Anos de 2010 e 2011.
- SEMED / Mesquita – Tecendo e retecendo saberes da Educação Infantil – 2012. Carga horária de 120 horas/aula. Oferecido no horário da noite para os professores e auxiliares da Educação Infantil.
- Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ - Agenda 21- Educação Ambiental – 2011 e 2012. Oferecido no horário de trabalho, para todo profissional da Educação Mesquita, incluindo outros servidores da educação e da Secretaria de Meio Ambiente, indicados por sua chefia direta.
- Secretaria Municipal de Educação/ PROINFO – Curso PROINFO INTEGRADO I – Introdução à Educação Digital – Núcleo Tecnológico Municipal – NTM – Anos de 2010, 2011 e 2012. Com a carga horária de 40 horas/aula. Para todo profissional de educação da rede municipal fora do horário de trabalho.
- Secretaria Municipal de Educação/ PROINFO – Curso Redes de Aprendizagem PROINFO – Núcleo Tecnológico Municipal – NTM – Anos de 2010, 2011 e 2012. Com a carga horária de 40 horas/aula. Para todo profissional de educação da rede municipal fora do horário de trabalho
- Secretaria Municipal de Educação/ PROINFO – Curso Ferramenta da WEB 2.0 – Núcleo Tecnológico Municipal – NTM – Com a carga horária de 16 horas/aula. Anos de 2010, 2011 e 2012. Para todo profissional de educação da rede municipal fora do horário de trabalho.
- Secretaria Municipal de Educação/ PROINFO – Curso Atividades Pedagógicas com JClic – Núcleo Tecnológico Municipal – NTM – Anos de 2010, 2011 e 2012. Com a carga horária de 16 horas/aula. Para todo profissional de educação da rede municipal fora do horário de trabalho.
- Secretaria Municipal de Educação/ PROINFO - Salas de recursos multifuncionais - 8 horas/ aula – 2011 e 2012 – Para os professores da Educação Especial do Município de Mesquita.

- Secretaria Municipal de Educação/PROINFO - Formação UCA – 2011 e 2012. Atendendo 25 professores da E.M. Machado de Assis que mantém o projeto Um Computador por Aluno.

Além destes cursos de formação continuada, a equipe da Secretaria Municipal de Educação reconhece as Jornadas Pedagógicas como espaços de formação para os profissionais da rede municipal. Em 2008, escrevi sobre a Jornada Pedagógica de Mesquita, como uma experiência exitosa, no trabalho final do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* da UERJ.

A Jornada Pedagógica do Município de Mesquita acontece uma vez ao ano. Trata-se de um evento envolvendo todos os profissionais de educação organizados em grupos. Com um momento específico para cada segmento de professores da rede municipal: Educação Infantil, Anos iniciais do ensino fundamental, Anos finais do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. A Jornada tem o objetivo de levar os professores da rede municipal a refletirem sobre a sua prática com a contribuição da palestra de alguns educadores e escritores. (Souza, 2010:25)

Os Centros de Estudos para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são outros momentos considerados pela gestão como momentos de formação, pois trata-se de um encontro entre os professores e a equipe pedagógica das escolas organizado por segmento de ensino. Inicialmente, em 2007 estes encontros aconteciam quinzenalmente e em 2012 passaram a ocorrer mensalmente com meio período de aula para os alunos e em seguida os professores permanecem nas escolas para a reunião com os seus pares. Nestes encontros, organizados pela equipe pedagógica, são tratados temas relevantes para a formação do grupo, de acordo com as demandas que são suscitadas no primeiro encontro de planejamento do ano. Na educação infantil os Centros de Estudos mantiveram o formato inicial de 1 dia inteiro de formação, contudo os encontros passaram a ser mensais. Nos anos finais do ensino fundamental o formato é outro. Os professores se encontram quinzenalmente, fora do horário de trabalho. Em 2011 escrevi um trabalho para o V Colóquio do NUPEC – ES, que descreve como surgiram os centros de estudos dos anos finais.

Os Centros de Estudos dos Anos Finais são os espaços destinados ao encontro entre o coordenador de anos finais e os seus pares/ professores e coordenadores pedagógicos. Acontece quinzenalmente em dois turnos e tem o propósito de unificar e orientar os professores das diversas áreas de conhecimento, no sentido de implementar e acompanhar ações desenvolvidas dos currículos praticados, oportunizar a troca de saberes docentes, os relatos de experiências metodológicas, bem como incentivar a elaboração das orientações curriculares do município – em uma proposta ousada com coautoria de todos. Neste contexto, os professores fariam uso deste espaço para o que chamamos de “boas práticas” – troca de experiências e vivências realizadas em sala de aula e socializadas com seus pares nestes encontros. (Souza, 2010:2-3)

Sabemos também de outras possíveis ONGs com a formação continuada de professores da rede municipal, mas não encontramos registros comprobatórios suficientes para esta pesquisa.

Concluo aqui as informações sobre a construção das políticas públicas deste município e passo então a me deter especificamente à formação continuada de professores, objeto desta pesquisa.

## **2.2 – O Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em Mesquita: depoimento de uma ex cursista.**

Neste tópico trago o contexto da estrutura organizacional do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores através de uma narrativa de fatos e de informações obtidas em análise documental, nos meus escritos de professora cursista e através das entrevistas com as professoras formadoras e com a ex Secretária de Educação. Optei por trabalhar as entrevistas no quarto capítulo, entretanto, ainda neste segundo capítulo, trago algumas informações sobre o surgimento e desenvolvimento do curso que merecem serem mencionadas neste momento.

Sinto necessidade de fazer algumas observações sobre meu acompanhamento neste curso, enquanto aluna do mesmo, que creio serem pertinentes para o andamento deste trabalho. Fui professora cursista durante o ano de 2006 e consegui ver com meus alunos em sala de aula, nos anos subsequentes, a eficácia desta formação que me inspirou a investigá-la cinco anos depois.

Enquanto funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita – SEMED - recebi a missão de acompanhar o Curso de Formação de Professores Alfabetizadores em nosso município. Mencionei no primeiro capítulo que, a cada ano de edição do curso, a SEMED enviava um professor responsável. Tínhamos a incumbência de acompanhar o curso e prover as necessidades combinadas como contrapartida do município; ou seja; acertar o transporte de ida e volta das professoras formadoras de suas residências até o local do curso; providenciar a reprodução do material para aula; organizar o lanche do dia; organizar a lista de frequência e entrar em contato com os cursistas sempre que necessário. Ao mesmo tempo em que estávamos no exercício de nossa função, também nos tornávamos cursistas inscritas neste curso, participando de todas as atividades na íntegra e cumprindo com todas as obrigações exigidas pela formação. Conciliávamos trabalho, formação e prazer. A briga era acirrada para saber quem acompanharia no ano seguinte.

Foi assim que, no ano de 2006, tive o privilégio de participar deste curso. Participando conheci e este ‘conhecer’ me forneceu elementos importantes para o trabalho que agora realizo apesar de que, naquela ocasião, nem pudesse prever tais desdobramentos. O curso para mim representava a oportunidade de conhecer melhor o processo de alfabetização dos nossos alunos. Já havia ouvido falar muito bem dele do seu nível de exigência, das professoras formadoras e sua rigidez para os cumprimentos das tarefas, dos estágios, dos horários. Naquela época, recém-chegada a equipe pedagógica da SEMED/Mesquita, tive o privilégio de conviver bem de perto com as professoras formadoras do CAP UERJ e desfrutar dos momentos do curso em sua segunda edição naquela cidade. Acompanhei a formação ávida por conhecer as novidades sobre alfabetização que elas nos traziam. Aprendi muito e compartilhei de momentos inigualáveis no convívio com estas professoras, pelos corredores, no horário do café, numa carona do carro que as levava, tudo era motivo para conversarmos sobre alfabetização e aprendizagem.

O curso ganhou fama rápido em Mesquita, ficou conhecido como “o PROFA” ou “o antigo PROFA”, fazendo referencia à sua origem (ver Cap. 1), afinal o nome correto era muito longo. A fama do curso era devido à forma que aprendíamos, vinculando teoria à prática. Tínhamos que estudar a teoria dada e logo a seguir realizar alguma atividade com os alunos em sala de aula. Desta forma, podíamos atestar sua eficácia quando acompanhávamos os avanços dos nossos próprios alunos.

### **2.3- A parceria firmada e o convênio com a UERJ entre os anos de 2005 e 2010**

O Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita surgiu nesta Rede de Ensino através de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Mesquita e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, através do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – (Cap-UERJ), como um projeto de extensão. Tudo acontece devido ao vínculo da Secretária Municipal de Educação de Mesquita – Prof<sup>ª</sup> Maria Fatima de Souza Silva – com o Cap-UERJ, como professora daquela instituição, cedida desde 2005 para a gestão de Mesquita. Conhecidora do projeto e de seu êxito em outras redes educacionais e com o aval de ser companheira de trabalho das professoras formadoras, a Prof<sup>ª</sup> Maria Fatima não mediu esforços para o implemento deste projeto na Rede Educacional de Mesquita.

A professora Olga Guimarães Germano foi a coordenadora geral do curso, que contava com a participação de mais duas professoras formadoras: Profª Glória Maria Paes Brito Miranda e Profª Stella Maris Moura de Macedo, todas três professoras alfabetizadoras do CAp UERJ (regentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental), como elas mesmo se declaravam.

A Profª Maria Fatima, declarou em entrevista que, enquanto Secretária de Educação, reconhecia a necessidade de ofertar um curso para os professores alfabetizadores da rede municipal que apresentasse a concepção de educação que ela e sua equipe desejavam desenvolver. Assim, a parceria foi firmada no início do ano de 2005. O curso aconteceu por seis anos seguidos, tendo sua última edição no ano de 2010.

Neste último ano, recebemos a informação da Profª Olga que se aposentaria no ano seguinte e não mais iria trabalhar com projeto de extensão na UERJ. Suas companheiras de trabalho declararam também não continuar o projeto sem Olga e assim a parceria entre a universidade e o município foi lamentavelmente desfeita.

A fundamentação teórica do curso, bem como, parte do material reproduzido para os professores cursitas, são originárias do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Ministério da Educação, elaborado em 2001 durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o então Ministro da Educação – Paulo Renato Souza, através da Secretaria de Educação Fundamental, conforme as professoras formadoras declararam em entrevista (ver Cap.3). O PROFA foi ministrado em muitos municípios brasileiros durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso.

Muitos professores universitários passaram pela formação do MEC e se tornaram professores formadores do PROFA. Foi o que aconteceu com as três professoras citadas do CAp UERJ que tiveram a oportunidade de ministrar o curso em vários municípios brasileiros, sempre mantendo o vínculo com a universidade através do projeto de extensão. O curso foi extinto com o fim do governo FHC e a mudança na conjuntura política brasileira.

A equipe de professoras formadoras se manteve, deixando, contudo, de usar o nome atribuído ao curso no outro governo, mas mantendo a essência e a concepção pedagógica deste e fazendo uso do subsídio do mesmo nos anos que se seguiram.

A concepção pedagógica do curso segue a linha socioconstrutivista, seguindo a teoria de autores como: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares, Telma Weisz, entre outros. Nesta concepção, a alfabetização tem lugar de destaque compreendendo o aluno como o sujeito de sua aprendizagem e o professor como mediador e motivador, aquele que, antes de tudo deve acreditar na possibilidade do aluno e entendê-lo como um leitor e escritor em potencial. Ao compreender o sistema alfabético, o aluno passa a ter autonomia suficiente para perceber, através das situações criadas, os usos sociais que se fazemos da escrita e da leitura.

Tudo isso depende da oportunidade para ouvir a leitura de textos e fazer uso dos textos reais e não os ‘cartilhados’. É desta forma que se espera que o aluno pense no funcionamento da língua escrita. Sabemos, entretanto, que no município de Mesquita o curso já não mais mantinha o convênio com o Governo Federal como outrora o fizera.

Assim, creio que as professoras formadoras tenham tido a oportunidade de, ao longo dos anos, acrescentar novos elementos à concepção pedagógica pretendida nesta formação. As professoras formadoras ensinavam o que praticavam em sala de aula com seus alunos do CAP-UERJ e esforçavam-se para que o mesmo acontecesse nas escolas de Mesquita. Por isso, uma das tarefas dos cursistas era o estágio obrigatório no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Desta forma, compreenderiam a metodologia aplicada e os avanços dos alunos ali mesmo, no cotidiano escolar.

Sobre a estrutura organizacional desta formação continuada, que compreendida a carga horária de 160 horas/aula, constatamos que no município de Mesquita o curso foi oferecido nas manhãs de quarta-feira, em uma escola da rede municipal. A parceria foi firmada sem ônus para a Secretaria Municipal. Em se tratando de um projeto de extensão, contudo, havia a contrapartida do município na providência do transporte para as professoras formadoras, além da reprodução de todo material pedagógico necessário às aulas, o fornecimento do espaço adequado e do lanche para todos nestes encontros. As turmas eram formadas por vinte e cinco professores alfabetizadores.

Em entrevista, a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Prof<sup>a</sup> Luciana Ferreira de Melo Silva, narra que a equipe pedagógica utilizou alguns critérios para a inscrição de professores no curso, dada a imensa procura e o quantitativo pequeno de vagas. Ela diz que a inscrição foi autorizada somente a professores alfabetizadores do ciclo de

alfabetização (1º ao 3º anos de escolaridade). Em segundo lugar foi utilizado o critério de horário: o professor que disponibilizasse o horário do curso sem atrapalhar seu horário de trabalho tinha preferência.

A vaga também estaria autorizada quando a unidade escolar conseguisse a substituição do professor no seu horário de trabalho, sem prejuízo para o aluno. O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) somente era autorizado em caso de não preenchimento da totalidade das vagas, pois um dos princípios do curso seria vincular a teoria à prática, tendo que vivenciar com os alunos em sala de aula as atividades desenvolvidas durante as aulas do curso.

## **2.4 – Registros de uma professora cursista**

Tenho uma forma de estudar escrevendo. É um método antigo, que sempre utilizei em minha vida estudantil. Aprendo enquanto escrevo. Reflito sobre o que escrevo e assim tem sido, inclusive na vida acadêmica. No Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores não foi diferente. Anotei tudo que vi e ouvi. Tenho registros deste curso que guardei mesmo sem saber que um dia me seriam úteis num trabalho pesquisa. Apenas registrei. Talvez como uma mania de professora que tudo anota para não esquecer, ou talvez pelo peso da responsabilidade de ser uma enviada da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita para acompanhar o curso. Não sei ao certo por que anotei tantas coisas. Na verdade nunca me pediram nenhuma destas anotações e hoje posso fazer uso de tudo, contudo com um olhar investigativo, como fonte de pesquisa. Lembrei-me do meu caderno do curso. Tenho tudo lá, anotações, textos colados, gravuras, fotos, registro da fala de minhas colegas de curso e de nossas professoras. Foi um belo reencontro. Lembrei-me de tudo: cada aula, cada fala. Tudo veio à tona forte demais. São anotações despretensiosas que ao reencontrá-las neste ano, percebi que são fontes primárias para pesquisa que agora desenvolvo nesta rede municipal e que preciso compartilhar com os leitores.

Meus registros do curso, na edição do ano de 2006 revelam o interesse inicial das vinte e duas professoras (todas mulheres neste ano) que ingressam nesta formação, assim como desvelam os seus progressos no decorrer no curso. Inicialmente, considero importante destacar as respostas dadas para a pergunta sobre o que elas esperavam encontrar no curso de formação continuada? Minhas anotações constam que as professoras respondem que aguardam encontrar novas formas de ensinar, pois apesar de reconhecerem que têm



trabalhado de uma maneira “tradicional”, sentem-se inseguras de mudar, alegando que é o que sabem fazer, dizendo: *“É melhor fazer o que sei do que me arriscar no que não sei”*.

Outros depoimentos surgem na terceira aula, durante uma reflexão sobre o ensinar a ler a partir de textos reais e do cotidiano do mundo e não palavras soltas e desconexas. A Profª Olga ensinava que só pode compreender o que nos faz sentido, por isso a opção por trabalhar com textos reais que fazem parte do contexto social de todos nós. Em minhas anotações, percebo algumas respostas. As professoras comentam: *“Não quero mais ouvir teorias de quem não está em sala de aula. Aqui, acho que encontrarei o caminho”*. Outra diz, *“Não queremos receitas prontas, queremos experiências de sucesso!”*.

Durante o curso as professoras receberam textos de autores renomados que referendam a ação de ler cotidianamente para nossos alunos, assim elas também se tornaram leitoras pelo prazer de ler. Paulo Freire, Ana Maria Machado, Maria Colasanti, Fany Abramovick e Lia Luft foram alguns dos autores encaminhados pelas formadoras para apresentar o prazer pela leitura. Concluídas as leituras elas perguntaram: O que levamos para sala de aula com esses textos? As respostas foram: afetividade, comprometimento, ler diariamente a partir daquele dia para os alunos, mas também o lamento por não terem ainda um ambiente letrado na sala de aula. Uma professora relata que consegue, somente agora, com o andar do curso, prender a atenção de seus alunos.

Outro destaque do curso é a matemática que foi apresentada pela professora Gloria Maria, fazendo-os entender que o professor deve proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, perguntar e ampliar idéias – um ambiente matematizador, portanto, contendo: cartaz com algarismos de 0 a 9, o calendário do ano, relógio, caixas, tabelas de adição e subtração, jogos entre outros. Em dezembro, finalizando o curso, os professores responderam a questão: *“Como o conhecimento sobre o processo de alfabetização influenciou na sua prática atual?”*. Entre as respostas anotadas em meu caderno, gostaria de destacar algumas: *“Sou uma planta em fase de germinação, com certeza vou dar bons frutos.”*; *“Estudo muito para dar aula. As crianças de hoje não são as mesmas de antes. Sinto-me ainda tateando num mundo desconhecido, tenho medo de errar.”*; *“Uma mãe de aluno falou que a filha se sente feliz e não quer faltar, tem prazer em aprender e ela também tem muito prazer em ensinar.”*

No último dia de aula, as homenagens foram inevitáveis e as professoras formadoras recebem presentes, elogios e muito carinho. Destaco o registro da fala de duas professoras concluintes do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita: *“Vocês são responsáveis pelo que cativaram e pela emoção que sinto quando meus alunos leem.”* E outra professora diz: *“Não sei se vocês têm noção do que fizeram conosco e com nossos alunos.”* Ela compara como uma transformação, um verdadeiro tsunami.

Estes registros se tornam para mim, uma pequena amostragem do que representou o curso tema desta pesquisa durante um ano de sua implementação numa rede municipal. Animada por estas lembranças, planejei focar o curso durante esta pesquisa para minha dissertação de mestrado. Pensei logo em retomar o contato com as professoras cursistas, o que se revelou um pouco mais difícil do que o imaginado.

Buscamos contato com os ex-cursistas, mas tivemos dificuldades. Um de nossos propósitos consiste em levantar as razões para um número elevado de cursistas não mais se encontrar em exercício na rede municipal. Há de se considerar, entretanto, a frequente rotatividade de profissionais de uma rede municipal de ensino, sobretudo em Mesquita, quando em 2010 houve a necessidade da realização do segundo Concurso Público da Educação.

Iniciamos as entrevistas com algumas professoras egressas do curso. Vale a pena destacar o depoimento de uma delas, que prontamente quis participar desta pesquisa, quando perguntamos sobre a importância desse curso nas suas vidas como professoras que são. Ela responde:

Todos os encontros eram de deslumbramento e descoberta de uma prática, interessante, inteligente, lúdica, recheada de amor e teoria. As meninas pareciam flutuar pela sala nos encantando, com uma fala suave e muito próxima dos nossos anseios e dúvidas. Nada distanciado, difícil, complicado. Elas nos mostravam com simplicidade, postura comprometida e envolvida. Aprendi a ter orgulho da minha profissão naquelas aulas. Nunca mais me envergonhei de ser professora. Ao contrário, percebi a necessidade de estudar muito, cada vez mais, me especializada, pesquisar, debater, buscar sempre. Senti-me reconhecida como produtora de conhecimento. Já não precisava de manuais que buscavam me doutrinar, nem de me sentir escrava de livros didáticos. O curso me libertou para que eu pudesse construir minha prática com meus alunos e juntamente com eles, descobrir o prazer de ensinar-aprender. (P17)

## **2.5 – Os primeiros resultados obtidos com a pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores.**

Os dados obtidos nos documentos primários cedidos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, através da Gerente dos Anos Iniciais, prof<sup>a</sup> Luciana Ferreira de Melo, apresentam o quantitativo geral dos professores cursistas egressos do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Obtivemos as listas de frequência de cada edição do curso dos anos de 2005 até 2010 e constatamos que diferente do que prevíamos inicialmente o total de professores egressos do curso totalizam 160 e não 300. O quantitativo de 300 foi sugerido pela equipe da Secretaria de Educação estimando inicialmente os 25 professores inscritos no curso anualmente. No entanto, a proposta deste trabalho é trabalhar com aqueles que concluíram. Os números foram quantificados a partir da lista de professores concluintes de cada ano, fornecida pelo professor representante da equipe técnica da SEMED e organizador do curso em cada ano de sua edição. A saber:

### **Quadro do quantitativo de professores formados por ano de realização do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita**

Ano de realização do curso	2005	2006	2007	2008	2009	2010	<b>TOTAL</b>
Professores concluintes	29	22	29	25	27	28	<b>160</b>

Além disso, fizemos um levantamento minucioso sobre as escolas em que cada um dos professores atuava no momento em que participaram do curso e sua atual função na rede de ensino do município de Mesquita na presente data. Seguem os dados:

### **Quadro geral do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita entre os anos de 2005 a 2010**

<b>Situação</b>	<b>Total</b>
Professores concluintes do curso entre os anos de 2005 a 2010	160
Professores que saíram da Rede Municipal Mesquita por exoneração ou fim de contrato	57
Professores egressos do curso que permaneceram na rede municipal de Mesquita até a presente data	103

Fonte: SEMED/Mesquita /março de 2012

Estes dados significaram uma surpresa para nós, e acredito, para equipe da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita também, pois até o momento não havia estimativa do quantitativo de professores egressos do curso, tampouco nunca fora analisado o total de professores egressos do curso que saíram da rede municipal. Os dados obtidos através deste levantamento nos fizeram constatar que dos 160 professores egressos do curso, 103 permanecem na rede e 57 deixaram a rede entre os anos de 2005 a 2010, por exoneração ao terem ingressado em outra rede ou após finalizar o contrato temporário. Restava-nos analisar onde estariam os 103 professores que permaneceram na rede até o ano de 2012, após terem sido cursistas do Curso de Formação de Professores para Professores Alfabetizadores.

Mais uma vez contei com a colaboração da Professora Luciana Ferreira de Melo – Gerente de Assuntos Educacionais – que gentilmente me ajudou a fazer o levantamento da situação atual dos professores que permaneceram na rede municipal de Mesquita após passarem pelo curso. As informações que obtivemos geraram a seguinte tabela:

**Tabela dos professores egressos do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita entre os anos de 2005 a 2010 que se encontram em regência de turma.**

SITUAÇÃO	TOTAL
Professores egressos do curso que permaneceram exercendo a regência nos anos iniciais do ensino fundamental.	32
Professores egressos do curso que permaneceram exercendo a regência em outros níveis de ensino (Educação Infantil e Educação Especial)	11
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: SEMED/Mesquita /março de 2012

Novamente os números nos surpreenderam ao constatarmos que dos 103 professores que permaneceram na rede municipal de Mesquita após o curso de formação, apenas 32 encontram-se em sala de aula na regência de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme seria a proposta inicial do curso voltado para professores alfabetizadores. Encontramos, ainda, outros 11 cursistas que no momento da investigação atuavam em classes de educação infantil ou educação especial. Procurei informações com as professoras da SEMED, responsáveis pela organização do curso em cada ano de implementação e obtive a informação que em alguns anos foram autorizadas participações de professores de outros níveis de ensino por haver disponibilidade de vagas a serem preenchidas. Nos anos de 2009 e

2010 houve sobra de vagas devido a dificuldade da rede educacional em substituir os professores alfabetizadores em sala de aula para que os mesmos pudessem fazer o curso no horário de trabalho. Foi um período de carência de professores nesta rede de ensino. Esta seria para nós mais uma novidade que é desvendada com esta pesquisa.

Neste ponto do trabalho, nos deparamos com uma questão: onde estariam os outros 60 professores egressos do curso que permanecem na rede municipal de Mesquita? Nossa tarefa agora seria fazer o levantamento de cada um dos cursistas em suas unidades de origem e saber qual a função que exerce.

A professora Luciana Ferreira de Melo, foi uma peça fundamental neste ponto, pois me permitiu consultar o mapa de turmas que utiliza na Secretaria Municipal de Educação para que pudesse fazer o levantamento da localização do professor em uma unidade escolar e a função que exerce, conforme demonstrado na tabela abaixo:

**Tabela dos professores egressos do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita entre os anos de 2005 a 2010 que se encontram função extraclasse.**

SITUAÇÃO	TOTAL
Professores que exercem função extraclasse (PCP, Clube de Leitura, Professor de Apoio, Programa Mais Educação e Lab. De Informática Educativa e outros) <sup>7</sup>	47
Professores licenciados ou permutados	11
Egressos do curso em outra situação	02
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

Fonte: SEMED/Mesquita /março de 2012

Este levantamento provocou uma mudança no objetivo principal deste trabalho. Pois, ao constatar que nem todos os professores que concluíram o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores permaneceram em sala de aula, o recorte se amplia e passa a ser outro. Senti a necessidade de investigar a importância do curso não só para a prática docente, mas reconhecendo as várias outras funções exercidas por este profissional no cotidiano escolar, além da regência. Vale ressaltar que as outras funções exercidas pelo professor concursado como PII anos iniciais nesta rede de ensino não são regulamentadas como ‘desvio de função’.

---

<sup>7</sup> Seguem ainda neste capítulo as explicações de cada função.

São possibilidades de exercício de outra função por indicação do grupo de profissionais da escola (regulamentados por uma Portaria específica) ou por seleção realizada em processo simplificado na SEMED/Mesquita, a saber: Professor Coordenador Pedagógico – PCP: seria o coordenador pedagógico das turmas dos anos iniciais, em outras redes de ensino esta função pode ser exercida pelo OP concursado (orientador pedagógico). Professor de Apoio – PA: um professor a mais nas escolas, sem turma específica, especialmente indicado para substituir o professor regente no caso de ausência do mesmo para formação continuada ou outras situações. Orientador Tecnológico – OT: responsável pela orientação necessária no Laboratório de Informática Educativa. Dinamizador de Leitura: responsável por implementar o trabalho de incentivo à leitura nas escolas, no projeto Clube de Leitura, no espaço das bibliotecas escolares. Coordenador de Educação Integral: responsável pela dinamização da educação em tempo integral nas escolas através do Programa Mais Educação.

Percebi uma nova demanda que surgiu com o desdobramento desta pesquisa, que seria a quantificação de professores egressos do curso que exercem as tais diferentes funções extraclasse, já que o curso era essencialmente para professor regente. Prosseguimos então no levantamento de dados para compreender quais funções esses professores passaram a exercer e o motivo de saírem da regência após o término do curso. Mais uma vez, com a ajuda da Professora Luciana Ferreira de Melo, obtive as informações que se seguem. Lembro ao leitor, entretanto, que a rede municipal é dinâmica e, possivelmente o quadro tende a mudar ano após ano. Os dados que se seguem datam do primeiro semestre de 2012.

**Tabela dos professores egressos do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita entre os anos de 2005 a 2010 relacionando as funções que exercem atualmente**

<b>Situação</b>	<b>Total</b>
Professores que atuam como PCP – Professor Coordenador Pedagógico	08
Professores que no Clube de Leitura	08
Professores que atuam no LIED – Laboratório de Informática Educativa	02
Professores que atuam como Coordenadores do Programa Mais Educação	07
Professores que atuam como Professor de Apoio	01
Professores cedidos para outros projetos da SEMED	12
Professores que encontram em função de Direção geral ou Adjunta	04

Professores que passaram a exercer o cargo de Orientador Educacional	02
Professores que passaram a exercer o cargo de Supervisor Educacional	01
Outros casos -	02
Total de Professores que atuam em atividades extra-classe	<b>47</b>

Fonte: SEMED/Mesquita /março de 2012

Ao iniciar esta investigação não cogitei, em nenhum momento, a possibilidade de tantos professores exercerem outras funções diferentes da regência de turma. Minha hipótese é que investigaria professores egressos do curso, observando a prática docente com seus alunos após as aprendizagens obtidas no curso.

Que impactos essa novidade pode ter causado para a rede municipal de ensino de Mesquita? É a pergunta que me acompanha desde então. Afinal, dentre os 103 professores que permaneceram na rede municipal após o curso, 47 não estavam mais em sala de aula e passaram a exercer outras funções.

Outro dado que não aparece nas tabelas é o fato de ter havido um Concurso Público no ano de 2010, possibilitando que 29 dos professores egressos do curso adquirissem a segunda matrícula na mesma rede educacional. Assim sendo, estes professores passaram a exercer mais de uma função nesta rede de ensino, foi o que aconteceu com 03 profissionais mencionados na tabela que ingressaram no Concurso Público de 2010, sendo 2 como Orientadores Educacionais e 1 como Supervisor Escolar.

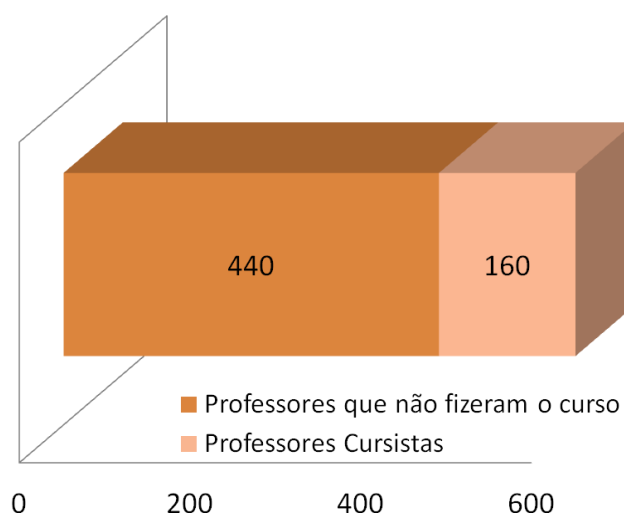
De posse destas informações, minhas questões se ampliaram: decidi investigar os 32 professores que permaneceram em sala de aula no ano de 2012 e analisar a possível relação da formação obtida no curso com a prática exercida nos dias atuais, bem como o avanço dos seus alunos. Quanto aos demais professores que atuam em projetos, tentarei entrevistar alguns e conhecer no que o curso em tela lhes foi útil para o exercício de sua atual função.

Para esta análise utilizaremos os questionários abertos, entrevistas e análise do rendimento dos alunos destes professores desde o ano de conclusão até o primeiro semestre de 2012. Desta forma, acreditamos constatar se a prática docente está ligada a formação recebida durante a formação continuada no curso em tela e ainda, se o rendimento dos alunos tem a ver com a formação do professor.

## 2.6 – O que nos dizem os gráficos – uma análise sobre os números

Para melhor visualizarmos a ação do Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Mesquita, propomos a visualização dos dados obtidos em gráficos de amostragem. Todos os gráficos abaixo tiveram como fonte de consulta os documentos primários analisados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ.

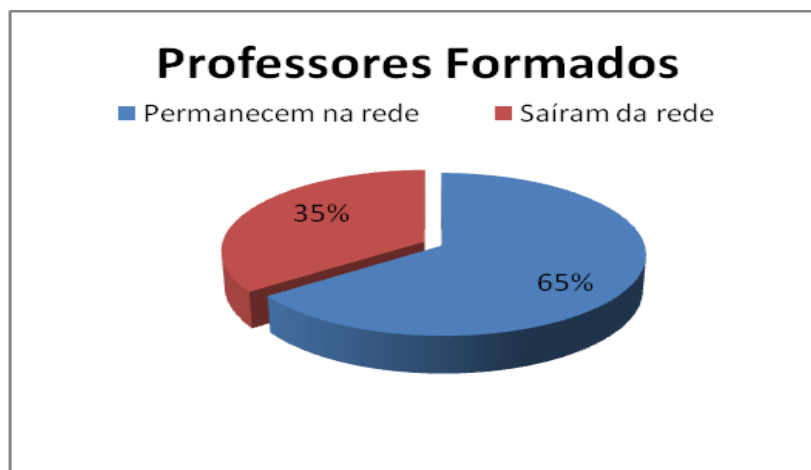
**Gráfico 1 - Quantitativo de professores formados em relação ao total de professores da Rede Municipal de Mesquita.**



O gráfico revela o quantitativo de professores que fizeram o curso nos seis anos de realização em Mesquita: 160, relacionando-os com os que não fizeram: 400. Quando haviam 600 professores dos anos iniciais nesta rede educacional (dados referentes ao mês de abril de 2012 – Fonte: SEMED/Mesquita/RJ). Percebemos então, um número expressivo de professores formados em relação ao total, lembrando que em 2005, período do início do curso na rede municipal de Mesquita, o quantitativo de professores dos anos iniciais seria bem inferior, considerando o crescimento gradativo desta rede de ensino.

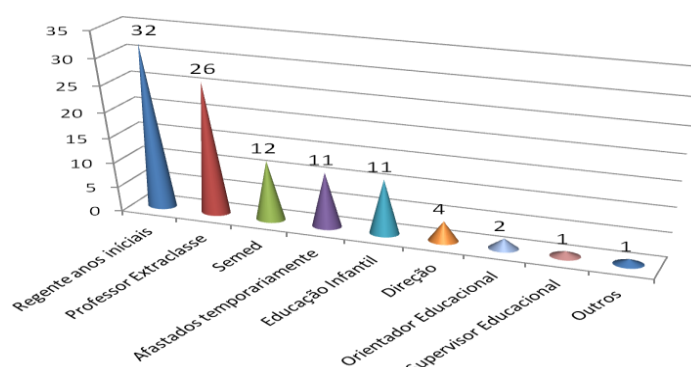
**Gráfico 2 - Percentual de professores Formados e situação atual na Rede Municipal**





O Gráfico acima revela a situação atual dos professores concluintes do curso de formação. Observamos o percentual de profissionais que já não se encontram na rede municipal de Mesquita pelos motivos já elencados anteriormente: fim de contrato ou exoneração, estes somam cinquenta e sete profissionais, representados no gráfico com 35% do total de cursistas. E há os que permaneceram na rede municipal de Mesquita até a data da pesquisa (abril/2012), são os cento e três profissionais, que quantificam 65% do total. A próxima análise detalhará a situação dos que permaneceram na rede.

**Gráfico 3 - Situação dos egressos do curso no ano de 2012**

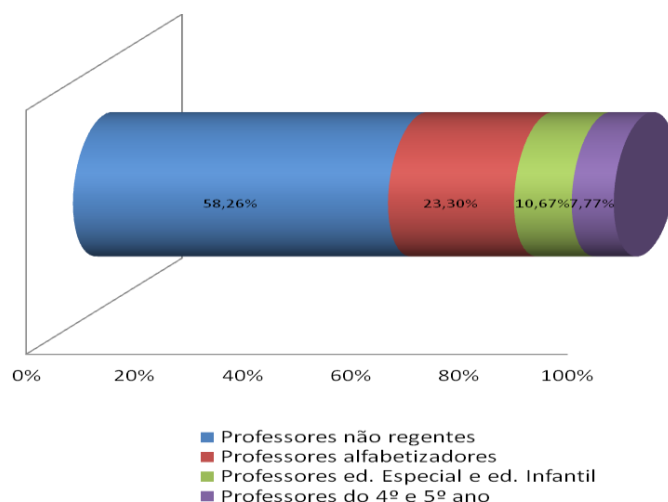


Neste gráfico visualizamos qual a função atual de cada egresso do curso em abril de 2006 (Fonte: SEMED/ Mesquita/RJ). Minha intenção é analisar o rumo que cada professor ex

cursista tomou na sua vida profissional permanecendo na Rede Municipal de Educação de Mesquita.

Os destaques são: Onze professores estão atuando na educação infantil ou educação especial. Vale ressaltar que em Mesquita existe concurso público específico para estes níveis de ensino, portanto, posso afirmar que esses onze professores já pertenciam ao quadro de professores daqueles níveis de ensino durante sua participação no curso, foram autorizados a participar do curso e permaneceram em atuando na função correspondente ao concurso público de origem. Os quatro professores que aparecem no gráfico como direção, por ocasião do curso, atuavam como professores regentes e em abril/2012 (data do levantamento de dados) exerciam a função de direção escolar. Em Mesquita, por ocasião desta pesquisa, a escolha de diretores acontecia por indicação, foi o que aconteceu com os quatro professores que posteriormente se tornaram diretores. Em alguns casos, um professor regente passa a exercer esta função, ainda que não seja uma regra. Quanto a presença de Orientador Educacional e Supervisor Educacional no gráfico, esta se deve a passagem dos professores por um segundo concurso público realizado em Mesquita no ano de 2010, quando muitos adquiriam a segunda matrícula no mesmo município. Ou seja, fizeram o curso enquanto eram regentes, mas após novo concurso público optaram por trabalhar com outro cargo. Professores extraclasse aparecem no total de vinte e seis. Estes estão compreendidos nas funções de Professor Coordenador Pedagógico, Professor do Clube de Leitura, Professor Orientador Tecnológico ou Professor de Apoio são funções extraclasse das quais o professor concursado pode exercer, além da regência, por estas não serem previstas em concurso. Preferencialmente, as vagas do curso eram destinadas para professores regentes dos anos iniciais, mas em 2010 houve sobra de vaga devido a dificuldade de substituir o professor regente para a formação e foi autorizado que professor de outro nível de ensino (Educação Infantil) participasse, entendendo que esta formação lhe será útil no âmbito de sua função. O gráfico também apresenta um quantitativo de onze professores que em abril de 2012 encontram-se afastados do município seja por licença médica ou por permuta para outra rede educacional. Há, ainda, a presença de doze professores que em abril de 2012 compõem a equipe pedagógica da SEMED. Por fim, o gráfico apresenta o quantitativo de regentes nos anos iniciais. São professores que participaram do curso e ainda estão em sala de aula. São trinta e dois professores no total que ainda atuam com ciclo de alfabetização ou com 4º e 5º anos.

**Gráfico 4 - Situação dos egressos do curso no ano de 2012 quanto à regência.**



Neste gráfico, visualizamos melhor a situação dos professores regentes ou não regentes e delimitamos nosso campo de pesquisa para os regentes, que de acordo com o gráfico compreendem em vinte e quatro professores alfabetizadores, correspondendo 23,30%; oito professores do 4º e 5º anos, correspondendo a 7,77% e onze Professores de Educação Especial e Educação Infantil: correspondendo 10,67% e, finalmente, o destaque para os sessenta professores que permanecem (em abril de 2012) fora da regência, correspondendo a 58,26 do total. Estes gráficos trouxeram uma compreensão ímpar para a análise dos dados e a conclusão de que poucos professores estão formados, considerando o quantitativo de professores da rede municipal de Mesquita. Constatamos nesta análise, principalmente e surpreendentemente, que um número ínfimo do total de docentes concluintes do curso em tela atua em sala de aula, em meados de 2012, colocando em prática o que vivenciaram no curso. Foi importante para este trabalho de pesquisa conhecer quantos são, onde se encontram e o que fazem. Neste ponto da pesquisa, já percebia uma possível dificuldade quanto ao levantamento de dados em atendimento a duas categorias de análise sinalizadas na introdução deste texto de dissertação: as implicações do curso na prática docente e seus reflexos no implemento de uma política pública educacional.

No próximo capítulo trago uma análise a partir das entrevistas com os cursistas egressos do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e desta forma observo como esses números que por ora apresento neste capítulo se desdobram conjuntamente com novas informações obtidas.

### **CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO – COLHENDO INFORMAÇÕES COM AS PROFESSORAS CURSISTAS**

A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN, 2009, p.16)

Neste capítulo, destaco os resultados obtidos através da pesquisa de campo, que compreenderam os questionários e algumas das entrevistas com os sujeitos da minha pesquisa. Inicialmente, analiso as respostas obtidas dos questionários (em anexo) enviados aos professores egressos do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores do Município de Mesquita.

Foram entregues cinquenta e cinco questionários aos professores egressos do curso e devolvidos trinta e três. Estes serão para mim o fio condutor das análises que faço a partir de agora. Encontrei professores felizes por participar desta pesquisa, declarando que os fizeram trazer à tona as lembranças de um período muito bom de sua participação neste curso de formação continuada. Encontrei também outros que responderam por não conseguirem dizer não, apenas. E outros que declararam não ter tempo. Avaliamos o preenchimento do questionário no grupo de pesquisa e observamos que levamos em média 10 minutos para o preenchimento. Fizemos alguns ajustes nas questões abertas para melhor compreensão e aplicamos. Houve questionários que nunca retornaram, embora eu insistisse, até, posteriormente, acabar desistindo mesmo. Houve alguns que, possivelmente, se perderam no caminho, quando fui buscá-los ouvi a seguinte frase, por mais de uma vez: “Deixei com fulano”, ou “Pedi ao cicrano pra te entregar” embora, o combinado fosse outro e esses tais fulanos e cicranos nunca tiveram uma resposta sobre os questionários. Enfim, precisamos trabalhar com o possível, mesmo estando longe do desejável.

Trabalhei com um questionário com questões abertas e fechadas. Nas fechadas, dei destaque ao processo de formação profissional desde a ocasião do ingresso no Curso de Formação de Professores Alfabetizadores do Município de Mesquita, até os dias atuais. Indaguei também sobre seu tempo de magistério. Nas questões abertas as questões foram referentes ao curso de formação em tela. Busquei saber as suas contribuições para a prática

docente e para a aprendizagem dos alunos. Sinalizamos algumas opções para a pergunta sobre possíveis mudanças na prática profissional deixamos a opção “outros” para que os sujeitos se colocassem.

O questionário seguiu acompanhado de uma carta inicial dirigida ao professor informando sobre sua finalidade e sobre o sigilo mantido referente à não divulgação de nomes neste trabalho. Portanto, optei por identificar os sujeitos, sempre que houver necessidade, por siglas compostas por letras e números.

As respostas escritas, em geral, vieram de forma satisfatória. Percebi que todos que responderam tiveram dedicação ao fazê-lo, com respostas pensadas e elaboradas. Entretanto, obtive um único questionário que chegou às minhas mãos sem que eu fosse buscá-lo, conforme fora combinado anteriormente. No ato da entrega, o portador trouxe o recado sobre a insatisfação do professor em responder ao questionário. Este sim, deu para perceber pela forma da escrita, uma certa pressa em responder. Felizmente, foi o único.

### **3.1 – Análise das respostas obtidas nos questionários**

A primeira análise que faço do material coletado é sobre o tempo de magistério. Em média os sujeitos possuem mais de 06 anos de magistério. Mas, encontramos uma única professora com 23 anos de magistério; a que declarou menor tempo tinha 04 anos de magistério. A segunda observação que os questionários oportunizaram foi quanto à formação inicial dos sujeitos. Constatei que 08 professores, no momento da sua conclusão do Curso, só haviam passado pela Formação à nível de ensino médio – Curso Normal. E outros 08 professores possuíam um curso de nível superior, sendo mencionados: Pedagogia, Licenciatura em Letras, em Matemática e em História. Nenhum destes 08 sujeitos haviam feito cursos de especialização no momento de finalização do curso. Nos dias atuais, apenas uma das professoras que responderam ao questionário não possui nível superior; 09 delas já fizeram curso em Pós Graduação *lato sensu* e 01 está cursando o mestrado em educação.

Estas observações nos encaminham para a necessidade da formação continuada na vida do professor de sala de aula, principalmente quando ele só traz consigo os conhecimentos obtidos no Curso Normal do ensino médio, pois segundo Tardif:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. (TARDIF, 2000, p.07)

Elas encaminham também para a conclusão de que os professores prosseguiram buscando se aperfeiçoar, pois percebemos nos questionários que 09 deles ingressaram em cursos de especialização nos últimos anos. Nosso entendimento é que o professor tem encontrado mecanismos para fundamentar sua prática. Um curso de formação continuada pode abrir novos horizontes e novas possibilidades que despertem o interesse do professor em busca de outros conhecimentos e outras formações.

Sobre isso nos esclarece Pedro Demo quando, ao falar da formação continuada, sinaliza sobre a necessidade de atualização constante: “Talvez se deva reconhecer que a profissão de professor é a que mais sofre com o risco de desatualização, o que ocorre, por exemplo, com os professores que vivem só dando aula” (DEMO, 2004, p.63).

Na sistematização das respostas obtidas propusemos um diálogo entre o que eles descrevem e alguns teóricos. É uma opção para visualizarmos como teóricos tem analisado a formação continuada e a prática docente.

Seguindo a análise, chamo atenção para uma pergunta aberta: “Qual foi a contribuição da formação recebida para a prática profissional e para a aprendizagem dos seus alunos?” . As respostas são bastante diversificadas, mas o teor de todas elas aponta para a dedução de que os professores egressos deste curso de formação continuada veem de forma positiva as contribuições trazidas. Segue um depoimento de uma das professoras do curso, respondendo a questão de número 5:

*A formação contribuiu muito para minha prática, pois a única experiência em alfabetização que tinha até aquele momento era a de como fui alfabetizada. Então o curso me mostrou que a clientela de hoje não é mais a mesma e a forma de alfabetizar também não poderia ser. (P3)*

Vejamos o que nos diz uma professora que participou do curso no ano de 2005 e, atualmente, trabalha na rede municipal de Mesquita como regente de uma classe de alunos surdos incluídos, referindo-se à contribuição do curso para sua prática docente e para a aprendizagem dos alunos:

*Foi enorme e contínua sendo, mudou minha visão à respeito da minha prática pedagógica até hoje. Apenas adaptei em relação ao trabalho com alunos surdos. (P1)*

Embora no curso a temática principal fosse o processo de alfabetização dos alunos, concluo que a P1 encontrou nele subsídios satisfatórios para adaptar para seus alunos surdos.

Prossigo trazendo outras duas falas de outros sujeitos que sinalizam a importância do curso de formação continuada, aliando sempre o entendimento que tiveram para a aprendizagem dos alunos:

*Modificou por completo o meu pensamento a respeito do que é ALFABETIZAR (grifo dela). Aprendi a entender o que se passa na “cabeça” dos alunos e a partir disso poder intervir de forma efetiva para aprendizagem dos alunos. (P2)*

*O curso me auxiliou quanto a abrir a visão ao propor atividades que realmente promovessem a aquisição de conhecimento, contribuir enquanto educador para a construção da autonomia, criticidade, criatividade dos alunos (P13)*

Outro sujeito descreve as contribuições deste curso de formação continuada para sua prática profissional e destaca inclusive as contribuições para coordenação pedagógica.

*Acima de tudo esta formação conseguiu articular de forma bastante consistente teoria e prática, permitindo uma compreensão de conhecimentos que até tive contato na graduação, mas que na verdade ainda não faziam parte da minha prática como educador. O curso serviu inclusive para minha atuação como coordenador pedagógico (refere-se a função exercida em outra rede educacional), me fazendo sentir mais seguro e possibilitando que eu levasse para a escola as discussões que ocorriam no curso. (P16)*

A seguir, observamos o depoimento de outro sujeito da pesquisa:

*Foi neste curso que pude entender na prática algumas questões que já conhecia na teoria. Tive a oportunidade de entender o porquê, de fazer determinadas atividades, que antes utilizava porque via outros colegas utilizarem. A minha prática se transformou. Passei a oferecer mais e diversificar materiais. (P14)*

Pensar sobre a prática é algo que aprendemos a fazer. Analisar, pensar, elaborar, são verbos que estão no cotidiano do fazer docente. Vejamos a visão do nosso nobre educador Paulo Freire sobre isso:

*Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2011: p. 40)*

Sobre este conhecimento que o sujeito da pesquisa reconhece ter obtido durante a formação, que o faz transformar sua prática, eu o analiso a luz de Paulo Freire como um

conhecimento ingênuo que se refaz, na medida que a curiosidade deixa de ser ingênuo e se critica. Não há uma ruptura e sim uma superação. (FREIRE, 2011)

Na verdade, a curiosidade ingênuo que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. (FREIRE, 2011: p. 33)

O destaque para vida profissional foi recorrente nesta pesquisa.

*O curso foi um importantíssimo direcionamento pra minha vida profissional, tanto na teoria, quanto na prática e os alunos foram beneficiados com um trabalho mais sistematizado e consciente dos objetivos.* (P5)

Trago para este diálogo as considerações de Selma Pimenta Garrido sobre a contribuição da teoria para o saber docente.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2005, p.24)

A seguir, destaco três falas consecutivas sobre mudança de prática docente a partir da participação no Curso.

*Modificou minha maneira de compreender os avanços dos meus alunos; a trabalhar com o que antes eu não achava ser um avanço por parte deles; a perceber que a cada momento do processo de aprendizagem os alunos demonstram o que sabem e apontam o que não sabem. O curso me auxiliou na avaliação desses momentos e a fazer uso desses de forma mais positiva, mais qualitativa. Conhecer bem o meu aluno é o 1º passo para o sucesso dele e meu.* (P8)

*Após o curso comecei a refletir sobre como o aluno assimilava o processo de leitura e escrita. Passei a compreender melhor os progressos e dúvidas dos alunos. Isso tem contribuído para que eu faça uma intervenção visando o aluno que está em equilíbrio a organizar os pensamentos, buscando esclarecer suas dúvidas.* (P10)

*A maior contribuição, dentre muitas, foi uma mudança na hora de avaliar, meu olhar mudou passei a ver que meus alunos já sabiam e não apenas o que não sabiam. Outra contribuição foi na organização do meu trabalho, comecei a dividir o tempo de melhor forma, e assim meus alunos passaram a aprender mais e em menor tempo.* (P12)

São professores que se perceberam com seus saberes adquiridos e experimentaram a mudança. Tiveram a oportunidade de conhecer e fizeram, ao que tudo indica, um bom uso



desses conhecimentos. Recorro mais uma vez a Paulo Freire, pois percebo que seus escritos estão em consonância com os dizeres destes professores participantes desta pesquisa.

...Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2011, p. 30)

A pergunta de número 06 do questionário indagava sobre quais seriam as mudanças percebidas na prática profissional, oportunizadas através do curso. Havia a sugestão de cinco possíveis respostas: mudanças na forma de encarar a alfabetização; na organização do trabalho em sala de aula; na forma de avaliar os alunos; de acompanhar os rendimentos dos alunos ou outros. Para esta questão, a maioria dos professores assinalou mais de uma opção.. Apenas um utilizou a opção ‘outros’ fazendo menção a sua formação inicial.

*Antes do curso já havia rejeitado a possibilidade de trabalhar com turmas de alfabetização, pois não me sentia preparado para fazê-lo. O curso não só mudou isso como despertou o interesse em trabalhar com essas turmas tão logo fosse possível. Hoje levo para meu campo de atuação, que é a utilização da tecnologia da escola, os conhecimentos adquiridos no curso, principalmente em atividades ligadas a alfabetização. Posso afirmar que o curso foi essencial para a minha formação como docente suprimindo uma deficiência de minha formação inicial no curso de pedagogia. (P16)*

Com o depoimento desta cursista surge a resposta pra uma indagação inicial sobre a importância do curso para os professores que se encontram em função extraclasse. A professora representada pela sigla P16 deixa claro que utiliza os conhecimentos adquiridos no curso, no exercício da função de orientadora tecnológica. Certamente, esta seria uma professora que desejaria ouvir em entrevista para que pudesse explicar melhor como isso se dá na prática.

Ainda sobre a questão de número 06, destaco as opções de respostas dos sujeitos, dentre as cinco sugeridas: Quatorze deles marcaram que perceberam mudanças na prática profissional na forma de encarar o processo de alfabetização. Treze desses sujeitos assinalaram que perceberam mudanças após participarem da formação continuada para professores alfabetizadores na forma de organizar o trabalho em sala de aula. Dezesseis pessoas assinalaram que a mudança está também na forma de avaliar os alunos. Quatorze sujeitos concluíram que a mudança se deu na forma de acompanhar os rendimentos dos

alunos. Todas estas mudanças declaradas pelos sujeitos sinalizam que os professores conseguem reconhecer os acréscimos que esta formação lhes trouxe.

Estas foram as primeiras informações que obtive sobre o curso através dos cursistas egressos. Saio desta etapa ainda mais curiosa e ávida por conhecer um pouco mais sobre a prática docente aliada a formação que obtiveram no curso. O próximo passo é selecionar alguns professores para uma entrevista.

### **3.2 – As entrevistas – encontros e diálogos reveladores**

Neste tópico, pretendo analisar os impactos que o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores trouxe para a Rede Municipal de Mesquita. Para tanto, procurei nas unidades escolares, elementos que apresentassem resultados sobre a prática profissional dos professores egressos do curso no intuito de mensurar quantitativamente e qualitativamente esses possíveis impactos e ao desvendá-los, descobrir se foram positivos ou negativos. Acompanhei mais proximamente, nesta fase, alguns professores que gentilmente responderam o questionário para a pesquisa. Analisar os questionários fez surgir novas questões que desejei elucidar mais de perto. Desta forma, dei início a esta nova fase da pesquisa.

Desejo agora dar espaço à palavra. Neste ponto da pesquisa tenho a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos diretamente com o Curso de Formação Continuada e saber o que têm a nos dizer. Entrevistei treze professores cursistas, os três professores formadores e a gestora da Secretária Municipal de Educação. São eles, sem dúvida que vão interferir no rumo que este trabalho terá, através de suas falas.

Proponho agora o diálogo como instrumento de trabalho elaborado no formato de entrevistas e de grupo focal que objetivam ouvir o que, por ventura, foi ocultado nas respostas dos questionários, até mesmo pelo estilo naturalmente formal que eles possuem, não abrindo possibilidades para outros dizeres.

Acredito que a palavra dita seja mais sensível do que a palavra escrita. Esta última tende a ser mais evasiva e distante. O discurso falado pode aproximar o sujeito da pesquisa, pois a entrevista me permite estar com o outro e esta interação poderá gerar a confiança mútua para falar e para escutar. Daí minha opção pelos encontros. Pretendo despertar nos meus entrevistados o que de relevante guardaram na memória sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, construindo desta forma, uma percepção sobre

o que ele representou em suas vidas, na vida dos seus alunos e na vida do município de Mesquita.

Jorge Larrosa (1994) foi meu interlocutor principal ao trabalhar com as memórias e as narrativas, imprescindíveis para o tipo de pesquisa que realizo. Busquei neste autor o entendimento suficiente para lidar com a memória dos sujeitos da minha pesquisa. Afinal, suas narrativas sobre o que se lembram do curso servirão para mim como um sinal positivo ou negativo do que se passou. Recorro também a Mikhail Bakhtin (2009) para me amparar na busca pelo diálogo. Creio que este autor me forneceu as chaves de compreensão necessárias para o trabalho com a interpretação dos diálogos que aqui apresentarei. Utilizarei alguns de seus conceitos, tais como: exotopia, dialogismo e polifonia.

Espero ter logrado êxito a utilizar o conceito de exotopia explicitado por Bakhtin (2009) para conseguir ver do outro aquilo que ele não pode ver de si mesmo. Tentar me colocar em seu lugar e deste lugar entender seu discurso. O conceito de dialogismo utilizado por Bakhtin permite um olhar diferenciado sobre a interação verbal que realiza-se através da linguagem. Estas relações que ocorrem entre os interlocutores modificam-se dependendo do contexto as quais estão inseridas. Foi preciso estar atenta a estas questões para analisar o discurso das entrevistas. Por fim, quero também ressaltar o conceito de polifonia que utilizo aqui compreendendo que o discurso é formado por muitas vozes que o compõe. Vozes nem sempre ditas, mas que podem ser percebidas ou deduzidas. Vozes dos entrevistados e suas percepções sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores.

Num primeiro momento, selecionei alguns professores para uma entrevista. Certos critérios foram preponderantes para a seleção. Inicialmente, pensei num professor que atuasse desde a época do curso até os dias atuais em classe de alfabetização e desta forma poder comparar a sua prática antes e depois de sua passagem pelo curso. Pensei também em entrevistar um professor que estivesse exercendo outra função que não fosse a regência. Isto porque a pesquisa apresentou um grande número de professores fora de sala de aula exercendo funções diversas. Desejei saber a relevância do curso na sua atual função, já que o curso era destinado a professor alfabetizador regente.

Outro critério que utilizei foi entrevistar um professor que permanecesse com a mesma turma por pelo menos três anos seguidos, para apurar o desempenho destes alunos sob o comando do mesmo regente egresso do curso. O último e mais difícil critério seria reunir os

professores dentro dos critérios anteriores numa mesma unidade de forma a facilitar o meu trabalho na fase seguinte da pesquisa. Ao constatar ser isto impossível, iniciei a entrevista em unidades escolares distintas.

No total, foram treze professores entrevistados e dois grupos focais. Eu os selecionei entre os professores que responderam aos questionários. Lendo suas respostas, quis então saber mais e alguns aspectos sobressaltaram aos meus olhos a ponto de eu desejar um encontro pessoal com este (a) professor (a) para ouvi-lo (a) de perto.

Desta forma, parti com gravador em punho para registrar as narrativas dos professores egressos do curso sobre sua experiência no Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Minha intenção foi captar nestas narrativas algo sobre a representação deste curso na vida profissional de cada uma das professoras. Esperava que elas se lembrassem de detalhes que o questionário não deu conta de captar. Desejava que elas revelassem através do discurso algo significativo ou marcante vivenciado durante as aulas do curso, na convivência com as demais cursistas e, principalmente, como tudo isso se configurou no seu ambiente de trabalho. Minha expectativa era de que houvesse algo registrado em suas memórias, tal como havia em minha memória de ex cursista e que veio a tona quando reencontrei o meu caderno de estudos do ano de 2006.

Busco em Larrosa (1994) a explicação sobre a memória, quando o autor a classifica como uma espécie de depósito ou armazém que contém objetos e rastros ao qual se é possível voltar de vez em quando. Ele afirma que a recordação não é apenas a presença do passado, pois está relacionada com a imaginação e a composição, necessitando de habilidade narrativa. Foi assim mesmo que me senti ao reencontrar meu caderno de estudos e rever atividades do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – foi como remexer no depósito do armazém e ir encontrando os rastros que precisava como pesquisadora e não mais aluna de um curso. Fiz uso desta imaginação mencionada pelo autor para ir compondo minha narrativa que agora fica explicitada neste trabalho.

Prossigo com as definições de Larrosa (1994), *Narrare* significa algo parecido com “arrastar para a frente”, é uma palavra derivada de *gnarus* que significa “o que sabe” e “o que viu”. E o “o que viu” é a tradução para a expressão grega *istor* da qual vem a palavra “história e historiador”. Diante desta explicação, o autor vai caminhando para a dedução de que aquele que narra é o que leva para frente, representando-o de novo o que viu e eu havia registrado em sua memória. Ele diz que “O narrador é quem vai expressar o rastro que aquilo eu um dia viu

deixou em sua memória”. Da mesma forma ele trabalha com a palavra “contar”, vem de *computare*, que significa “calcular” e é derivado de *putare* que tem sentido de “enumerar”, literalmente – ordenar numericamente ou conferir uma conta. Portanto,

*...contar uma história é numerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como ‘conferir as contas’ daquilo que ocorreu. (LARROSA, 1994,p.65)*

É exatamente isso que eu esperava encontrar nas entrevistas com as professoras egressas do curso, uma narrativa com evidências claras para justificar este trabalho. Seriam elementos para uma “prestação de contas” que interferiram positivamente ou não nas conclusões para esta pesquisa. As entrevistas serviriam para mim como uma autonarração das professoras entrevistadas. Seriam discursos capazes de conferir ao curso o caráter positivo ou negativo sobre as experiências que estas professoras viveram e sobre como se encontram atualmente.

Larrosa (1994) faz uma alusão ao sentido reflexivo da narrativa, pois ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma, com certa ordenação temporal. O narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua identidade e sua permanência no tempo, diz o autor. Na autonarração, o sujeito presta contas de si mesmo. O tempo se transforma em tempo humano ao organizar-se narrativamente, pois quando contamos nossas próprias histórias que damos a nós próprios uma identidade no tempo, afirma Larrosa.

*A compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história, é algo que produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente (LARROSA, 1994:68).*

O autor argumenta em seguida sobre a subjetividade que existe no discurso narrativo, estabelecendo a posição do narrador, do personagem e do autor. Contudo, supõe que nas narrativas pessoais, nas histórias de vida e nos textos autobiográficos estes passam a ser a mesma pessoa.

Muitas são as construções obtidas com as narrativas, segundo Larrosa. Através das narrativas chega-se à constituição da experiência de si. Através de práticas narrativas modificam-se tanto o vocabulário utilizado na autodescrição quanto os modos de discurso que

articulamos as nossas histórias de vida. Neste processo, o verdadeiro “eu” vai se descobrindo e alcançando transparência para si mesmo, ao mesmo tempo em que encontra meios linguísticos que o expressem. Ao falar da consciência de si, o autor a descreve como algo que a pessoa progressivamente descobre e assim aprende a descrever melhor. Portanto, a consciência de si é algo que vai se construindo e também se reconstruindo, como ele mesmo diz, em operações de narração com a narração (LARROSA, 1994:67)

Como o leitor deve estar percebendo, muitas eram minhas expectativas sobre os discursos que ouviria destas professoras. Passo agora a narrar como eles aconteceram e de que forma me aproximei destas professoras a fim de ouvi-las.

### **3.3. As falas das cursistas**

Tendo definido os critérios, selecionei as professoras por escola. Em algumas destas unidades escolares, conseguia num único dia ouvir duas professoras. Tudo dependia do cotidiano escolar, sempre um imprevisto para mim, pois nunca tinha certeza do que encontraria num dia agendado para entrevista. Nem sempre deu certo, por outro lado, tive sorte em alguns momentos, chegando a realizar três entrevistas num único dia, aproveitando as oportunidades que surgiam.

Na escola **A**, encontrei três professoras que receberam com bons olhos a participação neste trabalho. Durante as entrevistas elas me revelaram alguns pormenores não explicitados anteriormente no questionário. Mantereí as siglas utilizadas para identificar as professoras, tal qual no capítulo 2, e usarei letras para identificar as escolas.

A primeira entrevistada, professora **P3** é uma regente que atua nesta mesma escola desde sua chegada na rede municipal de Mesquita, através do Concurso Público de 2006. Eu a selecionei para a entrevista, após constatar na pesquisa que se tratava de uma professora que tem a alfabetização por opção e que costuma acompanhar a turma durante os três anos de escolaridade que compreendem o ciclo. Durante a entrevista, ela conta um pouco de sua inexperiência na escola pública, pois até passar no concurso só havia trabalhado na rede particular de ensino.

Em 2006, ela era regente de uma turma de terceira etapa da alfabetização. Diz que até aquele momento só tinha conhecimento de uma forma mais tradicional de alfabetizar que foi a forma com a qual se alfabetizou também. Ficou desesperada, meio sem saber o que fazer, ao

perceber que recebera uma turma formada com alunos repetentes. Ela conta que no primeiro ano estava mesmo muito ‘perdida’.

*Bom, no ano de 2006 foi meu primeiro ano, eu estava com uma turma de 3º ano, estava meio sem norte, nunca tinha alfabetizado e o PROFA foi meu primeiro curso de alfabetização e assim, o que eu tinha até então era o modelo tradicional que eu fui alfabetizada e o PROFA me deu outras vertentes, outros modos de tá alfabetizando. P3*

Hoje, ela consegue ter clareza de que aprendeu com a experiência que adquiriu ao longo dos anos e se sente mais segura do seu modo de alfabetizar. Sente que seus alunos aprendem mesmo. Quanto ao Curso de Formação de Professores Alfabetizadores, ela destaca que aprendeu a ter aulas mais dinâmicas para um público mais exigente de alunos que temos. A dinâmica de trabalho das professoras do CAp UERJ que conheceu no estágio ajudou muito a modificar suas aulas. Outro destaque que dá ao Curso de Formação é sobre a forma de avaliar. Ela explica:

*Organizar aulas mais dinâmicas, que eu digo, é que os alunos hoje são diferentes dos alunos antigamente, são mais agitados, né, então a gente tem que ter uma dinâmica diferente pra tá acompanhando. Diferente do método tradicional, que a criança é muito passiva. E com relação aos instrumentos de avaliação, antigamente o único modelo que eu via era a prova, a prova é aquele modelo. E no PROFA a gente viu que todo momento é momento de avaliação, toda atividade que a gente faz com o aluno a gente pode tá avaliando. Então assim, mudou muito, esse foi um ponto de vista que o PROFA me ajudou, que eu vi lá no estágio que a gente foi fazer. Eu vi uma dinâmica diferente das professoras, das que eu já tinha visto, que eu já tinha acompanhado e já tinha vivido também na minha alfabetização. P3*

O que a entrevista não revelou e que me atrevo a contar neste trabalho é a proximidade que adquiri com esta professora, por ocasião do seu ingresso na rede municipal de Mesquita. Estudávamos na mesma faculdade naquele ano e fomos juntas algumas vezes no ônibus. Íamos conversando sobre sua turma e as primeiras dificuldades com sua estreia na rede pública de ensino. Partilhamos nossas expectativas sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores que também fazíamos juntas.

Escolhi sua turma para desenvolver a atividade prática que o curso exigia e conheci os problemas de perto que já me haviam sido revelados durante as viagens para faculdade. Éramos duas aprendentes, experimentando a classificação das hipóteses com os seus alunos. Dois anos mais tarde, tive a oportunidade de um reencontro na escola desta professora e eu a percebi mais segura, tal qual ela narrou na entrevista. O que a entrevista me revelou é o

crescimento profissional desta professora, atribuída por ela ao curso e à experiência acumulada ao longo dos anos de trabalho.

A segunda professora da escola 'A' está representada pela sigla **P10** no questionário respondido. Ela foi cursista no ano de 2009. Eu a escolhi porque vi nela uma característica rara nesta rede de ensino: a professora acompanhou seus alunos do primeiro ao quarto ano de escolaridade. Ingressou na rede municipal de Mesquita no ano de 2006, através do Concurso Público. Ao chegar à escola, recebeu uma turma de segunda etapa do ciclo. Quando fez o curso, no ano de 2009, estava trabalhando com uma turma de segundo ano de escolaridade e se inscreveu porque queria conhecer novas maneiras de ver a alfabetização para trabalhar com esses alunos, já que tinha iniciado o trabalho com eles em 2008. Ela conta algumas mudanças que obteve na sua prática:

*Bem, o curso tem me ajudado bastante na minha prática, até vi coisas diferentes do que eu costumava fazer. O que eu percebi que eu já fazia, mas que eu aperfeiçoei mais mediante as informações do curso, foi a intervenção. Eu já fazia intervenção, só que de uma maneira que eu já esperava resultado do aluno, e agora depois do curso eu comecei a perceber todo o processo. Vejo como o aluno chegou, até quando eu faço diagnóstico no início do ano, vejo a leitura e a escrita, observo também como eles estão evoluindo e onde eles estão errando. Então nesse momento eu posso fazer intervenção justamente onde ele tá precisando de ajuda. Percebi também que eles deram muitas dicas sobre leitura, sobre diversos tipos de leitura pra gente utilizar.*  
P10

Entretanto, ela destaca um ponto negativo do curso que percebeu durante o estágio no CAP UERJ. Ela menciona que no município de Mesquita temos um público alvo muito diferente do que ela observou na escola do estágio. O respaldo familiar é bem diferente, ela diz..

*Mas um ponto negativo que eu vi foi que nós temos um público alvo bem diferente daquele da UERJ, no CAP da Uerj, no estágio. Por que as crianças tem um respaldo familiar muito maior do que nós temos aqui em Mesquita, não que aqui todas as crianças não tenham, mas a maioria não tem. Até por falta de material escolar, então é uma dificuldade, eu percebia que lá eles traziam livro de casa, a família comprava livro, liam, acompanhavam jornal, via que a família acompanhava jornal, diversos tipos de texto, e as crianças aqui não fazem isso. Isso fica só na responsabilidade do professor. Então eu tenho que trazer jornal, ler livros diferentes, ler textos diferentes pra eles. Então isso fica só para o professor, então o processo é mais longo do que eu percebi, do que acontece lá no CAP-UERJ. P10*

Pergunto então se essa ajuda que ela falou dos familiares em ambiente letrado influenciaria no processo de alfabetização do aluno e ela responde.



*Acho que sim, por que ele tem uma leitura de mundo muito diferente do que das crianças que ficam só na casa, escola, na rua. Muitas crianças aqui passam muito tempo na rua, então eles não têm muito acesso a essa parte de letramento, então eles ficam restritos e só tem essa oportunidade quando estão na escola. Então a gente tem um tempo maior e uma responsabilidade maior ainda por que fica tudo sobre o professor e sobre a escola. Nós temos aqui na escola um clube de leitura que ajuda também, eu já faço bastante leitura e tem o clube que também lê bastante pra eles, mas eu acho que as crianças se educam pelo exemplo e o exemplo que eles têm de leitura é só na escola, é uma coisa que a maioria não vê na sua família. P10*

Nesta entrevista, sem querer, encontro o contraponto que precisava. Pois até o momento nenhum dos entrevistados havia me fornecido um ponto negativo para o curso. Isto de certa forma me intrigava, enquanto pesquisadora, pois não tinha intenção nenhuma de apenas apresentar aspectos positivos neste trabalho. Mas, senti dificuldade de obter os tais pontos nas entrevistas, porque ninguém fez destaques negativos, a não ser a P10.

Quero, contudo, destacar alguns elementos para reflexão do lugar que ocupo neste trabalho e de como me aproximo dos meus entrevistados. O fato de eu pertencer à equipe pedagógica da SEMED pode me deixar em situação de destaque. Ao me aproximar dos entrevistados, por mais que eu deseje o contrário, certamente eles não me olharão somente como uma pesquisadora, mas creio que em seus conscientes sempre haverá a ligação do meu nome à função que exerço no município. E isto, possivelmente, pode inibir algumas falas. Como se quem as ouvisse fosse um representante da equipe gestora e não uma mestranda em vias de encontrar elementos para sua pesquisa. Triste constatação! Até que ponto eles não estão vendo corretamente? Até que ponto eu consegui me afastar da função que exerço para estar diante dos meus entrevistados somente como pesquisadora. Difícil. Muito difícil de analisar.

Recorro a Mikhail Bakhtin em busca da melhor explicação para este ‘fenômeno’ que tanto me angustia. A exotopia, um dos conceitos trabalhados pelo autor que muito se aproxima da percepção que tenho por tudo que vivenciei durante as entrevistas. Faço uso deste conceito de Bakhtin (apud FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2007) na tentativa de elucidar o que os discursos querem me dizer. O termo exotopia que ele utiliza para analisar a criação artística e que nós, pesquisadores do campo das ciências sociais, utilizamos em nossos trabalhos de pesquisa. Exotopia, significa, portanto, o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Seria, na visão do autor, conceber a tarefa de pesquisador captando o modo como outro alguém se vê, assumindo então, um lugar exterior para observar de fora o que ele vê. Este lugar exterior é que permitirá ver do outro, algo que ele próprio nunca poderá ver.

Por isso, a exotopia dá ao sujeito, aquilo que somente com seus valores é possível de se enxergar.

Sendo assim, corro o risco de algumas falas deixarem de serem ditas, por mais que eu necessite que o contrário aconteça. Reconheço, portanto que minha condição de pesquisadora não garantirá o relato fiel do que os entrevistados tiveram a intenção de me dizer, mas talvez e muito possivelmente, ouvirei delas aquilo que elas acreditam que eu precise ouvir. Estar nesta condição e reconhecer esta possibilidade me deixa pouco confortável, mas preciso prosseguir e tentar buscar o melhor resultado possível deste meu trabalho de campo.

Algo mais me intriga nesta posição de poder que ocupo, quando passo a ser o entrevistador é o fato da minha percepção poder ser falha e não ser fiel à fala do meu interlocutor, podendo, inclusive, deturpar seu discurso. Perceber a verdade do outro é um exercício que tenho aprendido a partir das leituras de Bakhtin.

A terceira professora da escola **A** é uma coordenadora pedagógica, **P26**. Ela conta que procurou o Curso de Formação de Professores Alfabetizadores porque sempre se interessou por alfabetização, e que havia lecionado em turma de alfabetização no ano anterior. Como alfabetizadora sentia grandes dificuldades, pois considerava que as crianças vinham muito “cruas” para escola e que o tempo para alfabetizá-las era muito curto. Ela diz ainda que sentia necessidade de conhecer mais um pouco pra poder fazer mais pelas crianças.

Conta que chegou à rede no ano de 2007 e só conseguiu fazer o curso em 2010, teve que esperar a sua vez na escola. No momento do curso ela já exercia a função de coordenação e pensou que nesta função poderia também auxiliar os professores. Sabia da grande demanda do primeiro ano de escolaridade e gostaria de saber fazer mais pelas professoras. Considera que alguém de fora pode contribuir mais, intervir em algumas atividades, pois às vezes quem está em turma esgota suas possibilidades.

Vejamos seu relato quando pergunto: o curso ampliou as possibilidades pra o exercício da sua função como coordenadora? Você procurou o curso ou você foi convidada a fazer? E o que você pensa sobre a participação do coordenador pedagógico nos cursos com esse formato, de alfabetização. Por que a gente sabe que a Secretaria de Educação promove mais curso pra professor regente, então seria bom ter sua opinião.

*Sim, principalmente nas turmas de alfabetização do ciclo, do 1º ao 3º ano, por que eu to sempre perto, eu to sempre acompanhando, então eu*

*posso trazer mais sugestões, fazer diagnóstico nas crianças, que era uma coisa que eu não sabia fazer eu aprendi no PROFA a fazer o diagnóstico, e a dar mesmo sugestões, avaliar junto com os professores, o que tá dando certo, o que não dá mais certo, como a gente pode fazer interferência com o aluno, então foi de grande valia no meu ponto de vista. P26*

Perguntei em seguida à entrevistada: Você procurou o curso ou você foi convidada a fazer? Ela responde:

*Eu já queria participar do curso já há alguns anos, mas a fila era grande aqui na escola, todo mundo tava interessado, e como eu fui a última a chegar, eu cheguei em 2007 e os outros professores eram de 2006, eu fiquei por último. Então na verdade eu sempre quis e nesse último ano, graças a Deus, eu consegui participar do curso. Acho importante sim os coordenadores participarem desde que coloquem em prática. Por que as vezes a gente guarda o conhecimento e o bacana da gente tá buscando conhecimento e a gente poder multiplica-lo, então, quando a gente consegue trazer essa novidade pra escola e ampliar isso pros professores, então é cem por cento de valia. P26.*

Esta entrevista representou muito pra mim, e acredito que deva responder muitas questões que intrigam a equipe pedagógica da SEMED. Havia a orientação para que o curso fosse oferecido apenas a professores regentes. As vagas eram reservadas para eles, mas houve ano que sobrou e foi o caso que aconteceu com a P26 poder participar do curso. Nunca houve um retorno do quão interessante foi ter um Professor Coordenador Pedagógico entre os cursistas.

Este relato demonstra a necessidade de termos um agente fomentador dos princípios trabalhados no curso na unidade escolar, até e principalmente como um apoio para o professor alfabetizador que por vezes se sente isolado em sua prática e precisa de uma nova opinião e outro olhar sobre seus alunos. Outro fator importante a destacar é a função docente que permanece inerente ao professor coordenador pedagógico, que poderá retornar a sala de aula a qualquer momento, até mesmo substituindo um dos professores regentes da sua escola em caso de faltas. Uma de suas tarefas é acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, fornecendo subsídios para o professor quando houver necessidade. Muito melhor será se este profissional já tiver passado por uma formação como esta.

Estive também na escola **B**. Entrevistei a professora **P4**. Eu a procurei após ter respondido o questionário. Sei que atualmente ela é professora dinamizadora do Clube de Leitura de manhã e tem uma turma de alfabetização de adultos a tarde. Ela me conta que chegou na rede municipal no ano de 2006, através do Concurso Público e já tinha

experiências como professora há alguns anos na educação privada, mas nunca havia trabalhado com uma turma de alfabetização.

*Bem, eu cheguei à rede em 2006 e já havia trabalhado alguns anos na educação privada, mas nunca tinha pegado uma turma com alfabetização. Minhas turmas eram de costume 3º, 4º e 5º ano. E aí entrei diretamente numa turma de alfabetização, fiquei um pouco preocupada devido às carências locais, as carências das crianças e a minha falta de experiência na alfabetização. O que me deu suporte foi o curso, o antigo PROFA, que de início mexeu muito comigo, me deixou um pouco preocupada com as pesquisas, as fases da escrita, as novas formas apresentadas de ensino, me deixou um pouco confusa no início porque bateu de frente com todos os ensinamentos que eu havia recebido durante a minha formação como aluna e também como professora. O PROFA me trouxe muitas possibilidades, novos questionamentos e uma forma diferente de alfabetização, muito diferente da forma que eu já conhecia tradicionalmente, então, houve um crescimento muito grande, eu pude sentir segurança daí em diante e aplicar nas minhas turmas, que eu tive muitas turmas de alfabetização de lá pra cá, pude aplicar os conhecimentos que eu fui recebendo ao longo do tempo.” P4*

Esta formação, segundo a professora, batia de frente com os ensinamentos que havia recebido como aluna e como professora. Ela diz que sempre optou pelo trabalho com alfabetização, exceto a primeira turma em 2006. No estágio no CAp UERJ ela destaca o nível cultural dos alunos bem diferentes da rede municipal. Disse que observou as atividades oferecidas que as formadoras trabalhavam no curso, sendo postas em prática. Contudo, ficou chocada com o tratamento às crianças, segundo a professora elas eram tratadas como adultos, devido ao nível de exigência e cobrança destinadas a elas. Pensa que as crianças não tinham tempo de serem crianças. Mas, ainda assim acredita que eles aprendiam. Ela se considera uma professora bem sucedida, se sente satisfeita com os resultados obtidos por seus alunos, e diz:

*Eu me sinto muito satisfeita com os resultados das minhas turmas de alfabetização, eu não sabia que passaria por essa entrevista hoje, mas ainda hoje eu estava conversando com um professor do sétimo ano em que praticamente a turma toda foi alfabetizada por mim. Aí o professor falou: “Tá explicado porque que essa turma tem esse desenvolvimento”. A turma ficou aproximadamente três anos comigo e é uma turma de grande destaque na escola. Então eu vejo assim... muito bem. Hoje mesmo a gente estava conversando sobre isso, a turma 601 ela tem um desempenho que todos os professores elogiam a turma. Aí ele falou: “Tá explicado, a turma ficou com você alguns anos”. Foram alfabetizados por mim. P4*

Tem conhecimento de alguns alunos que se encontram atualmente no 6º ano de escolaridade e são bem sucedidos. Um professor, por coincidência, na data desta entrevista, chegou a lhe tecer elogios sobre sua atuação anos atrás com os alunos que hoje estão com ele. Sobre a parte teórica do curso, a professora comenta que mistura um pouco de cada teoria e acredita que o embasamento teórico lhe dá segurança. Diz utilizar até hoje a roda de leitura

que aprendeu a trabalhar no curso. Fala sobre a parte literária que adquiriu no curso contemplando e aprendeu também a ressaltar a oralidade dos seus alunos.

Outra entrevistada da escola **B**, é a professora **P7**. Ela é professora do primeiro ano de escolaridade no primeiro turno e professora coordenadora pedagógica no segundo turno. Conta que iniciou o trabalho na rede municipal de Mesquita em 2006 e desde esse ano ela trabalha com turmas de alfabetização. Fala muito sobre a identificação que tem com a alfabetização e quando fez o curso ela já tinha uma noção sobre a prática alfabetizadora. O curso lhe ajudou a ter uma rotina de sala de aula e a dividir o tempo e trabalhar com projetos, tudo isso ficou esquematizado no seu planejamento. Destaca ainda a parte da matemática que aprendeu no curso e hoje tenta colocar em prática tudo que aprendeu até hoje. Disse que é uma professora exigente consigo mesma e quando não consegue atingir um aluno fica desesperada. Acredita que a dificuldade com os alunos vem crescendo ano a ano. Pensa no trabalho da Educação Infantil como um aliado da alfabetização, pois durante o “brincar” os alunos aprendem muitas coisas. Sente que a Educação Infantil é um diferencial para a alfabetização, principalmente quando as crianças vivem no meio dos adultos somente. Acredita também que os alunos podem ser alfabetizados no primeiro ano de escolaridade, contudo reconhece que em média 60 a 70% dos alunos saem lendo e escrevendo e aptos para o segundo ano de escolaridade.

*Quando eu cheguei no curso eu já tinha uma noção daquela forma de trabalho, daquele tipo de texto, de você trabalhar sempre com o texto, sempre tendo a roda de leitura, mas aprendi a dividir melhor a minha rotina. A questão da rotina pra mim com o PROFA, ele me ajudou muito. Por que com a rotina que eu tinha com a escola particular, a escola pública não dava sempre pra gente adequar, então ele me ajudou muito nessa questão de dividir, com os projetos, a questão de trabalhar sempre com os projetos, isso me ajudou muito, eu melhorei, eu meio que esquematizei melhor minha mente e no meu planejamento. Eu gostei também muito da parte da matemática, muitas coisas da matemática que eu coloco, que eu aplico, eu aprendi com o PROFA... Então assim, foi uma experiência muito rica pra mim. Hoje eu tento de todas as formas utilizar tudo aquilo que eu aprendi, colocar tudo pros meus alunos. E a cada ano que passa, eu vejo que as crianças vem com uma defasagem maior, com muitas dificuldades, as turmas cada vez maiores, a quantidade de alunos, e eu me cobro muito, então quando eu não vejo aquele resultado que eu quero eu fico desesperada. E o desespero começa a bater. P7*

Ela fala também da alimentação com outro fator que considera importante para o aluno em fase de alfabetização. Ela apresenta como um destaque do curso a inserção de textos diferentes no processo de alfabetização: enciclopédias, textos bibliográficos, o calendário diário, a agenda, o álbum de figurinhas para trabalhar sequência numérica que ajuda a

identificar os números rapidamente. São coisas que aprendeu no curso e jamais deixou de fazer com seus alunos.

*Como eu falei, eu já tinha uma bagagem tanto pela minha formação acadêmica quanto pela minha experiência. Eu já conhecia muitas coisas, a questão da psicogênese eu já tinha um domínio, mas a questão de dividir os tipos de textos foi primordial pra mim, tipos de textos que eu jamais ia ler numa turma de alfabetização eu passei a ler, como enciclopédia, textos biográficos que não fazia parte das minhas leituras, eu aprendi isso no PROFA. Algo que elas ensinaram como a construção da agenda com alunos, a leitura da agenda, o uso diário do calendário construído com os alunos é algo que eu faço até hoje, o álbum de figurinhas foi algo muito interessante por que jamais pensei na minha vida em trabalhar sequências numéricas com os meus alunos usando um álbum de figurinhas. Então eu faço o uso do álbum de figurinhas e parece que é mágico, como eles identificam os números a partir do álbum de figurinhas, então foi algo que eu aprendi lá e não abandonei . P7*

Diferentemente das outras entrevistas, esta aconteceu na sala de aula da professora **P7**, a meu pedido, enquanto as crianças estavam em outra atividade. Solicitei este momento na sala de aula para que pudesse observar o espaço e compará-lo com o que era encaminhado no curso de formação. Conheci e fotografei uma sala de aula rica em informações. Um verdadeiro ambiente alfabetizador com textos escritos por todos os lados. Há produção de textos coletivos; o calendário do mês – no qual a professora acrescenta os números diariamente; um espaço para revistas e jornais; o alfabeto completo; os números. Apesar de estar radiante com tudo que vi, senti falta dos jogos, pois tenho conhecimento de que todas as unidades escolares receberam muitos jogos para ficarem expostos nas salas de aula. Perguntei sobre eles e se a professora não fazia uso. Ela pegou a chave do armário da sala e me apresentou algo que eu batizei no mesmo momento de “arsenal alfabetizador”.

Pensei na palavra *arsenal* para denominar um conjunto de coisas, uma pilha de materiais, um aglomerado de coisas, enfim, um *arsenal alfabetizador*. Além dos jogos, a professora me apresentou CDs; DVDs; recortes de todos os tamanhos, cores e modelos de papel, de palavras, textos impressos, sucatas de tampinhas, caixas e algo que me deixou surpresa – as pastas de atividades. São cerca de 7 pastas de atividades alfabetizadoras com as quais trabalha ano a ano, desde sua primeira turma naquela escola.

Ela sinaliza algumas que passam enquanto ela as folheia, dizendo: “Esta foi sugestão da Olga, ou da Glorinha ou da Stella” (professoras do curso). Há uma pasta de imagens – são recortes de imagens de revistas, jornais, encartes de lanchonetes famosas que ela começou a juntar por ocasião do curso de formação sempre pensando na sua aplicabilidade como

momento alfabetizador, que segundo ela, as crianças adoram. Cada pasta é identificada com o ano e a turma em questão.

São registros que contam a história desta professora nesta escola e sua evolução como alfabetizadora. Ela se emociona ao falar deles e eu também. A quantidade de atividades é impressionante, são atividades pensadas, uma a uma, para cada nível da fase da escrita dos alunos. Um belo registro que, a meu ver, deixa comprovado o senso de responsabilidade desta professora com as turmas que vem trabalhando ao longo dos anos.

Pergunto se há trocas de atividades entre os pares de professores alfabetizadores, me interesse por esta dinâmica interna da escola. Ela me conta que há anos atrás sim, hoje não mais. A escola tinha inicialmente um grupo de professores que chegaram juntos a esta rede municipal de ensino e se ajudavam entre si. Planejavam juntos e as turmas caminhavam em comunhão, unindo seus saberes e não saberes. Ressalta o momento de Centro de Estudos<sup>8</sup>, que naquela ocasião era integral, hoje não mais, é parcial com meio período de aula. Naqueles dias, os professores aproveitavam para estudar sobre a psicogênese da língua escrita, na medida em que passavam pelo Curso de Formação para Professores Alfabetizadores, um ou dois a cada ano e socializavam as informações nos Centros de Estudos.

A professora fala sobre este material estar guardado no armário e não exposto em sala de aula conforme vimos no estágio do CAP UERJ, explicando que sua sala de aula é compartilhada com outros programas da escola e à noite é utilizada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Algumas pessoas destroem os cartazes, mexem nos materiais, perdem as peças de jogos e por isso ela considera prudente que fiquem guardados e ela vai pegando e guardando na medida em que utiliza. Ressalta que o armário é compartilhado com o professor do segundo turno, que também possui a chave.

Seguem abaixo algumas das fotos tiradas no dia da entrevista em sua sala de aula, destacando as atividades que a professora aprendeu no curso e ainda desenvolve com seus alunos do primeiro ano de escolaridade. Figura 1 o cartaz com parlendas (textos que os alunos sabem de cor). Figura 2, é o calendário para os alunos acompanharem juntos os dias dos meses do ano. Figura 3 o armário aberto da sala de aula da professora, apresentando todo

---

<sup>8</sup> O Centro de Estudos é um momento previsto no calendário escolar utilizado pela equipe pedagógica da unidade escolar como formação para os professores. Entre os anos de 2006 a 2011 ele acontecia de forma integral – sem aula para os alunos. Atualmente acontece com meio período de aula e meio período de formação.

material que vem acumulando ao longo dos anos para alfabetizar e Figura 4 a folha do planejamento elaborado pela professora, seguindo as aprendizagens do curso.

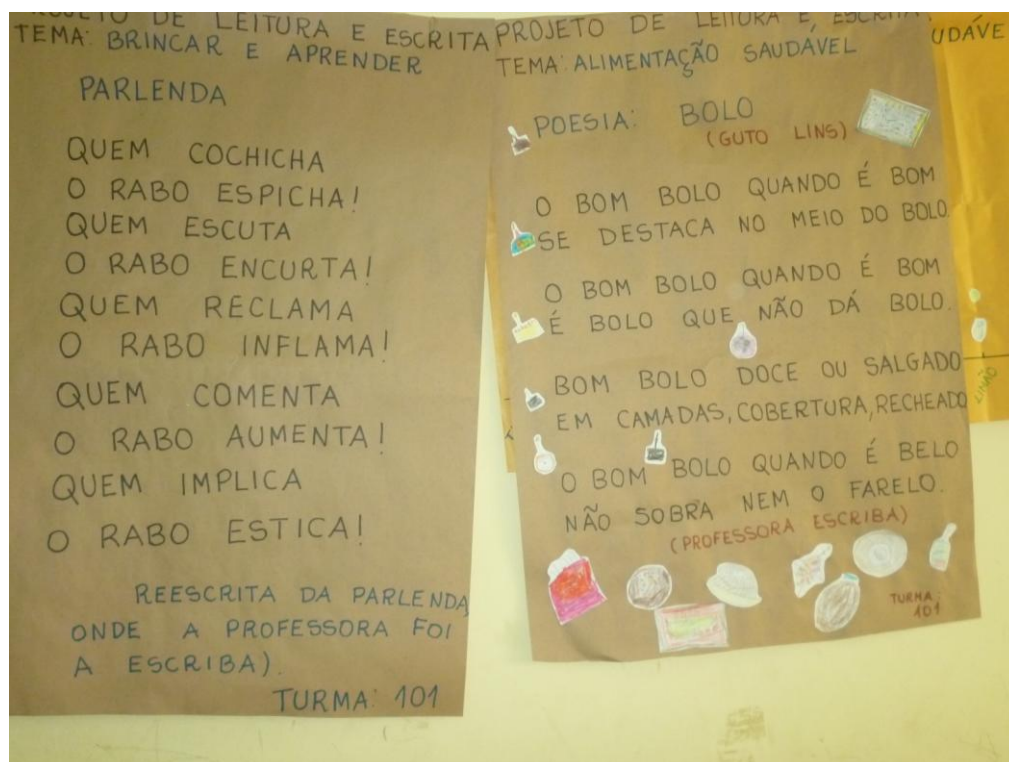


**Figura 1 – Armário da professora P7**

O armário da professora P7 trazia uma série de materiais para o trabalho com alfabetização, tais como: pastas com inúmeras atividades, CD de músicas infantis, muitas caixas de diversos tamanhos e formatos, palitos, canudos, livros de histórias, pastas com recortes de revistas, entre outras. É um material que a professora vem acumulando ao longo dos anos que permanece com o trabalho de professora alfabetizadora na mesma unidade escolar.



A próxima foto que apresento é de dois cartazes que estavam expostos na sala de aula da P17. Considerei um bom exemplo das atividades aprendidas no curso sendo colocadas em prática nos dias atuais. O cartaz da esquerda com uma parlenda e o da direita com uma poesia. Durante as aulas do curso, nossas professoras formadoras incentivam o trabalho com parlendas (textos de linguagem simples, com rimas fáceis, muito utilizado entre as crianças). Era uma das inúmeras sugestões oferecidas no curso como uma estratégia para a leitura. Por serem fáceis de aprender, as crianças se encantam com este tipo de texto e aprendem a utilizar estratégias de leitura, como: decodificação, antecipação, verificação, seleção e inferência. O mesmo incentivo havia para o trabalho com a poesia, por também serem textos simples e que precisam ser apresentados aos alunos, como um tipo de leitura que circula no mundo.



**Figura 2 – Cartazes com parlenda e poesia**

Em seguida, destaco mais um material fotografado na sala de aula da P17, o calendário mensal.

Aprendemos durante o curso que com a ajuda do calendário o professor insere a criança nos textos que circulam no mundo com informações do cotidiano. O calendário deve ser confeccionado junto aos alunos e as datas são informadas diariamente. O aluno fica atento a informações sobre os dias que tem aula e os que correspondem ao fim de semana ou feriados, portanto seriam dias sem aula. Aprendem a constatar a mudança do mês e a quantidade de dias que cada um possui.



A photograph of a handmade calendar for July 2012. The calendar is made of a grid of paper or cardstock, with the title 'CALENDÁRIO' at the top. Below the title, there are two labels: 'MÊS: JULHO' and 'ANO: 2012'. The grid has seven columns labeled 'DOMINGO', 'SEGUNDA-FEIRA', 'TERÇA-FEIRA', 'QUARTA-FEIRA', 'QUINTA-FEIRA', 'SEXTA-FEIRA', and 'SÁBADO'. The numbers 01 through 10 are written in blue ink in the first two rows of the grid. The rest of the grid is empty.

DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10				

**Figura 3 – Calendário do mês de julho**

A próxima figura traz um trabalho que a P17 ainda desenvolve com seus alunos e que também aprendeu no Curso de Formação para Professores Alfabetizadores. A lista nominal ao lado esquerdo. A partir dos nomes dos alunos, escritos em ordem alfabética, a professora encontra caminhos para alfabetizar utilizando as letras do nome de cada aluno. As sílabas mais complexas também estão presentes nos nomes dos alunos, facilitando a aprendizagem a partir da visualização. Ao lado direito observamos uma lista de personagens de uma história infantil, reforçando que tudo é motivo para incentivar a escrita. De uma história surgirão inúmeras possibilidades para ler e escrever.



**Figura 4 – Listas nominais**

Esta entrevista me fez pensar bastante, principalmente no que foi dito após o encerramento da gravação de nossas vozes. Pensei na Formação Continuada como um movimento emancipador que foi capaz de mobilizar alguns professores da escola B. É para mim, uma boa nova saber que houve uma organização de professores nesta unidade de ensino, por iniciativa deles mesmos, fazendo uso do Centro de Estudos. Acredito nestes espaços de formação – não legitimados por uma instituição, mas que a meu ver são legítimos sim, no sentido de oportunizar o crescimento dos profissionais daquela unidade de ensino.

Observo este movimento onde a escola passa a ser o espaço formador através de um coletivo autônomo que toma as rédeas da situação e apresenta propostas reais para a alfabetização de seus alunos a partir dos estudos coletivos de seus professores. É a formação continuada construída no *lôcus* da escola. Claro que teve uma proposição primeira vinculada ao fato de serem poucas vagas oferecidas no curso. Mas os professores encontraram o meio de trocar entre eles os saberes que não deveriam ficar restritos apenas aos egressos do curso. Desta forma, tal como mencionou a professora entrevistada, as atividades circulavam entre eles.

Este movimento dos professores da escola B me remete ao “Mestre Ignorante”, escrito por Jacques Rancière<sup>9</sup>. Um livro que trabalha, sobretudo, a capacidade que todos têm de aprender, através da emancipação intelectual dos indivíduos. Partindo do princípio de que todos os homens tem igual inteligência, o livro narra as experiências do pedagogo Joseph Jocotot, no século XIX, ao se ver diante de uma situação de ter que ensinar francês a um grupo que só falava holandês (que o professor desconhecia). Os alunos superam a expectativa do professor e aprendem.

A partir daí Jocotot se vê diante de uma nova metodologia que se baseia na emancipação dos sujeitos e não mais na explicação. Uma metodologia que tem como principal característica o desejo de aprender. Ele deduz que é possível ensinar o que se ignora, desde que se instigue o sujeito a se emancipar e utilizar a própria inteligência. “*A emancipação é, antes de todo, o inventário das competências intelectuais do ignorante*” (Rancière, 2007, p.61). A transformação dos sujeitos para Rancière está ancorada em sua emancipação individual e intelectual. Ele diz: “*saber não é tudo, melhor, é nada em si e fazer é tudo!*” (Rancière, 2007, p.167).

---

<sup>9</sup> RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Acredito mesmo na força de organização desta escola, provocada pelas aprendizagens que o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores oportunizou e fez com que os professores egressos mobilizassem outros professores igualmente desejosos de aprender a alfabetizar com mais propriedade seus alunos.

Na escola **B**, ainda, encontrei a terceira professora, **P17** que fez o curso no ano de 2009. Eu a procurei por conhecer sua atual função de orientadora tecnológica que iniciou no ano de 2012. Ela conta que ingressou na rede municipal de Mesquita no ano de 2006 e já havia trabalhado em escola particular por seis meses, vejamos seu relato:

*Bom, na verdade eu comecei aqui em 2006, já tinha dado aula em uma escola particular durante seis meses, mas por discordância, por questões burocráticas, em fim, eu acabei saindo. Era uma turma de alfabetização, uma turma muito cheia e em nível de experiência não foi legal. Depois a turma foi até dividida, acho que eram mais até de trinta alunos. Aí eu fiz o concurso e entrei em 2006 e comecei a trabalhar com o 4º ano e acompanhei a turma, fiquei dois anos com a turma, alguns alunos não eram alfabetizados, acho que eram seis alunos e eu trabalhei com eles o método tradicional - Cartilha de alfabetização. Eu não tinha conhecimento algum das novas metodologias pra trabalhar alfabetização. Então uns três saíram alfabetizados lendo fluentemente, porém não sei se letrados. Saíram decodificando. P17*

Ela prosseguiu na escola com este perfil de turma. No ano de 2007, fez o curso Pró-Letramento de Linguagem, que considera um divisor de águas. Sua perspectiva sobre alfabetização mudou durante este curso. Nesta fase, ela compreendeu o que era o letramento. No ano seguinte, procurou o Curso para Professores Alfabetizadores. Em 2010, pegou uma turma de primeiro ano de escolaridade. Então, sentiu necessidade de ter esta experiência e por isso procurou os cursos. Ela explica:

*Não, eu era professora dos anos finais, até hoje eu me sinto mais confortável com os anos finais<sup>10</sup>. Mas eu tinha essa necessidade de trabalhar com alfabetização, eu nunca tinha trabalhado, eu precisava ter essa experiência. Só que eu não podia pegar um 1º ano sem uma base, esse era o meu pensamento. Aí eu fiz o Pró- letramento, só que o Pró- letramento me dava uma base muito teórica, eu não sei como explicar. A gente lia muito, as discussões eram muito profundas. Só que o trabalho pra sala de aula, essa questão de organização, o que fazer na sua sala de aula diariamente não ficou muito explícito no curso. Então, eu precisava de mais alguma coisa e foi o que o PROFA me deu. E principalmente o estágio, lá no CAP – UERJ foi muito interessante porque aí sim você via o professor na prática, aquilo que ele fala no curso ele tá fazendo ali. Então acho que o ciclo foi fechado, começou com o Pró-letramento de linguagem e terminou com o PROFA. P17*

---

<sup>10</sup> Anos finais ao qual a entrevistada se refere são os 4º e 5º anos de escolaridades do ensino fundamental.

A narrativa desta professora e a forma com que ela fala de si mesma e de suas necessidades formativas, expressam claramente o “armazenamento” descrito por Larrosa (1994). Uma narrativa que representa “um rastro do que viu de si mesmo”. Desta forma, esta professora reconhece o valor das formações, pelas quais passou, para sua prática educativa. *Ao narrar-se, a pessoa diz o conserva do que viu de si mesma*, afirma o autor.

O que mais lhe chamou atenção neste estágio foi o comportamento das crianças que eram muito espontâneas quanto à oralidade.

*A roda de leitura foi bem impactante e a desenvoltura das crianças, a questão da oralidade. Por que assim, a criança de comunidade popular ela é sempre muito retraída e tem dificuldade. Apesar de ela falar muito, quando você coloca uma criança na frente da sala de aula seja pra ela apresentar um trabalho ou falar com colegas ela se retrai. Então a questão da oralidade naquelas crianças me chamou muito a atenção. P17*

Em seguida, ela destaca o perfil dos alunos que observou no estágio:

*Óbvio que a gente não pode dizer que aquelas crianças são iguais às nossas crianças. Sim, tem um sorteio, mas até pro pai chegar a participar do sorteio ele teve essa informação. A gente parte do pressuposto de que aquele pai é leitor, tem um conhecimento de mundo. Essa criança não pode ser comparada a minha criança de comunidade popular do município. E é engraçado que eu percebi alguns olhares perdidos, né, e eu pensava: “Parece uma criança da minha realidade”. E quando eu fui ver a criança participava do reforço, tinha dificuldade de leitura, que eu também fiquei pro reforço que eles têm depois do horário de aula. E foi bem legal ver também como eles trabalham com essas crianças que seriam essas crianças mais próximas da nossa realidade. P17.*

Quanto à parte teórica do curso, ela diz que já havia uma proximidade com os temas na própria escola durante os centros de estudos, encaminhados pelas pedagogas da escola, mas naquela época ela tinha resistência, estranhava o ‘método’ e desejava experimentar isso na prática.

Atualmente, a professora atua no Laboratório de Informática, como orientadora tecnológica, e fala um pouco do que representa ter participado do curso para a função que exerce hoje na escola.

*Assim, acho que a gente é uma “colcha de retalho”, a gente vai pegando sempre um pouquinho do que a gente estudou que a gente conheceu e vai formando o nosso... Eu, então assim o curso, eu sempre falo que os dois se complementaram, o Pró-letramento e o PROFA, sabe. Hoje mesmo eu estava fazendo uma atividade com as crianças que estão com mais*

*dificuldades eles estavam fazendo comentário no blog da escola e aí eles usaram a decodificação, porque eles precisaram escrever, mas eles leram os outros comentários e eles escreveram, a gente fez a correção do texto, então é o conhecimento se mesclando. Eles estavam escrevendo não pra me mostrar uma redação, aquela redação que fica jogada e você não vai fazer mais nada com aquilo, não. Na internet, sabe, é o letramento, é a decodificação, então é o PROFA e o Pró-letramento. P17*

Obtive mais surpresas nesta entrevista. Mais uma vez a organização dos professores no Centro de Estudos, aparece como um elemento forte e atuante nesta unidade escolar que vem a ser a mesma citada anteriormente pela entrevistada P7. Enquanto a professora P17 não se reconhecia como alfabetizadora, era no Centro de Estudos que ela encontrava suporte para sua prática. Ressalto principalmente a valorização que esta entrevistada dá a formação continuada, considerando um divisor de águas na sua vida profissional.

Outro destaque é a sua atual função, pois como orientadora tecnológica ela reconhece a importância de ter participado de um curso de formação em alfabetização, pois nesta atual função ela não só trabalha com uma turma, mas com todas as turmas da escola. Recebe alunos leitores e não leitores para ajudá-los a montar o blog das escola. Acredito que muito do que aprendeu no curso vem à tona, como ela mesma mencionou.

Entrevistei a professora **P14**, lotada na escola **B** e que atualmente se encontra cedida à Secretaria Municipal de Educação, compondo a equipe pedagógica e exercendo um trabalho na área de alfabetização. Na sua segunda matrícula, em outra rede de ensino, ela mantém o trabalho em classe de alfabetização como regente. Fala que já havia realizado outros cursos sobre alfabetização e quando chegou à rede municipal de Mesquita em 2006, através do Concurso Público estava recém formada da universidade. Em 2008 participou do Curso de Professores Alfabetizadores e considerou como uma das coisas mais importantes do curso a relação entre a teoria e a prática. Vejamos:

*Bom, acho que no curso as questões mais importantes foi a relação da teoria com a prática, até aquele momento eu tinha me formado há pouco tempo, tinha estudado em outros lugares, feito alguns outros cursos, mas eu acho que o PROFA foi o curso que até hoje eu fiz que conseguiu melhor colocar a questão da teoria com a prática. A gente aprofundou teoria, então a gente sempre tinha leituras pra fazer, mas ao mesmo tempo nós tínhamos questões dos alunos para analisar baseado nas teorias. Então eu acho que esse foi o grande diferencial do curso. P14*

Sobre o estágio no colégio de aplicação da UERJ ela destaca a sala de aula e todo o material acessível e disponível.

*O que chamou atenção primeiramente foi a questão da sala, todo material que tinha disponível na sala da Olga era impressionante, por que as crianças acabavam de fazer alguma coisa e elas tinham o que ver. Eram livros, eram textos, eram vários materiais que eles podiam ter acesso o tempo todo, era acessível, o tamanho dos móveis, era tudo muito acessível, a organização da sala também, as crianças sentavam em grupo, então tinha o grupo certo também era uma outra coisa, na época eu ainda não fazia atividades em grupo, os meus alunos não sentavam em grupo, então na sala da Olga eu também pude perceber isso. Acho que a relação da Olga com as crianças, as coisas que ela falava com eles, as intervenções e tudo que a Olga sabia aproveitar. A gente chegava na sala, o nosso nome virava uma atividade, né, virava alguma coisa. Então eu acho que essa oportunidade que a Olga sabia aproveitar eu acho que isso era o diferencial, as intervenções, eu consegui perceber alguns momentos que ela sentava com as crianças, então as intervenções da Olga, a fala dela com as crianças do tem que fazer, tem que aprender, isso pra mim foi muito interessante. P14*

Pergunto a esta professora sobre alguma coisa que ela tenha aprendido naquela ocasião, como professora cursista, e que tenha posto em prática e mantido até os dias de hoje como professora alfabetizadora. Ela responde dizendo:

*Bom, eu acho que o curso fez eu mudar totalmente a minha prática. A primeira coisa que eu consegui mudar e hoje eu percebo a importância vendo os resultados nos meus alunos é a questão da leitura. A Olga fazia mesmo uma cobrança, né, “Vocês estão lendo todos os dias pros alunos de vocês?”. E até aquele momento isso não fazia parte da minha prática e foi a partir do PROFA que isso virou parte da minha rotina, então hoje eu leio todos os dias textos diferentes, então percebo meus alunos leitores, na hora do recreio eles gostam de ficar lendo, levam livros pra casa, então isso eu aprendi com a Olga. A questão do texto de cor também, era uma coisa que eu não sabia, não conhecia e hoje eu uso sempre, isso faz parte. Em 2008, eu comecei a fazer, até hoje nós temos lá na sala os textos da semana, então todo esse trabalho com textos de cor, então quando as pessoas falavam “Parte da alfabetização com o texto” eu não sabia como fazer e foi com a Olga que eu aprendi. Outras atividades também como alguns jogos que a Olga apresentou pra gente são jogos que são frequentes na minha sala. P14*

Retomo a Larrosa (1994), ressaltando a ênfase dada pelo autor quanto a autonarração, ao afirmar que, “a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito tenha tornado antes, calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si”. Creio que foi exatamente o que



ocorreu com esta professora entrevistada, que, ainda que não perceba, presta contas de si enquanto narra sua história com este curso de formação.

Perguntei, em seguida, como se sentia como uma professora alfabetizadora: Consegue avaliar como tem se saído? Ela responde que ainda não conseguiu o 100%, sempre aconteceu de alguém não caminhar junto. Mas, tem visto sucesso em seu trabalho. A postura dos alunos na forma de se posicionarem criticamente é algo que observa que tem acontecido com seus alunos. Fala ainda que percebe que as crianças das classes populares não têm livro em casa e criaram o hábito da leitura buscando na escola para lerem em casa. Fala também dos valores que são transmitidos para as crianças. Tem conseguido fazer um bom trabalho, as crianças tem conseguido aprender.

A Professora **P13**, lotada em uma unidade na qual trabalhou alguns anos como professora alfabetizadora e do pré escolar (Ed Infantil), logo após exerceu a função de professora coordenadora pedagógica e atualmente encontra-se cedida à Secretaria Municipal de Educação como professora tutora do Pró-Letramento Matemática. Meu interesse nesta entrevista está ligado à sua função de tutoria. Considerei um diferencial no grupo e resolvi ouvi-la. Inicialmente, não tinha ideia do que buscava na entrevista, mas tudo foi se desdobrando naturalmente e eu lhe fiz algumas perguntas que não tinha idealizado anteriormente, além das mesmas comuns a todos os outros professores.

A professora em questão já havia vivido experiências como alfabetizadora há quase dez anos, depois chegou a pegar uma turma de primeiro ano de escolaridade e no momento do curso trabalhava com educação infantil e declara que o curso foi bastante oportuno para a questão do letramento ainda na pré-escola.

Ela me conta que fez o curso no ano de 2008 e o procurou, porque desejava conhecer esta forma de alfabetizar, que já havia ouvido falar e entrou numa vaga de desistentes. O destaque que ela dá a este curso de formação é em relação à maneira pela qual as professoras incentivavam para inovar a aprendizagem do aluno. Ela se recorda de uma fala das professoras e diziam que a escola estava estática e muito engessada, era preciso com a nossa prática alcançar esse aluno e transformar a aprendizagem estática numa aprendizagem efetiva. Sobre o estágio, ela se lembra do desenvolvimento dos alunos das turmas do CAP UERJ e de como as professoras trabalhavam o lado da criança.

*Eu me lembro de muitas coisas [...]. A professora, que era uma das formadoras, trabalhava muito esse lado da criança de investigador, construtor mesmo do seu conhecimento. Então eles tinham uma autonomia que eu ainda não tinha visto em nenhum lugar, até quando eles iam criticar algo a gente acabava aprendendo com a crítica deles também por que eles eram muito autônomos. Inclusive no dia que eu fui fazer estágio, tinha uma menina que tinha levado alguns panfletos sobre um recital que haveria no Teatro Municipal, e ela disse: “Meu pai é gari, mas eu não vou ser gari”. E eu falo mesmo tem que estudar! Levou e distribuiu pra todos os coleguinhas e explicou o que ia acontecer no recital, então foi muito marcante. P13*

A professora entrevistada destaca algumas metodologias que trouxe do curso de professores alfabetizadores para sua prática: a lista de nomes; o ambiente de sala de aula que não deveria estar contaminado com coisas que os alunos não alcançassem. O cuidado com a sala de aula que auxiliará a leitura e escrita dos alunos e o oferecimento de diversos textos que permitissem que o aluno aprendesse. Relata que seu olhar ampliou após o curso, mesmo quando não estava em sala de aula, pois ela trabalhou alguns anos como professora coordenadora pedagógica. As atividades, as conversas e a troca que o curso estimula trouxe uma riqueza muito grande para seu trabalho. É como se fosse contagiada com as experiências que ninguém vai levar mais.

Sobre sua prática atual como professora formadora do Pró-Letramento de Matemática, a professora entrevistada diz que traz algumas experiências para seu desempenho. Fala que não consegue mais trabalhar com aquela “coisa estática” de antes, o olhar seu é diferenciado sobre a avaliação do aluno. E isso é natural, não é forçado. Foi uma aprendizagem que o curso lhe deu. O peso do certo ou do errado não acontece mais. O olhar agora é para a construção do aluno e como ele chegou àquela conclusão. A escola não é estática e nós também não podemos ser, temos então que estar sempre em construção e contínua aprendizagem. Apesar das nossas professoras formadoras já terem mestrado, elas nos mostravam na prática como o aluno pode ser empreendedor do seu conhecimento.

Entrevistei, também, a professora **P28** que fez o curso no ano de 2010, quando trabalhava com contrato temporário na rede municipal de Mesquita, foi sorteada na sua unidade escolar para fazer o curso. Atualmente ela é recém-chegada à rede municipal através do segundo concurso público do ano de 2010. Ela conta que na ocasião do curso trabalhava com o primeiro ano de escolaridade. Desde 2007, ela trabalhava com turmas de alfabetização. Ela considerou mais marcante no Curso de Professores Alfabetizadores a forma com que as

professoras apresentaram os estágios de leitura e escrita, a psicogênese da língua escrita, uma teoria de Emília Ferreiro.

*Pra mim, o que mais marcou foi a forma com que elas ensinaram os estágios de leitura e escrita segundo Emília Ferreiro. Por que tinha muita gente que tava ali, que fez o curso e já trabalhava com alfabetização e não sabia muito bem identificar, como classificar em que estágio estava cada aluno. P28*

Ela diz que já havia trabalhado fazendo diagnóstico dos alunos em outra rede de ensino. Quanto ao estágio no CAP UERJ, ela observou a forma com que as crianças se expressavam, o vocabulário utilizado pelas crianças era muito rico e bem diferente da nossa realidade. Perguntei se ainda utiliza alguma metodologia, alguma prática que tenha aprendido no curso e mantém até hoje. Ela responde:

*Tem sim, eu coloquei como meta de trabalho mesmo permanecer com as rodas de leitura em qualquer ano de escolaridade que eu trabalho, por que eu vi que através desse trabalho meus alunos passaram a prestar mais atenção, passaram a participar muito mais das aulas do que antes. P26*

Com esta entrevista, destaco outro aspecto do curso que era o fato da professora entrevistada por ocasião do curso ser contratada temporariamente e não do quadro efetivo da rede municipal de Mesquita. Esta é uma opção da gestão em atender a todos os professores que estivessem em turmas de alfabetização, independente do vínculo profissional. O importante seria naquele momento a garantia de que o professor de turma pudesse ter a oportunidade de melhorar seu desempenho com os alunos. E a formação o professor a levaria para onde fosse trabalhar. No caso desta professora entrevistada, tivemos a sorte de tê-la retornando para o município de Mesquita, mas desta vez como professora concursada.

Na escola **C** aconteceu algo muito interessante e fugiu do meu planejamento inicial. Fui lá entrevistar uma professora que já havia respondido meu questionário, a única da escola a me dar um retorno. Até aquele momento acreditava que as outras quatro professoras desta unidade escolar não tinham interesse em contribuir para a pesquisa. Passei na escola para avisar a professora P27 que eu não poderia fazer sua entrevista no horário marcado, pois estava bastante atrapalhada em meu trabalho. Contudo, ao chegar à escola me deparei com as quatro professoras na sala dos professores conversando. Aconteceu que, sendo este o último dia de aula antes do recesso, pouquíssimos alunos compareceram à aula e elas estavam livres. Imediatamente sugeri a entrevista em grupo e elas aceitaram.

Assim, surgiu a ideia de fazer um grupo focal, aproveitando aquele momento oportuno e contando com a boa vontade das quatro professoras presentes, que a bem da verdade, se animaram com a possibilidade de falarmos deste assunto em grupo. Conteí com a colaboração da diretora daquela unidade, Prof<sup>a</sup> Helene Anastassakis, que se prontificou a nos fornecer o espaço adequado para a organização em círculo com o grupo de professores e cuidou para que ninguém nos interrompesse. O roteiro para o debate seguiu o modelo que já havia pré-determinado, contudo, o debate tomou outro rumo, que considerei positivo e apropriado para meu propósito de pesquisadora.

### 3.4 - O Grupo Focal

A realização de um grupo focal já estava definida como metodologia para esta investigação, sobretudo por reconhecê-la como uma técnica que favorece a coleta de dados em pesquisa social, como a que desenvolvo no momento. Revisando a literatura, encontrei os argumentos necessários para fundamentação de minha escolha pela utilização da técnica com o Grupo Focal – GF. Esta técnica vem sendo bastante utilizada desde a década de 80 por pesquisadores do campo da antropologia social, segundo Ressel et al (2008).

De acordo com Leopardi et al (2001), o Grupo Focal seria propício para a busca de informações não só de um único indivíduo, mas de um grupo já existente ou formado especificamente para a coleta de dados, reunido em torno de um interesse relacionado ao tema da investigação. Neste caso, o foco não se seria apenas a análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas também e principalmente do discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. Outros autores mencionam esta característica.

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (CRUZ NETO, MOREIRA, e SUCENA 2002:32).

Fizemos o Grupo Focal com quatro professoras que participaram do Curso de Professores Alfabetizadores. Cada uma delas fez o curso num determinado ano e foram identificadas pelas siglas: **P27, P33, P34 e P35**.

Perguntei inicialmente em que ano fizeram o curso e em que turma elas atuavam. Elas respondem: **P33** fez o curso em 2009 e estava com uma turma de 5º ano de escolaridade; **P34** fez o curso no mesmo ano e trabalhava com 3º ano, **P35** participou do curso em 2006 e tinha uma turma de 1º ano e **P27** fez o curso em 2008 e tinha uma turma de 3º ano de escolaridade. Elas contam que havia uma disputa muito grande para fazer o curso, por isso havia o sorteio interno na escola para indicar uma cursista. Havia fila de espera.

Elas narram um pouco sobre o que se lembram de mais interessante do curso quanto a teoria oferecida. P33 diz que acha muito importante tudo que aprendeu sobre os autores estudados, pois considera que a teoria lhe deu embasamento. P34 destaca os estudos sobre Piaget, que na verdade havia conhecido na faculdade de pedagogia, mais especificamente na parte de educação infantil. Enfatiza que as teorias de Vygotsky e Emília Ferreiro oportunizaram a compreensão de como o aluno pensava. Sobre o estágio no Colégio de Aplicação da UERJ elas falam muito. P33 menciona o interesse e a paixão que as crianças tinham pela leitura. O hábito que eles tinham de ler cotidianamente. Lembra da fala de uma aluna da sala de aula em que estagiou que nunca mais esqueceu:

*Pra mim o inesquecível foi o interesse e a paixão deles pela leitura, o hábito que eles tinham de ler, eles mesmo cobravam, a rotina que eles tinham de leitura. Eu conheci uma menina, o nome dela era Júlia, eu lembro até hoje que quando eu cheguei ela falou assim pra mim: “Tia, sabia que eu sou uma leitora compulsiva? Eu sou apaixonada por livros”. Tia não, por que eles não chamam de tia, né, me perguntou meu nome e eu falei, e ela me falou: “Sabia que eu sou uma leitora compulsiva?” e isso me ficou marcado. E é possível despertar essa paixão por leitura numa criança. P33*

P34 fala também do espaço da sala de aula com muitos materiais para eles usarem e eles usavam tudo mesmo: livros, mapas, globo terrestre. A professora P27 menciona o interesse dos alunos e destaca do estágio o acúmulo de material produzido pelas professoras. A sala de aula, segundo esta entrevistada, não era a sala do ano de escolaridade específico como acontece nas escolas municipais.

A sala de aula era da professora em questão e seja qual ano de escolaridade em que ela trabalhe, aquele seria seu espaço e todo material exposto naquela sala de aula era construído e elaborado por ela ano a ano e as coisas não se perdiam. Ela destaca ainda a participação das famílias com os textos literários e a cultura das crianças adquirida em outros espaços que elas

passavam: museus, zoológicos, exposições. Esta facilidade que as famílias do Rio de Janeiro têm de estar próximas aos espaços culturais também ajuda muito.

Naquele momento, descobri uma particularidade interessantíssima para uma pesquisadora: a professora entrevistada P35 tinha a filha matriculada no Colégio de Aplicação da UERJ no ano em que fazia o curso em Mesquita, uma menina que hoje se encontra no sexto ano de escolaridade. Naquele ano do estágio ela ficou na sala de aula em que sua filha estudava e relata que o estágio serviu para ela compreender a metodologia utilizada.

*Eu posso falar mais de perto por que uma das minhas filhas era aluna na época de uma das professoras. Então eu enquanto mãe vendo em casa vendo aquele material todo que ela trazia, eu não conseguia entender como é que era efetivada essa alfabetização, visto que ela trazia textos imensos e eu não conseguia entender, na verdade o trabalho que era feito em casa com a família. Quando elas mandavam trabalho de casa era assim: leia com a família. Mas como é que ia acontecer aquilo na prática? Pra gente que é pai e mãe a gente não consegue perceber como é que isso funciona. Então era uma grande curiosidade que eu tinha, por que eu não via aqueles treinos mecânicos de alfabetização, não existia aqueles exercícios, então o nosso papel enquanto pais era sentar com a criança e ler pra criança, mesmo que ela ainda não soubesse ler. Aí quando eu fiz o estágio eu pude ver de perto como é que era esse processo, então realmente eu fiquei muito encantada. Agora vale lembrar, e destacar uma coisa que foi muito importante, a parceria da família no investimento do filho com o material todo que era fornecido pra escola, então isso realmente foi o ponto. A sala é um encantamento, mas por detrás desse encantamento, existia realmente o papel da família de investi, de mandar, de contribuir com material, de contribuir com texto. Isso realmente foi muito marcante. P35*

Aí então, durante o estágio ela acompanhou de perto como se dava esse processo. Vale destacar que considera muito importante esta parceria da família e o investimento todo da escola com muito material. Ela continua dizendo que a sala de aula era mesmo o encantamento, mas por traz deste encantamento estava o papel das famílias dando um suporte.

Mudando os planos da entrevista, diante do que acabei de ouvir, perguntei a entrevista P35 como se dá o acesso para o Colégio de Aplicação da UERJ, como seus filhos foram parar naquela unidade de ensino. Ela responde que seu esposo é funcionário da universidade e seus filhos têm direito de passar pelo sorteio, pois existe um quantitativo de vagas destinado para os funcionários e outro quantitativo para a comunidade. No caso, dois de seus filhos foram contemplados em anos diferentes e um não conseguiu entrar. Foi muito interessante ouvir este relato.

Prossigo a entrevista perguntando sobre a atuação delas como professoras alfabetizadoras atualmente. A professora P27 diz que este ano tem uma turma de 5º ano de escolaridade e que tem o hábito de ler diariamente para seus alunos ou quando não consegue, pelo menos três vezes por semana.

*Eu sou professora no 5º ano. A grande maioria não tem o hábito de leitura, então eles leem mal, não é nem que eles não saibam ler é que eles leem mal. E eu adquiri o hábito, desde o PROFA, de ler com eles, até de ler todos os dias, não tenho dado conta de ler todos os dias, mas eu leio pelo menos três vezes por semana com eles, e eles até cobram: “Professora, não vai ler hoje? Não tem leitura?” P27*

A professora P27, diz que quando não traz uma leitura para os alunos eles cobram: “professora você não trouxe nem um livrinho?” E o interesse deles já faz com que eles mesmos tragam nem que seja um livrinho simples para que seja lido na escola. No quarto ano, ela já consegue fazer com que eles produzam uma anotação sobre tudo que leram na sala de aula.

*Como a minha turma é do 4º ano ele fazem anotação de tudo aquilo que a gente faz em sala de aula. Eles anotam o título, o autor, a editora e é muito interessante por que quando uma criança nova entra na turma e não tá acostumada com essa rotina e pergunta o que é uma editora, eles já respondem que é uma fábrica que produz os livros, e alguns autores já são conhecidos deles, acho que isso é importantíssimo. Eu já aproveito o gancho da leitura que eu uso naquele dia pra desenvolver o ritmo do meu trabalho naquele dia, eu já aproveito e já começo com o título mesmo, trabalhando a questão das letras, muitas crianças chegam aqui no Roberto Silveira sem o conhecimento das letras, nem do próprio nome, então a gente já começa trabalhando daí. Dependendo do tema que o livro vai abordar eu já posso aproveitar uma lista de palavras, se o tema é animais eu posso fazer uma lista de animais e por aí vai. P27*

Ela consegue fazer uma ligação da leitura do dia para outros temas trabalhados do planejamento. A professora P27 conta sobre outras coisas que aprendeu no curso e cita, por exemplo, o diagnóstico inicial com os alunos. E a partir desse diagnóstico, vai fazendo a avaliação. Ela menciona a evolução de um aluno que permanece hoje na escola no 5º ano de escolaridade e que foi seu aluno no 1º ano. Ainda hoje ele a visita em sua sala de aula e faz questão de lembrar que aprendeu a ler com ela.

*Mas o que me marcou na época que eu fazia o curso é que eu tenho um aluno que visita até hoje a minha sala, então esse aluno ele chegou pré-silábico, mas ele deu um avanço que eu não sei como ele conseguiu chegar na fase silábico-alfabética, ele não passou pela fase silábica, ele deu um pulo, na fase pré-silábico ele deu um pulo e foi parar na fase silábico-*

*alfabética. Aquilo ali me fez realmente muitas reflexões, como pode ele ter feito isso, e ele foi o primeiro aluno da turma a ler e ele hoje fala isso, ele vai na minha sala e ele sempre fala: “Tia, eu aprendi a ler a primeira frase, lembra que você levou um susto quando eu consegui descobrir o que tava escrito no quadro? “. Então realmente isso foi muito marcante pra mim e acho que foi marcante pra ele também. Até hoje ele visita a minha sala. P27*

A P35 comenta sobre sua experiência como professora de duas redes municipais e que numa rede de ensino, a unidade escolar atende também a educação infantil. Ela acredita que os alunos que passaram pela educação infantil tiveram um grande investimento e o processo de alfabetização torna-se mais tranquilo no 1º ano de escolaridade. Na unidade que não tem educação infantil, ela sente este diferencial dos alunos que chegam para o 1º ano de escolaridade sem conhecer as letras e nem escrevem seu próprio nome. Pergunto sobre o que elas pensam do professor alfabetizador acompanhar sua turma pelos três anos do ciclo, já que esta era uma orientação que tivemos no curso de formação.

A P27 conta que já viveu esta experiência na escola acompanhando os alunos até o 3º ano de escolaridade, mas que sentiu a dificuldade pelos que ingressaram na turma no decorrer do processo. Percebeu que no CAP os alunos que ingressam permanecem até o fim juntos, não entra nenhum aluno novo. Já aqui na rede municipal a todo momento são incluídos novos alunos na turma de acordo com a demanda. A P35 fala da rotatividade de alunos nas turmas.

*Aqui a gente tem muita rotatividade na sala, nas turmas. Eles entram e saem muito. Essa questão do professor acompanhar fica até uma briga nossa na escola, a gente discutiu muito essa questão então hoje já é uma questão acertada. Professor que começa com o 1º ano fecha até o 3º ano. Mas a grande dificuldade nossa é essa questão, a rotatividade de alunos dentro da rede mesmo, eles vão e voltam. Outra coisa também que eu coloco como ponto negativo é a questão das famílias, as famílias não tem o comprometimento, a assiduidade de trazer os alunos com aquela frequência que a gente espera e acha que é importante e necessária. P35*

Pergunto sobre o vínculo do curso de formação com a prática de docentes. A P27 fala que conhecer a teoria e colocar a mão na massa foi uma experiência muito enriquecedora como mãe e como professora principalmente. A P35 diz que o interessante é perceber como tudo pode ser transformado em leitura e informação. Narra sua experiência no estágio que a Profª Olga não a deixou dizer seu nome.

*O que eu achei interessante também é como tudo é transformado em informação e leitura, tudo o que acontece a Olga ensinou a gente a transformar em informação. Quando eu fui lá fazer o estágio no CAP-UERJ, eles não me deixaram falar o meu nome, “Não a gente vai ter que adivinhar*



*o seu nome!” e assim, numa forca, só que rapidinho, né, quatro letras, rapidinho eles acertaram. Eu achei interessantíssimo, por que nós éramos três, eu, a Sandra e uma outra menina que fazia com a gente e a gente ficou na mesma sala nesse dia, aí eles fizeram a forca, eles mesmos pediram, eles mesmos cobraram isso, “A gente pode fazer a forca, a gente não quer saber, a gente quer adivinhar!”. Eu que fiz, cada uma colocou o seu nome e eles falavam as letras, tentavam adivinhar. Então isso me chamou muita atenção, a forma como tudo vira leitura, tudo vira informação. P33*

A P33 disse que é uma visão nova de tudo que elas já sabiam e uma descoberta que não se precisa trabalhar com família silábica para alfabetizar. E P34 completa: *“E acho que foi muito importante por que foi uma visão nova de tudo o que a gente fazia, foi uma descoberta mesmo, no meu caso foi uma descoberta”*.

A P27 comenta que o curso serviu para tirar o preconceito que ela tinha sobre o construtivismo.

*Você não precisa tá trabalhando com famílias silábicas pra alfabetizar. Acho que também tirou um pouquinho do preconceito que eu tinha no construtivismo, que parecia que tudo acontecia numa forma muito espontânea, que não havia um planejamento, não havia uma direção, um ponto de partida e um ponto de chegada. Então a questão do curso diversificou tudo isso, mostrou que não é bem assim, que existe meta, existe planejamento, existe ponto de partida e existe ponto de chegada. P27*

Interessante como a fala do outro nos acrescenta. O Grupo Focal proporcionou um belo encontro de professoras de uma mesma escola que fizeram o curso em momentos diferentes de suas vidas. Aprendi muito com esta conversa. Surge a forma de ingresso no CAP UERJ por uma professora que também é mãe de alunos e fornece informações bastante pertinentes para minha pesquisa. Algumas questões aparecem na fala destas professoras que nos obriga a refletir. Primeiro é o carinho no qual cada uma delas tem ao falar das professoras formadoras.

Fecho este capítulo satisfeita com tudo que ouvi e vi. As entrevistas me forneceram material de trabalho fundamental para a organização das ideias sobre a representatividade do curso na cidade de Mesquita. Respeito muito as falas das professoras e espero corresponder suas expectativas em relação a escrita deste trabalho.

A figura 5, abaixo, uma foto de um momento do Curso na turma de 2006.



**Figura 5 – Foto da apreciação do material trazido pelas professoras formadoras**

Segue abaixo a Figura 6 onde destaco o momento de apreciação da literatura trazida pelas professoras formadoras. Ano de 2006



**Figura 6 – Foto do momento de apreciação dos livros - 2006**

## **CAPÍTULO 4- COM A PALAVRA AS REALIZADORAS**

Nesse capítulo, pretendo dar destaque ao Curso de Formação para Professores Alfabetizadores a partir da visão de suas realizadoras: as professoras formadoras e a ex Secretária de Educação, Profª Maria Fatima.

Nesta perspectiva, realizei a tão desejada entrevista com as professoras formadoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ, no mês de julho de 2012. Compareci ao Instituto para reencontrar minhas queridas professoras, as quais não via há muito tempo. Fui uma de suas cursistas, mas hoje me apresentava como pesquisadora do campo da formação continuada de professores, ávida por conhecer os caminhos que as conduziram até a cidade de Mesquita no ano de 2005. Caminho esse que foi percorrido durante os seis anos consecutivos de duração do curso de extensão naquela pequena cidade.

Muitas dúvidas estão em minha cabeça, a emoção é grande demais. Voltei ao tempo e me lembrei dos dias em que estive naquela unidade escolar para realizar meu estágio. Lembrei-me do quanto eu aprendi com aquelas professoras e ali, naquele espaço. Pouca coisa mudou de lá pra cá. O CAp UERJ ainda mantém aquela imponência dos institutos mais bem conceituados do Estado do Rio de Janeiro. Estávamos no período de greve dos profissionais do ensino superior em todo estado do Rio de Janeiro, por isso havia poucos alunos circulando na unidade. As salas de aula estavam vazias e as professoras estavam ali reorganizando os espaços para uma possível volta dos alunos, após os indícios de fim de greve por aqueles dias.

Fui recebida pelas professoras Olga Germano Guimarães, Glória Maria Paes Brito Miranda e Stella Maris de Macedo – as três professoras do programa de extensão do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira que desenvolveram o curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em Mesquita. São professoras alfabetizadoras concursadas do Instituto e pesquisadoras e estudiosas da área de leitura e escrita. São colegas de trabalho e amigas pessoais.

Estou impressionada com a quantidade de coisas nas salas de aula, assim como no primeiro dia. São muitos textos. Fotografo tudo que vejo preocupada em esquecer alguma coisa, quero registrar cada detalhe. Conto com a colaboração de Caroline, minha caçula e ajudante na parte de tecnologia para minha pesquisa. Ela será responsável também para a gravação das nossas vozes durante a entrevista.

Segue abaixo a figura 7 com visão panorâmica da sala de aula de Olga Germano. Ressaltando o ambiente alfabetizador com murais, estantes de livros a disposição dos alunos e a arrumação das carteiras em grupos de quatro. Tudo pronto para receber os alunos no período de retomada às aulas após o período de greve.



**Figura 7 – Panorama da sala de aula da Profª Olga**

A recepção é carinhosa. A conversa inicia regada a cafezinho e alguns petiscos trazidos pelas professoras. Não utilizarei pseudônimos, conforme fiz com todas as professoras entrevistadas anteriormente. Tenho autorização das professoras para a divulgação deste relato e prosseguirei utilizando seus nomes reais. Isso porque considero importante destacar e registrar neste trabalho de pesquisa a participação destas professoras na história do município de Mesquita, no que tange à formação de boa parte dos nossos professores e sobretudo na transformação da vida profissional de alguns destes professores que fizeram o curso, bem como na aprendizagem dos alunos desta rede municipal.

Olga traz um caderno em que começou a rascunhar coisas sobre suas histórias organizando as lembranças para narrá-las durante a entrevista, como datas importantes e registros dos acontecimentos. Iniciamos falando da primeira formação de formadores do Colégio de Aplicação da UERJ. As falas são muitas e ao mesmo tempo, todas querem falar,

tem algo a contar, se complementam em seus relatos. Eu assisto e participo um pouco também com alguns fatos que elas já se esqueceram sobre a rede educacional. Alguns nomes são lembrados mais que outros. São muitas experiências para copilar. Tenho uma lista de perguntas, combinamos que eu as deixaria contar a história do início do curso e interrompo trazendo minhas questões. Ao final verificamos na minha lista se faltou algo a dizer.

Tenho a pretensão de realizar um Grupo Focal. Todavia não sei dizer ao certo se o que aconteceu neste encontro pode ser considerado como um Grupo Focal, principalmente porque alguns autores defendem que o GF deverá contar com a participação de no mínimo 4 pessoas. No nosso caso, são três professoras entrevistadas e eu entrevistando-as. Vejamos as considerações de Richard A. Krueger, sobre este quantitativo.

*O número de participantes de um grupo focal é condicionado por dois fatores: deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas ideias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas. (Krueger, 1996).*

Diante das considerações deste autor, creio que seja prudente então chamarmos nosso encontro de Roda de Conversa. E a meu ver, uma bela e produtiva conversa. Olga inicia, com ajuda do caderno a narrar o nascimento do Curso de Extensão para professores Alfabetizadores.

Abaixo, a figura 8, traz uma foto tirada após a entrevista. Registrando este reencontro entre as professoras e sua aluna, agora pesquisadora.





**Figura 8- Foto tirada no dia da entrevista. Da esquerda para direita: Olga, Stella, Ana Lucia e Glorinha.**

#### **4.1 - Entrevista com as professoras formadoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ**

Primeiramente ela conta como acontece o início das turmas de alfabetização no CAP UERJ e o interesse pela formação continuada. Ela diz que em 1987 foi criada a primeira turma de alfabetização do Colégio de aplicação, porque até então os alunos faziam concurso de leitura e escrita para ingressar na escola na primeira série e eles já entravam alfabetizados. Era uma espécie de “vestibulinho”. As professoras então, começaram a achar que poderiam trabalhar com a questão da alfabetização. Então a diretora nova na escola, Cristina Gurgel, implantou a classe de alfabetização. Desta forma, abriram-se as portas para o sorteio e, segundo Olga, o CAP deixou de ser essa coisa assim ‘elitista. Porque elas tinham conhecimento que os responsáveis colocavam as crianças em cursinhos para estudar e passar no concurso para a primeira série.

Ela prossegue dizendo que no primeiro não foi uma coisa meio assim de experiência. *“Então abriu uma turma de C.A.<sup>11</sup>. que ficou com a Alice<sup>12</sup> (Olga soletra o nome completo da professora Alice Dela Rocque Romeiro). Ela ficou com a C.A. e eu peguei o 1º ano, que chamava 1ª série ainda.”* E continua *“Mas não fizemos aquele vestibulinho, fizemos teste de nivelamento, que eram umas atividades para ver como as crianças estavam. Aí entraram duas turmas de 1º série, porque sempre tivemos 60 vagas”.* Stella complementa explicando as turmas em bloco único. *“Quando eu entrei sempre foi assim, 3 turmas de 1º ano, só que depois que eles passavam pro 2º ano, é que viravam duas turmas de 30 alunos. Só depois que nós lutamos e aí gradativamente todas as turmas passaram a ter 20 alunos. Mas já era um bloco único”.*

Olga prossegue fazendo uma grande revelação: *“O bloco único foi em 92 que nós tivemos. Foi um “golpe” que nós demos na verdade, porque nós queríamos continuar com a turma”.* Entendi então que o Bloco único era o trabalho de um único professor acompanhando as turmas desde o C.A. até a 3ª série. Ela conta que houve uma discussão no Instituto a fim de garantirem a continuidade do processo de alfabetização com os mesmos professores.

Logo depois, a meu pedido, Olga começa a descrever o ano de seu ingresso no Instituto e seu início como alfabetizadora. – *“Eu entrei em 1985, eu estava para me aposentar no município, aí eu fiz o concurso e entrei. Peguei duas turmas de 4ª série. Depois comecei e já me encantei pelas turmas de alfabetização”.* Conta que encontrou uma parceira, a Alice, e aí elas começaram a estudar. *“No início gente, foi muito difícil, a gente pagava”*, ela diz. Fizeram um curso no Leblon para estudar Piaget e aí, aos poucos começaram a mexer na estrutura da escola, das provas, do vestibulinho.

Então, já em 1990, elas duas deram o primeiro curso no CAP UERJ, cujo endereço na ocasião era na Tijuca, na Rua Hadock Lobo. Foi o primeiro curso de formação de professores em parceria com a CEPUERJ, que era pago, na UERJ. Era um curso muito procurado, com foco na alfabetização. Olga lembra de um episódio interessante. Segue a narração na íntegra:

*No primeiro dia do curso nós chegamos para dar aula e o elevador pra variar estava enguiçado. Aí nós colocamos um bilhete “Aulas no 1º andar sala tal” Aí no dia seguinte nós chegamos para dar aula com nossas turminhas do primeiro ano e um aluno, nunca me esqueço, chamava Bruno e*

---

<sup>11</sup> C.A. é a sigla utilizada para denominar Classe de Alfabetização, que correspondia a série inicial, precedendo a 1ª série. Atualmente o C.A. corresponde a primeiro ano de escolaridade, quando os alunos ingressam com seis anos de idade.

<sup>12</sup> Alice Dela Rocque Romeiro foi a primeira professora da turma de alfabetização do CAP UERJ.

*disse assim: “Ih! Olha aqui. Um recado: Elevador está enguiçado, não suba.” Foi muito engraçado, um simples recado e olha o significado, ele leu o que ele achou que poderia estar ali. Incrível, muito interessante. Ele inferiu. Aí tivemos esse curso a noite e aí começamos a pensar num curso de extensão e começamos a montar um curso de extensão para professores da rede municipal e as escolas ali do complexo do Boréu, na Tijuca, não sei se você conhece, subimos o morro...*

Elas me informam que Glorinha entrou no CAP em 1998 como contrada e foi efetivada em 2001 e Stella ingressou no CAP UERJ em 1999. A professora Stella Maris sente necessidade de destacar o aspecto político dos cursos de Formação Continuada na área de alfabetização daquela época. Ela lembra da criação dos CIEPs em 85, 86, 87 por aí, na década de 80. Estava em ebulição uma nova metodologia com o surgimento das pesquisas da Emília Ferreiro.

Naquela ocasião ela fazia curso de formação oferecido pela Secretaria Extraordinária dos CIEPs, com a metodologia da Eloisa Villas Boas – psicolinguístico. *“E a gente tentava entender o que é que era aquilo, mas tinha “um boi na linha”. A própria Alice, ela... ela não vendia bem o peixe, porque ela ficava... Eu me lembro muito da expressão dela, assim, tipo assim: “Eu estou entendendo o que elas estão falando, e eu acho que elas tem razão”. Éramos eu e Solange, duas parceiras de trabalho. Porque na prática da sala de aula nós trabalhávamos lá na Maré e nós tentávamos assim seguir aqueles passos, porque era tudo passo a passo”, diz Stella.*

Elas contam um pouco deste proposta difundida nos cursos de formação continuada defendendo o método psicolinguístico e aquilo não fazia nenhum sentido para aquelas crianças. Porque na verdade, segundo Stella, era uma mistura do método natural, criando uma coisa que se aproximasse da realidade da criança mas não tinha contexto, e acabava virando uma frase. Quer dizer, o texto na verdade era uma frase. Stella recorre mais uma vez ao contexto político, desta vez ela menciona a UERJ como uma instituição que desenvolvia a filosofia do estado, porque o Brizola era governador do Estado. Então tem um contexto político que favorece esses avanços de estudos, de formação na área da alfabetização.

Olga conta o nascimento dos cursos de formação para professores.

*E aí começamos a ser chamadas pra dar cursos para dar cursos para os professores do município, no estado e começamos a dar cursos aqui e ali. E começamos a formar uma rede também na escola. E aí não era só eu e a Alice. Era a Stella, a Glorinha e outras professoras da escola começaram a ser chamadas para dar cursos e espalhar a metodologia.*



Ela prossegue: “*Em 1990 a Alice escreveu esse livro de todo trabalho de Classe de Alfabetização, assim, inédito realmente com a primeira turma aqui no CAP*”. Elas trabalham com projeto de extensão pelo CEPUERJ inicialmente na UERJ, depois fazem um curso no Morro do Boréu<sup>13</sup> para professores de vários municípios. Posteriormente, o curso passa a acontecer no Instituto de Educação e, por fim, vão para o município de Duque de Caxias.

Pergunto sobre o Curso do PROFA, do governo do Fernando Henrique Cardoso, o Ministro de Educação, Paulo Renato. Houve uma formação, pergunto, já que eles divulgam que formaram professores do Brasil inteiro. Olga responde que elas se formaram aqui no Rio, mas não era assim diretamente do PROFA, porque existiam as formadoras do PROFA, a Alice, a Cidinha e elas iam para os estados, para esses lugares, Florestas Amazônicas, ela diz. Stella conta que para ser formadora teriam que participar deste curso. Desta forma, adquiriram seus diplomas de formadoras pelo MEC e começaram o primeiro curso que foi no município de Duque de Caxias<sup>14</sup>, o PROFA, com a participação de Stella e Olga.

Havia uma professora daquela rede municipal que trabalhava também no CAP UERJ e fez esta ponte para levar o curso para seu município. Houve uma conversa com o coordenador do Departamento de Extensão - DEPEXT – Profº André Lázaro, que aprovou a ideia deste curso fazer parte de um projeto de extensão da UERJ. Assim as formadoras implementaram o PROFA em Duque de Caxias, permanecendo lá por dois anos. Logo depois foram para o município de Nova Iguaçu<sup>15</sup> e depois Magé e em 2005, a Profª Maria Fátima tinha iniciado em Mesquita como Secretária e elas então resolveram levar o curso para Mesquita.

Stella explica que a ideia inicial era de atender o máximo de município do Estado do Rio, era de espalhar, disseminar, e o curso tinha uma programação bem determinada de carga horária. A Olga como coordenadora desta formação seguia passo a passo o que era determinado pela própria formação. Em Mesquita, já havia terminado o vínculo com o MEC. Elas afirmam ter encontrado grande receptividade para o curso no município de Duque de Caxias e em Mesquita. O curso em Duque de Caxias acontecia na UERJ/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF. Eu lhes conto que até hoje existe o curso com outro nome, sendo ministrado pelas professoras ex cursitas que foram se formando. Stella fica feliz por acreditar que o curso tenha dado bons frutos.

---

<sup>13</sup> Comunidade localizada no Bairro da Tijuca – Estado do Rio de Janeiro

<sup>14</sup> Município da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro

<sup>15</sup> Os municípios de Nova Iguaçu e Magé também estão localizados na Baixada Fluminense

Pergunto até que ponto elas tinham autonomia para desenvolver o curso. Respondem que davam sua cara ao curso em todas as edições, principalmente em Mesquita, quando não mais havia o vínculo com o MEC, pois este vínculo terminou com o fim do governo FHC. Elas exemplificam com algumas atividades que desenvolviam no curso. Uma delas foi o Memorial das Professoras Alfabetizadores.

Era uma espécie de caderno de registro de cada edição do curso com histórias narradas por cada um dos cursistas sobre seu processo de alfabetização. Os professores deveriam escrever o que tinham de memória sobre seu processo de alfabetização. Como era a escola, a professora, o material utilizado, a metodologia aplicada. Ao final do ano, o memorial estava completo e era apresentado no Seminário final. Outra “invenção” destas “meninas” para o curso foi a visita ao CAP, o tal estágio. A ideia era aproximar o professor cursista da prática aplicada no CAP UERJ, para ele ver acontecer, “ver a coisa funcionar”, segundo Olga. Glorinha diz que parece que as cursistas acreditavam mais nelas quando passavam a ir ao CAP estagiar. Stella diz:

*Quando elas vinham, a gente falava assim. Lembra? Isso aqui é o que o Vygotsky fala, aqui ó. A questão da Interação, um aprender com o outro. E também elas tem oportunidade de também de na prática, eu acho que a questão mais importante de na prática ver como se faz uma intervenção.. Porque quando voce fala teoricamente tenta explicar o que é a intervenção ainda fica muito vago. Depende de como se faz na prática. Não tem receita.*

Olga faz questão de mencionar outras características da concepção deste curso de formação continuada e diz:

*E a outra coisa, Ana Lucia, que falando me fez lembrar é que no início até a gente mesmo assim, achava que tinha que encher a sala de textos, mas aquilo foi ficando meio vazio e depois a gente foi dando significado aquilo. Não é isso, o letramento, não é isso, o letramento é fazer uso das práticas leitoras realmente. Das práticas sociais leitoras. Trazer isso pra dentro da sua sala. E as professoras quando chegavam e viam nossa sala cheia de texto, achavam que era só isso. Não era só isso. Isso é muito. Mas é muito mais do que isso. É você dar funcionalidade aqueles textos, cada um com sua função no mundo. Quer dizer, trabalhar as práticas sociais de leitura. Isso é fundamental. E a gente foi mudando até saber.... e a gente foi aprendendo a questão da intervenção, porque não existe receita. Mas aí o professor pergunta, mas como é que eu faço a intervenção? Depende da criança.*

Aproveito para lhes contar um momento que nunca esqueci em uma das visitas de estágio que realizei em 2006 quando pude observar a intervenção que a Olga fazia, era tudo bem diferente de como eu imaginava que deveria ser. Pensei que a Olga, como professora

exigente que era, fosse exigir mais de uma criança que havia produzido com muitos erros, diferentemente de toda a turma. Mas, para minha surpresa, ela me disse: “*Ana Lucia, o que eu consigo dela hoje é só isso*”. Aí eu entendi. Ah! Então é isso.

Ainda sobre o estágio, as professoras relatam um ocorrido com uma estagiária que passou pelo CAp UERJ na sala de aula da Prof<sup>a</sup> Olga, sem entender muito o que seria a intervenção do professor com o aluno. Transcrevo esta fala na íntegra:

*A gente acha que a criança tem que escrever certo naquele momento. A pouco tempo uma pessoa foi na sala de aula, uma estagiária, e estava lá me ajudando e a gente estava lá escrevendo uma lista até com os nomes dos animais da Arca de Noé, porque nosso projeto desse ano é A Arca de Noé, aí as crianças estavam escrevendo não era uma reescrita era uma escrita como eles sabiam. Saíram textos maravilhosos. Aí a estagiária, uma graça ela. Mas ela ficou fazendo intervenção até a criança escrever certo. E eu fazia sinal pra ela, fazia assim, porque não dava mais. Entendeu. Não. Mas sabe, aquela coisa. Por que o que ele escreveu não representava mais o que ele estava pensando. Porque ele sabe que não escrevia bem, escrevia com poucas letras e essa... “*

Stella – *era a produção real, é aproximada.*

Olga – *Aí ela forçava a barra. Aí ele botava mais uma letra, mais uma letra. Não é isso. A intervenção não pode ser você forçar a criança escrever certo. Não é isso, é você fazer a criança pensar.*

Perguntei as minhas entrevistadas se encontraram algumas dificuldades durante o período que permaneceram com o curso de formação continuada na rede municipal de Mesquita. Glorinha e Olga não mencionam nenhuma dificuldade, mas Stella é quem responde dizendo que sua principal dificuldade foi como pesquisadora. Porque num determinado momento ela passou a fazer parte do grupo como pesquisadora. As aulas eram conduzidas somente por Olga e Glorinha e Stella se dedicava a acompanhar uma professora ex cursista e ver como estava sua turma.

Stella diz se arrepender amargamente porque na verdade não conseguiu realizar a pesquisa a qual se propôs. Ela atribui alguns motivos: no primeiro ano houve um problema de licença da professora pesquisada. O segundo o problema era de horário. Houve a saída da professora que trabalhava com ela no CAp dividindo a turma e ela teve que mudar todo horário de estar em Mesquita para esta pesquisa. Então teve que adiar. No ano seguinte, tentou acompanhar outra professora.

Houve também uma dificuldade no processo, quando percebeu uma incompatibilidade entre a proposta que a professora desenvolvia em sua turma, por ter

aprendido no curso e a que a escola defendia. Infelizmente esta professora saiu de Mesquita. Stella chegou a acompanhá-la por um ano e ver de perto sua prática. Sua intenção, segundo ela, seria o contrário do que elas faziam no CAP. E explica: “*Aqui elas não vinham ver a prática? Eu queria estar com elas na prática da sala de aula*”.

Comentamos um pouco sobre as professoras que se formaram e não estão mais em sala de aula, das 160 cursistas apenas 24 estão em turma. Olga lamenta este fato, já que o curso é para professores alfabetizadores, mas diz entender o lado da Secretaria de Educação que seleciona como coordenadora uma pessoa que tenha fundamentação, mas ao mesmo tempo você tira a possibilidade de ser uma boa alfabetizadora em turma, ela diz.

Eu explico que a rede educacional de Mesquita é muito nova e está se constituindo. A equipe da Secretaria Municipal de Educação seleciona alguns professores bons de sala de aula para exercer funções extraclasse, como Coordenação Pedagógica, porque precisa constituir a rede educacional com pessoas com certo conhecimento, certo traquejo. É necessário ter este tipo de profissional em lugar de destaque. Olga brinca com esta situação dizendo:

*É uma faca de dois legumes ... mas acho que tem uma força no grupo. Eu digo assim por mim, Ana Lucia, eu não seria formadora como eu fui se eu não tivesse tido parceiras, eu acho que a gente está muito sozinha, sem ter com quem trocar porque o outro te desafia, discorda de você. Então você tem que sair daquela situação, tem que pensar. Então eu acho que na escola uma pessoa que já tenha mais experiência, faz muitas coisas, pra agregar.*

Stella se lembra de uma situação sobre a solidão do professor:

*Uma fala que Soymara fez na citação de pesquisa minha, foi uma dinâmica que houve na escola dela e perguntaram assim: “O que você vê da sua janela?” E a Soymara respondeu: Eu vejo um deserto. É uma metáfora. Porque ela se sentia muito sozinha e era real a solidão dela, eu pude constatar porque era minha também como pesquisadora. Eu me limitava a sala dela e eu via parceiras do curso do PROFA que não dava nem um boa tarde ou bom dia. Então a solidão faz da gente...Se a Soymara não fosse uma pessoa estudiosa, e não fosse uma pessoa assim, como é que vou explicar ... convicta, determinada e ela também atribui muito assim a minha parceria. Porque eu fui parceira dela nesse ano e realmente pude compartilhar com ela, porque ela não tinha com quem compartilhar. Inclusive a coordenadora era muito mais burocrática do que pedagógica e ela tinha feito o curso conosco e me surpreendeu porque era uma excelente aluna. Então você vê um distanciamento da prática e da teoria. Então eu acho que tem um elemento que sobressai e que ele tem que prevalecer no processo de formação que é o compromisso político. Entendeu? Daquilo que você faz.*

Stella prossegue falando que no decorrer do curso se preocupava com outras questões. Chegava a mencionar com a Olga que tinham que relaxar daquele formato, pois considerava

que tinham mais a oferecer. Sua preocupação era com o processo histórico educacional que as professoras mais jovens desconhecem. Chegam acreditando que precisam estudar apenas os aspectos cognitivos e teóricos. Stella pensa que só isso não dará conta, porque o professor tem que ter um compromisso político *“Por isso tem que ler Paulo Freire. Porque essa dimensão política não é fácil. Porque cada dia é um dia, cada dia você vem com vontade de desistir de tudo, mas você volta e faz de novo”*.

Segue abaixo a figura 9, tirada no momento da entrevista.



**Figura 9 – O momento da entrevista**

Glorinha menciona sua atividade em outra rede de ensino, dizendo que Já está tudo pronto e temos apenas que seguir regras. Está aborrecida com o formato que aquela rede de ensino vem dando a Sala de Leitura, bem diferente do que ela imagina o ideal. Lamentamos.

Faço finalmente a última pergunta desta entrevista: “Houve monitoramento ou algum tipo de acompanhamento sobre a prática do professor aliada a formação? Percebe-se alguma mudança de pratica?” Stella responde que houve no contexto da pesquisa., pois sua intenção era fazer o doutorado. Seu mestrado foi voltado para o município do Rio de Janeiro, onde possui uma matrícula e o doutorado ela queria oferecer ao CAp. Porque, a seu ver, são dois espaços importantes de formação.

Revela sua frustração por não conseguir apresentar seu projeto de pesquisa de doutorado à Secretária de Educação e à Diretora de Departamento, que vinha a ser sua irmã. Disse que nunca conseguiu um horário. Declara ainda que o projeto de extensão é muito importante para ela, pois lhe garante o estudo. Olga e Glorinha também concordam e afirmam que o projeto de extensão lhes “dava gás” e lhes obrigava a estudar e melhorar. “*A gente se fortalecia*”, diz Olga e Stella completa: “*Nós éramos aprendizes*”. Olga comenta que acompanhar um estagiário, por exemplo, não é nada fácil e é uma grande responsabilidade. Então você também se obriga a melhorar.

Segue a fala da Profª Stella:

*Na verdade nós temos aprendido. É o que o Paulo Freire fala: ao mesmo tempo que você ensina, você também é aprendiz. Eu tenho vontade de retomar o projeto de extensão. Assim, não... Talvez não nesse formato. Não que eu desconsidere a importância do PROFA porque em termos assim de apresentar a prática, foi o único curso que nós tivemos acesso, pelo menos eu nunca tive acesso a um material tão rico, entendeu? De mostrar como a coisa acontece.*

Olga concorda e diz: “Talvez a gente possa pensar numa coisa, nosso grupo, aqui na escola, porque eram trinta encontros”. Esta última fala constitui uma informação nova. É a possibilidade do curso voltar a existir, num novo formato, talvez, mas com o mesmo propósito.

Encerrei minhas perguntas. Conversamos um pouco informalmente sobre algumas lembranças da época em que iam semanalmente à Mesquita, como por exemplo o motorista que as buscavam em suas residências, Sr. José Luiz. Olga se recorda que ele sempre foi muito gentil com as três. Ela se lembra do dia em que ela passou mal e ele parou o carro pra que ela melhorasse. Elas recordam do café da manhã que tomavam juntos numa lanchonete em Mesquita que o motorista José Luis lhes apresentou.

Lembramos juntas do nome de muitas outras professoras que passaram pelo curso. Levei algumas fotos, olhamos e nos recordamos. Elas têm curiosidade sobre como estão agora, conto o que sei de algumas. Fiquei surpresa por se lembrarem de tantos detalhes, tantos nomes. São muitas lembranças, muito ainda a se dizer que, com certeza, este trabalho não dá conta. Agradei a participação. Solicitei autorização para divulgação das suas falas em meu trabalho. Registramos o momento com uma bela foto e nos despedimos.

## **4.2 - Entrevista com a Ex Secretária Municipal de Educação**

No dia 09 de novembro de 2012, estive com a Profª Maria Fatima de Souza Silva, ex Secretária de Educação do Município de Mesquita, que fora exonerada desta função há menos de um mês, no dia 10 de outubro.

Esta entrevista havia sido agendada algumas vezes, enquanto a mesma ainda exercia a função de Secretária, contudo acabávamos desmarcando em virtude de sua agenda bastante apertada. No mês de agosto, consegui entrevistá-la, mas, infelizmente, o arquivo de gravação foi danificado, sem possibilidade de transpor os dados para forma escrita. Na ocasião desta primeira entrevista, a Professora Maria Fatima ainda era Secretária de Educação. Acreditei ter perdido a grande oportunidade de ter seu depoimento em minha pesquisa. Todavia, a Profª Maria Fatima, gentilmente me cedeu nova oportunidade de ouvi-la.

Considereei que apesar da professora ter sido destituída da função de Secretária de Educação, continuava a ser um elemento importante sobre o relato da parceria firmada para o Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. O fato de ter sido desligada da sua função de forma abrupta no último mês, após ter exercido a função de Secretária Municipal de Educação por oito anos, me preocupava. Não sabia como iria encontrá-la. Contudo, percebi que o ocorrido não influenciou na entrevista que realizamos. Estávamos as duas mais à vontade, menos nervosas, mais tranquilas com a situação da entrevista e tudo transcorreu com mais naturalidade. Ela gentilmente me recebe em sua residência, um ambiente calmo e tranquilo, propício para uma conversa mais íntima.

Colhi informações necessárias para este trabalho. Confesso que a segunda entrevista ficou muito melhor do que a primeira. Enquanto eu perguntava, lembrei-me de outros detalhes importantes e creio que o mesmo aconteceu com a minha entrevistada.

Maria Fatima de Souza Silva era professora concursada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ, regente dos anos iniciais de escolaridade até ser cedida para o Município de Mesquita como Secretária Municipal de Educação em 2005.

Ela narra que em 2004, ficou animada com a proposta de uma das professoras formadoras deste curso, de trazer esta formação para o município de Mesquita. Sua colega de trabalho do CAp UERJ, Profª Olga Germano, fez tal proposta ao saber que o Prefeito Artur Messias da Silveira havia sido eleito em Mesquita e que a Profª Maria Fatima havia trabalhado em sua campanha e atuava no município. Imediatamente, ela telefonou para a Profª Cássia Valéria, sua amiga e esposa do prefeito eleito e ofereceu o projeto de extensão para o

curso de formação dos professores da rede, sem custos para o município, apenas com uma contrapartida para o transporte das professoras formadoras, o lugar para as aulas, reprodução do material e o lanche dos cursistas.

Ela explicou também que se tratava de uma formação ministrada por professores em serviço do Instituto de Aplicação e que assegurava ser uma formação muito boa. Segundo Maria Fatima, a prof<sup>a</sup> Cássia ficou bastante animada e contou imediatamente ao prefeito eleito. Naquela ocasião, Maria Fatima ainda não havia recebido o convite para ser Secretária de Educação. O convite surgiu em 2005 e ela iniciou na Prefeitura Municipal de Mesquita, como Secretária Municipal de Educação, sendo cedida do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Foi então que pôde viabilizar o curso firmando uma parceria do CAP UERJ com a Prefeitura, concretizando este vínculo que perdurou por 6 anos consecutivos.

Abaixo, a Figura 10, uma foto da aula inaugural do Curso de Formação para Professores Alfabetizadores em 2005. Da esquerda para direita: Glorinha, Olga, Maria Fatima, Stella Maris, Eliane das Graças (coordenadora do curso pela SEMED) e Maria Valmira (diretora da escola anfitriã).



**Figura 10 – A aula inaugural do Curso em 2005**



Pergunto-lhe quais aspectos gostaria de destacar sobre o curso e ela responde que destaca três: o primeiro deles é **a continuidade**, pois não acredita em formações pontuais, exceto quando ocasionais: uma palestra, uma conferência. Mas para haver uma reflexão mais aprofundada e fazer com que aquilo modifique a sua prática pedagógica, seria necessário uma formação continuada. Este aspecto o curso atendeu com uma formação de um ano.

O segundo aspecto que ela destaca é relacionado às **professoras formadoras** que eram suas colegas do CAP UERJ. Elas são alfabetizadoras que dão aula até o dia de hoje e são também estudiosas e pesquisadoras interessadas no processo de alfabetização. Mas, acima de tudo, elas dão aula e praticam: elas conseguem falar desse lugar que é o mesmo lugar no qual as professoras de Mesquita recebiam o curso - a sala de aula.

O terceiro aspecto destacado pela Prof<sup>a</sup> Fatima é **a proposta do curso**, uma proposta que não presumia a uma cartilha, mas compreendia uma concepção sóciointeracionista de aprendizagem, trabalhando nas hipóteses da língua escrita. Então, é uma proposta muito interessante que também é trabalhada no CAP Uerj até o quinto ano de escolaridade e que ela gostou muito de estar aqui. Este curso atendia cerca de 30 alunos por ano que vivenciaram esta proposta e, certamente, as pessoas foram se apropriando desta concepção. Ela reconhece que eram poucas vagas, propôs inclusive as professoras formadoras expandirem o curso, mas segundo ela, “as meninas” não tinham horário.

Perguntei à minha entrevistada se ela conseguia analisar os avanços que o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores trouxe para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos. Ela respondeu que enquanto foi Secretária de Educação não houve uma análise com dados quantitativos. Na verdade, o que houve foi uma análise empírica. Ela espera que minha pesquisa aponte caminhos.

Sua avaliação é através dos Seminários que aconteciam no decorrer do curso. Ela se lembra de ter participado de todos, exceto um deles, quando no dia houve uma manifestação dos professores da rede municipal, reivindicando questões salariais. Fatima disse que percebia claramente que os professores não só teorizavam, mas também trabalhavam pelo avanço dos alunos e apresentavam o processo de escrita deles.

Ela acompanhou também as culminâncias de trabalhos que os professores cursistas faziam com as crianças. E via o resultado dos alunos sabendo ler e sabendo escrever. Ela se lembra de ter participado no ano de 2006, da apresentação ao fim do ano na turma da professora Elisabete Veronezi. Esta professora preparou um CD com a gravação da voz de seus alunos lendo textos e convidou os familiares para o lançamento deste CD. A Prof<sup>a</sup> Fatima

esteve lá, enquanto Secretária de Educação e fez uma fala para os responsáveis destes alunos. Esteve também na E.M. Rotariano A. Silva para outro momento de culminância das atividades de uma professora cursista, apresentando o desempenho dos alunos leitores.

É desta forma que ela tem a ideia do êxito do curso, pelo que viu e ouviu durante os seis anos de permanência do curso em Mesquita. Analisando as contribuições que o curso trouxe aos professores, Fatima menciona que há uma questão que ela não conseguiu alcançar **que foi a manutenção**. Ela entende que seria preciso ter um acompanhamento dos professores cursistas, porque a proposta defendida no curso não é fácil de ser colocada em prática. Muitos professores se perdiam e não conseguiam trabalhar sem apoio, sem cartilha. Chegou a falar disso com “as meninas” Olga, Glorinha e Stella, porque ela achava que tinha que ter uma manutenção do curso, mas ela diz que não conseguiram fazer isso.

Prossegue declarando que era de seu interesse fazer um grupo de estudos com os professores que fizeram o curso sobre alfabetização, mas também não conseguiu operacionalizar este grupo. Neste momento da entrevista, eu menciono o nome da Prof<sup>a</sup> Soymara Emilião, pois me recordei que ela mencionou seu desejo de montar um grupo de estudos sobre alfabetização, no ano de 2007. Fatima lembra e confirma a intenção da Prof<sup>a</sup> Soymara que era de seu conhecimento e diz que realmente acreditava que a manutenção e os reflexões através do grupo de estudos teria que ter acontecido.

Fatima se lembra também que uma das professoras formadoras – Stella – teve um ‘*insight*’ para montar este grupo, enquanto pesquisadora, mas que também ela não conseguiu. Ela menciona a saída da Diretora de Departamento da Secretaria Municipal de Educação<sup>16</sup> – em 2010. Sendo ela especialista em alfabetização, seria uma das possíveis organizadoras deste grupo. Com a exoneração da diretora de forma intempestiva, Maria Fatima não conseguiu dar continuidade, embora este plano sempre estivesse em sua cabeça.

Pergunto qual seria o fator determinante para o fim do curso em 2010: ela responde que o fator principal era das professoras que organizavam o curso, pois a Olga (coordenadora deste projeto de extensão) iria se aposentar e as outras professoras Stella e Glorinha não quiseram continuar sem ela. Este seria a seu ver o fator principal para o fim do curso em Mesquita. Mas ela acrescenta um novo fator - a exoneração da Diretora de

---

<sup>16</sup> A diretora do Departamento de Educação exerceu esta função entre os anos de 2008 a 2010. É uma estudiosa do campo da alfabetização. Foi convidada para acompanhar a alfabetização da rede municipal de Mesquita. Em 2010 foi exonerada de sua função pelo Prefeito da cidade, contrariando a vontade da Secretária Maria Fatima.

Departamento, que viera para a Secretaria de Educação convidada para acompanhar a questão da alfabetização em 2008 e saiu em 2010.

A prof<sup>a</sup> Maria Fatima diz que sempre acha que o fim do curso teve alguma coisa a ver com esta exoneração, pois foi justo no mesmo ano em que as professoras do CAp UERJ declararam eu não mais fariam o curso de extensão em Mesquita. Contudo, a aposentadoria da Prof<sup>a</sup> Olga foi preponderante e “as meninas” foram fazer outras coisas, tanto que o projeto de extensão não continuou.

A última pergunta prevista nesta entrevista é sobre suas perspectivas acerca da formação dos professores alfabetizadores de Mesquita. Havia outros planos com o fim deste curso? Ela responde que chegou a encomendar ao Setor Pedagógico um novo curso de alfabetização com as pessoas que atuavam lá e que já haviam também passado pelo curso, no sentido de ocupar este espaço.

Declarou que a pessoa a encampar isto foi uma professora alfabetizadora que estava na Secretaria trabalhando com o Pró-Letramento, como tutora. Ela parecia estar muito animada e chegou a montar um projeto de curso de extensão para professores alfabetizadores a ser introduzido na rede. Paralelo a isso, a equipe da SEMED montou outro curso para professores dos anos iniciais, mas que na verdade não era exclusivo de alfabetização – “Práticas de saberes docentes”.

Então houve a intenção de dois cursos, sendo que apenas o curso “Práticas de saberes docentes” foi posto em prática pela equipe da SEMED; o outro idealizado pela professora Mônica Pinheiro não aconteceu, devido à sua saída da rede municipal de Mesquita em 2011, sem deixar substituto.

Em 2012, ela prossegue explicando, surge uma luz no fim do túnel que é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, implementado pelo MEC, de cujo lançamento participara, enquanto Secretária de Educação. Trata-se de um programa que prevê a formação continuada de professores em serviço, que ela considera uma aposta para todas as redes na formação dos professores do 1º ao 3º ano do ciclo.

Tendo terminado a entrevista, pergunto se há algo que ela queira dizer e que eu não tenha lhe perguntado. Ela diz que sim, pois ela acompanhou bem de perto o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em Mesquita e sabe que ele foi bastante importante para o município.

No primeiro ano do curso – 2005 – sabemos do contingente dos professores que fizeram o curso que só três permanecem na rede até hoje. Então, muitas pessoas falavam isso:

Do que adianta? E ela considera que adianta sim, pois esses professores poderão ser alfabetizadores em qualquer rede, vão carregar esta formação onde estiverem. Então ela valoriza essa participação do Secretário, como um papel que ele precisa desempenhar, acompanhando de perto todos os momentos.

Ela afirma ter participado nestes seis anos de todas as aberturas, culminâncias e seminários de encerramento. Menciona mais uma vez o episódio que lhe fez deixar de participar de um seminário final do curso, quando havia uma manifestação dos professores da rede e eles acabaram descobrindo o local que a Secretária estaria, então ela resolveu sair do local, com muita dor, diz ela e atendê-los na Prefeitura. Maria Fatima acredita que tenha conseguido acompanhar todas as formações de perto, não por obrigação, mas como uma devoção, pelo prazer de estar ali e ver o acontecimento.

A ex Secretária me faz um pedido final, como uma professora da rede. Diz ela: “Que tal você chamar essas pessoas e formar um grupo de estudos? Organizar os estudos sobre alfabetização. E tem pessoas. Talvez nem todos acolham seu chamado, mas alguns com certeza irão atender.” Ela diz ainda que considera muito importante para nosso município ter um grupo de estudos organizado, independente da gestão, do governo.

Eu agradei e disse que sua fala foi muito importante para meu trabalho, me abrindo novas perspectivas para refletir a ação deste curso em Mesquita. Saí muito feliz desta conversa, que acreditava ser impossível de realizar. Fico feliz com o rumo que ela tomou em seu decorrer. Surpreendentemente estava tranquila e com o pensamento organizado. Vim embora com muita vontade de sistematizar toda conversa e não perder nenhum detalhe deste maravilhoso encontro.

Estas entrevistas que prefiro chamar de encontros foram fundamentais para o andamento deste trabalho. Tantas informações foram reveladas que inicialmente eu não supunha. Havia uma frustração de minha parte por não conseguir realizar todas as entrevistas idealizadas, mas ao concluir estes encontros e sistematizá-los fico satisfeita com o resultado. Saio desta etapa com muito material para analisar e apresentar a minha conclusão.

## 5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

“Agora meu ofício de escrever pede coragem – assim eu penso – ao me ver recostado na cadeira esperando a palavra acontecer para inaugurar a página que me espia e interroga. Quando a palavra acontece é mais um passo que se anda mistério adentro. A palavra amplia o mundo. Ela clareia seus escuros sem lhe roubar as sombras. Também o mundo, como eu, não se mostra por inteiro.”

Bartolomeu Campos de Queirós<sup>17</sup>

Nesta última parte do trabalho, caminho para a finalização desta pesquisa fazendo uma análise de tudo que vi, ouvi e observei. Utilizei como instrumentos principais para este trabalho os documentos analisados referentes à realização do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e as informações obtidas através dos questionários e entrevistas com professores que participaram e concluíram o mesmo, com os gestores envolvidos diretamente na parceria firmada entre a universidade e o município para a realização do curso e com as três professoras formadoras da universidade. Como pano de fundo, contei com o amparo dos teóricos que embasaram minhas hipóteses e conclusões.

Vale ressaltar que por ser também ex cursista do curso que pesquiso, certamente já possuía minhas próprias impressões sobre o Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Contudo, como pesquisadora e produtora de um trabalho científico, precisei sim do olhar de vários outros para a composição deste trabalho. Necessitei do encontro com o humano.

Esta aprendizagem sobre a importância da voz e do olhar do outro, adquiri através dos estudos sobre a estética da criação verbal de Mikhail Bakhtin (1997), que discute a relação entre o autor e sua obra.

No universo bakhtiniano, nenhuma voz fala sozinha, até porque a linguagem é dupla, necessitando sempre de um interlocutor. Entendo, então, não ser possível somente minhas apreensões sobre o que conheci, sobre o que vi e ouvi neste curso. Necessito do horizonte do outro para compor o meu. Busquei-as nas diversas falas que surgiram nos questionários, nas entrevistas e nos grupos focais. Por isso, este trabalho nasce como resultado de muitos

---

<sup>17</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. Para ler em silêncio. 1ª Ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2007.

olhares: os olhares atenciosos aos gráficos organizados a partir da análise documental quanto à situação dos professores egressos do curso e a concepção pedagógica expressa nas apostilas dos módulos I, II e III. Olhares sobre os questionários declarando aspectos da concepção pedagógica apreendida no curso e a importância da formação continuada para a prática profissional. Olhares e ouvidos atentos às revelações durante as entrevistas ressaltando os caminhos para a implementação de uma política pública educacional.

Foi através dos questionários que pude perceber a importância da formação continuada na vida profissional dos docentes analisados. Ao contrário do que costumamos ouvir, em nível de senso comum, constato que o professor ainda busca por sua formação e não a desperdiça quando tem a oportunidade de participar em seu horário de trabalho. Ele a reconhece como uma oportunidade de aperfeiçoar sua prática em sala de aula. A dificuldade é mesmo encontrar o tempo necessário para o estudo, que salvo algumas exceções, não acontece durante sua grade horária, tornando-se inviável, principalmente para o professor que possui duas matrículas públicas.

Consegui aferir através dos questionários os aspectos marcantes do curso de formação, que surgiram também no momento das entrevistas. Os estágios no CAP UERJ ganharam destaque em todas as falas, sem exceção. Houve também nos questionários a ênfase para a mudança na prática profissional, principalmente na forma de encarar a alfabetização a partir do contexto do letramento. Este, foi o grande ganho.

Constatei neste trabalho que até mesmo um curso de formação continuada concorrido<sup>18</sup> e muito procurado como este que investigo, chegou ao ponto de sobrar vagas nos anos de 2009 e 2010 devido às dificuldades de substituição dos professores em turma nestes dois anos. As coordenadoras do curso vinculadas a SEMED, destes dois anos especificamente, diagnosticaram que havia professores desejosos de participar do curso, contudo os mesmos não dispunham de horário. Por isso foi autorizada, excepcionalmente em 2009 e 2010 a participação de professores coordenadores pedagógicos ou outras funções extraclasse, assim como a de professores de outros níveis de ensino, conforme é apresentado nas tabelas e gráficos no capítulo II deste trabalho.

Entrevistando os professores fora de regência que participaram do curso, constatei que eles reconheceram vantagens por participarem do curso e a importância dos conhecimentos

---

<sup>18</sup> O termo 'concorrido' surgiu durante o diálogo com a Coordenadora de Anos Iniciais e entre os professores entrevistados no grupo focal.

que adquiriram para o exercício de suas funções extraclasse, podendo utilizar tais aprendizagens em auxílio e colaboração aos professores regentes, como foi o caso da coordenação pedagógica e do professor orientador tecnológico. Sobretudo, porque na rede municipal de Mesquita, por ocasião desta investigação, estas funções eram temporárias e não definitivas; ou seja; o coordenador ou orientador poderia retornar para sala de aula se for conveniente e decidido coletivamente na escola e aí, neste caso, já seria mais um professor formado.

Um fator marcante nas entrevistas foi o carinho e o respeito que as cursistas demonstram ter adquirido pelas professoras formadoras. As professoras Olga Germano Guimarães, Glória Maria Paes Brito Miranda e Stella Maris de Macedo, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ, conquistaram a admiração dos professores da rede municipal de Mesquita, até mesmo antes deles passarem pelo curso. Essa admiração surge principalmente pelo fato de vê-las em regência durante o estágio, observarem sua prática e a perceberem próximas da prática e não só da teoria, como é de se esperar comumente num curso de formação continuada. Seus nomes são sempre lembrados nas falas das cursistas.

Em destaque, o da professora Olga Germano, que se sobressai naturalmente, por ser a coordenadora do curso e estar presente em mais momentos durante todos os seis anos. Glorinha (como gostava de ser chamada) se dedicava mais a alfabetização matemática e Stella buscava uma aproximação maior com a pesquisa no acompanhamento da prática das professoras. Estas eram as queridas professoras alfabetizadoras, que gostavam de ser chamadas pelo nome e que, assim como o mestre Paulo Freire (1997), defendem que professora não deve admitir ser chamado de tia, pois diminui sua credibilidade profissional.

Segundo Freire (1997:25), “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. Foi dessa forma que elas adquiriram respeito entre os professores de Mesquita, defendendo suas concepções e mostrando como trabalhavam na prática.

Percebi igualmente um carinho grande por parte das professoras formadoras com os professores de Mesquita que veio a tona no momento das entrevistas. Foi um belo e produtivo reencontro. Minha preocupação foi de não atrapalhar suas vidas profissionais, em meio à

greve das universidades públicas nos meados de 2012, já que as três participam ativamente do movimento grevista. Mas, a receptividade foi positiva e tudo aconteceu de forma prazerosa. Creio que se sentiram felizes por resgatarem juntas, esta história, que durante o desenrolar da conversa percebemos se entrecruzar com a história de suas vidas: resgatamos o início das suas vidas de formadoras em 1990, após a implantação das turmas de alfabetização.

A primeira parceira de estudos de Olga Germano - Prof<sup>a</sup> Alice. O prédio antigo na Rua Haddock Lobo, na Tijuca. O curso para coordenadores do Ciep com método pscolinguístico. O contexto político da UERJ. A conversa com o Prof<sup>o</sup> André Lázaro do DEPEXT/ UERJ. O primeiro curso em Duque de Caxias até chegarem a Mesquita. As visitas ao CAp UERJ para observação. O trabalho com a mediação do professor. A pesquisa desenvolvida pela Stella e suas dificuldades para concluí-las. A parceria eterna para os estudos e a grande revelação sobre o desejo de voltarem a Mesquita para, quem sabe, uma formação continuada com uma carga horária menor. Analiso o quão importante foi para as três professoras do CAp UERJ trazerem a memória todo um passado. E ainda assim, apesar dos muitos professores que formaram ao longo dos anos, elas ainda se recordam de seus nomes. Fazem perguntas sobre suas vidas pessoais e profissionais. Foi, sem dúvida, o resgate de uma bela história.

As conversas com meus entrevistados foi indubitavelmente um grande ganho para a composição dos resultados obtidos nesta pesquisa. O roteiro pré-elaborado de perguntas, muitas vezes foi modificado e a conversa ganhava outro rumo. São destaques deste curso de formação continuada durante os seis anos de permanência na cidade de Mesquita. Revelações interessantes que eu precisava conhecer

Destaco inicialmente, as concepções defendidas no curso que as percebi fazendo parte do cotidiano dos professores mesmo após terem se passado alguns anos do curso. Ou seja, o curso teve um vínculo concreto com a realidade. Uma realidade possível de ser posta em prática. Ao permanecerem praticando as atividades que aprenderam: como por exemplo: as rodas de leituras diárias, a elaboração de listas, o trabalho com textos que sabem de cor, a utilização de diversidade de tipologias textuais, a leitura de textos com significados reais e a produção de escrita diária; os professores referendam a importância da formação no sentido de oportunizar saberes praticáveis.

Destaco também, a perspectiva da formação como prática renovadora. Como possibilidade de mudança e de reconhecimento de si como profissional. Esta característica



surgiu nos encontros mais de uma vez e de formas diferentes de serem ditas. O fato é que, após o curso, os professores se percebem capazes de mudar e desejam esta mudança de postura, na forma como conduzem o processo ensino-aprendizagem. Até porque alguns destes professores vivenciaram sua primeira experiência profissional nesta rede municipal com o ingresso através do concurso público inaugurando o acesso ao magistério com algumas concepções sobre alfabetização bem díspares das que foram refletidas no Curso de Formação para Professores Alfabetizadores.

Outro ponto a destacar, mais do que isso, uma novidade que descobri através da entrevista, que foi encontrar a escola como espaço formador. Aquela que cuida da construção da formação desse professor. Promovendo a auto-formação ou a troca entre os seus pares. Isto eu encontrei apenas num espaço dos três que elaborei os encontros. Mas foi sim uma grande novidade, sem dúvida, levando-me a recordar as lições de António Nóvoa.

Parto do ponto de vista que os profissionais aspiravam participar do curso e não o conseguiram pelas poucas vagas oferecidas. Eles conseguiram desvencilhar da Secretaria Municipal de Educação a missão de formar e passaram eles mesmos a fomentar sua própria formação. Nesta escola que denominei na entrevista de ‘escola B’ as coisas aconteciam desta forma. Os professores se organizavam para sua formação e os professores que já haviam participado ou estavam participando do Curso de Formação para Professores Alfabetizadores compartilhavam o que estavam aprendendo com os demais, despertando neles o desejo de participarem também.

Assim, aos poucos, nesta escola em especial, iniciou um movimento espontâneo de trocas de atividades entre os professores alfabetizadores, sendo acompanhado pela equipe pedagógica. Confesso que enquanto permaneci na equipe pedagógica da SEMED nunca soube desta organização interna da escola que aconteceu a despeito dos nossos encaminhamentos para o Centro de Estudos. Comparo este movimento com os estudos de Linhares, sinalizados no capítulo primeiro desta dissertação, como um exercício do pensamento-ação em busca de uma autonomia que ocupa os espaços de criação da escola.

Agora, precisamos pensar que a auto formação requer tempo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu artigo 67, prevê o período reservado a estudos dos docentes, incluído na carga de trabalho. No município de Mesquita, (por ocasião deste trabalho) o período acontece com o centro de estudos. Embora saibamos que o Centro

de Estudos ocorre numa frequência bem menor do que a desejada pelos profissionais das escolas, percebo através desta pesquisa, que o mesmo cumpriu com a proposta.

Há, portanto, um movimento instituinte nas escolas, que acontece apesar de não haver acompanhamento, mensuração de dados, estáticas ou coisa parecida. A escola é viva e pulsa livremente. Pude constatar estes fatos através do depoimento dos professores. Creio que neste sentido o curso se prestou a cumprir seu papel de formador e de provocador de mudança de postura

Acontece que a pesquisa apresentou também alguns pontos não tão positivos. O principal deles está justamente na falta de acompanhamento da prática docente no decorrer do curso e a *posteriori*, tendo em vista que a concepção que era defendida no curso não era de fácil compreensão. Desta forma, penso que necessitava sim de um acompanhamento que tanto a Prof<sup>a</sup> Maria Fatima, quanto a Prof<sup>a</sup> Stella Macedo mencionaram em suas entrevistas. Apesar de ambas entenderem que era uma real necessidade, não conseguiram chegar nesta parte, conforme foi declarado por ambas.

O acompanhamento dos professores cursistas por pelo menos um ano daria o retorno sobre as práticas educativas dos egressos e uma avaliação sobre o processo de alfabetização na rede municipal. Constato uma falha grave este não acompanhamento, mas que tomo consciência somente no momento de realização desta pesquisa. Não me ocorria esta necessidade real no exercício de minha função como integrante da equipe pedagógica da SEMED, nem mesmo sei se seria uma demanda dirigida a mim diretamente, tampouco acredito que não ser esta uma preocupação recorrente de meus companheiros de equipe, infelizmente.

Enfim, não tínhamos noção da importância do registro naquela ocasião. A pesquisa me forneceu esta clareza: como seria bom termos mais elementos que aferissem a eficácia do curso em Mesquita. É fato que a professora Stella Maris acompanhou duas ou três turmas por um curto período, conforme a mesma declarou em entrevista, colhendo dados para o projeto de pesquisa que pretendia realizar para o doutorado. Mas não temos anotações sistematizadas destas observações.

Percebo ainda uma situação na entrevista que provoca uma reflexão se seria realmente um destaque negativo. Uma professora, entre as treze entrevistadas, identificada pela sigla P10, fala sobre o público alvo das escolas de Mesquita ser bem diferente do público atendido

no CAP UERJ, onde os estágios aconteceram. Ela atribui a dificuldade de trabalho no município de Mesquita ao ambiente não letrado da maioria dos alunos de nossas escolas que não teriam oportunidades de terem a mesma leitura de mundo dos que os alunos que conheceu no estágio. Segundo a professora, o acesso a leitura para os alunos de Mesquita estariam restritos a escola. Neste sentido, os alunos do CAP UERJ que ela observou no estágio, se alfabetizariam com mais facilidade.

Refletindo sobre a situação penso na realidade distinta entre as duas redes de ensino. Apesar do sorteio das vagas para comunidade, boa parte dos alunos do CAP UERJ eram filhos de funcionários da universidade e da classe nobre dos bairros vizinhos. Quanta diferença nós víamos no público que com certeza incide na ação do professor. A leitura de mundo dos munícipes de Mesquita é precária em relação dos alunos do CAP UERJ.

Neste ponto eu concordo com a observação de minha entrevistada. Contudo, quero destacar as aprendizagens que surgiam em nossas salas de aula, mesmo sem possuímos uma estrutura ideal. Nossos alunos liam e escreviam no primeiro ano de escolaridade, isso é fato. São frutos do trabalho destas professoras que ao perceberem suas dificuldades apresentavam-lhes alternativas. E isso também aprendíamos juntos no curso de formação. As atividades propostas aos alunos vão ao encontro do que lhes falta. Por isso as leituras diárias, por isso o estímulo ao uso da palavra falada, ouvida e escrita. Neste aspecto, não creio ser um ponto negativo do curso em si, mas das circunstâncias sociais que caberiam outro estudo.

Em relação à administração pública, analiso a partir da fala da Prof<sup>a</sup> Maria Fatima que o curso teve uma real importância para o município. A opção pela formação continuada como uma política pública educacional, ao que tudo indica faz parte da agenda dos gestores nos últimos oito anos, conforme descrevi no segundo capítulo deste trabalho. O vínculo com as universidades públicas tem sido frequentes em vários tipos de formação que vão desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, passando pela Educação Especial e EJA. Os temas têm sido relevantes e atuais.

O destaque dado pela ex Secretária durante a entrevista para a continuidade da formação e não apenas uma formação pontual, é significativo e corrobora os autores que abordei no primeiro capítulo. Sem dúvida, ao permanecer na rede por seis anos consecutivos o curso foi deixando sua marca sobre uma concepção de alfabetização, que passou a ser entendida como a proposta defendida daquela rede municipal. Foi um amadurecimento

pedagógico para uma concepção socio-interacionista de educação que ganhou força através do curso.

Volto a destacar que infelizmente o monitoramento mais próximo do curso pela equipe gestora nunca aconteceu. Nem mesmo pelas professoras formadoras: embora tivessem essa intenção, ela não foi concretizada. Foi um ponto de vertigem do curso de formação. Na entrevista, a ex Secretária menciona um grupo de estudos que foi idealizado pela Profª Soymara Emilião, mas que de fato não se realizou. Foi um movimento positivo de uma professora ex cursista entendendo a necessidade de dar continuidade às reflexões iniciadas no curso. Principalmente por conhecer as dificuldades que as professoras tinham de por em prática tudo que vivenciaram no curso. A intenção seria discutir coletivamente estratégias para alfabetizar letrando, se tornando cada vez mais especialistas em seus alunos.

Percebi sinais de tristeza na voz da ex Secretária ao se lamentar mais de uma vez o afastamento abrupto da Diretora do Departamento da Educação – Profª Regina Coeli. Como estudiosa do campo da alfabetização, cursando atualmente o doutorado, possivelmente incentivaria o nascimento e permanência do grupo de estudos idealizado por Soymara. Até mesmo a Profª Stella Maris, uma das três formadoras, que acompanhou a turma da Soymara, observando sua prática, mencionou a possibilidade de criação de um grupo de estudos formado por ex cursistas, mas realmente ele não aconteceu. Durante a entrevista, ela me provoca a formar esse grupo, convocando todos os professores egressos do curso para momentos de estudo.

O fim do curso acontece em 2010, sob a justificativa da aposentadoria da coordenadora Olga Germano. Entretanto, a Profª Maria Fatima, ex Secretária de Educação, tem outra interpretação para este fim, que segundo a mesma, vem amadurecendo desde então. Ela alia o término do curso em 2010 a insatisfação por parte das professoras formadoras do CAp UERJ quanto à exoneração da Diretora de Departamento. É sua opinião sobre o assunto.

Realmente, houve um mal estar entre as professoras formadoras. Ninguém entendeu, nem mesmo aceitou seu afastamento da forma como ocorreu. O Prefeito a exonerou sem nenhuma conversa anterior com a Secretária de Educação, sem nenhuma explicação, apenas uma publicação em Diário Oficial que deixou a todos nós estarrecidos. Não posso precisar se Maria Fatima tem razão em suas conclusões, este comentário não surgiu na entrevista com as professoras formadoras. Se este foi o motivo, “as meninas” omitiram.

Constato através da visão das professoras entrevistadas que o curso deixou um vazio e um lugar que nunca foi ocupado. A Secretária fala da tentativa de organização de outros cursos voltados para alfabetização pela equipe pedagógica, mas que não se comparam ao que houve. Acredito que faltou na equipe um elemento que assim como a Diretora do Departamento, pensasse em alfabetização e fosse um estudioso na área. Os planos futuros para a formação para os professores alfabetizadores da rede municipal, enquanto estava na função de Secretária Municipal de Educação, seria o vínculo com o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – um programa do governo federal ao qual o município aderiu em meados de 2012, prevendo formação continuada para todo professor alfabetizador.

E quanto a eficácia do curso no que diz respeito a produção dos alunos? Como mensurar se os alunos aprenderam mais após seus professores terem passado pelo curso? Muito difícil averiguar. Encontrei algumas dificuldades nesta ação que relaciono a seguir.

A primeira dificuldade encontrada é fato de poucos professores que concluíram o curso permanecerem na rede efetivamente em sala de aula. Dos 103 concluintes do curso que ainda encontravam-se na rede municipal de Mesquita, apenas 43 permaneciam na regência de turma. E destes, apenas 23 alfabetizavam. Dos 23 consegui ouvir 13 em entrevista.

Entre os meus entrevistados, previ inicialmente acrescentar a fala de alguns alunos de professores que participaram do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Minha intenção ao buscar suas falas seria de conhecer suas percepções sobre as aulas que os professores ministravam. Será que após o curso passaram a ser mais dinâmicas? Quem sabe haveria uma fala sobre o processo de aprendizagem desses alunos a partir dos seus próprios pontos de vista? Será que conseguiriam perceber alguma diferença na prática destes professores traçando um comparativo de antes e depois do curso?

Entretanto, ao me aproximar dos alunos não encontrei segurança em entrevistá-los e gravar suas falas. Fiz duas tentativas, mas sem sucesso. Procurei alunos na escola ‘A’ da professora cursista da turma de 3º ano de escolaridade em 2010 e que por ocasião da pesquisa estavam no 5º ano. Depois em outra unidade, escola A, encontrei um aluno que estava em processo de alfabetização no ano de 2006 e que em 2012 estava no 7º ano de escolaridade. Com este aluno, um adolescente, a conversa desenvolveu melhor, mas não aceitou gravar imagem, nem voz. As crianças se intimidaram quando liguei o gravador ou câmera, emudeceram mesmo. Talvez fossem imaturos para falar sobre o que eu, como pesquisadora,

precisava ouvir. Uma das perguntas seria: O que você se lembra sobre as aulas da professora? Suas respostas variam em respostas como: *A aula era muito boa. A professora era muito boa. Ela fazia muitos joguinhos. Ela lia histórias todo dia. Foi com ela que aprendi a ler e escrever.*

Temos que considerar também o quantitativo grande de alunos que ingressam e saem da rede municipal, como uma dinâmica natural, o que dificultou meu trabalho no sentido de encontrá-los tendo se passado algum tempo de realização do curso. Portanto, não dei conta das entrevistas com alunos. Não tenho como comprová-las cientificamente. Fico, pois, com as impressões deixadas por estes poucos alunos com quem consegui uma boa conversa. Estas impressões dão conta de que tinham aulas mais dinâmicas destes professores após sua passagem pelo curso. Ficou registrado através destes contatos, o carinho pela professora alfabetizadora, aquela que eles nunca se esquecerão e que guardarão em suas memórias.

Durante a conversa com as professoras formadoras, houve o lamento por este movimento que acontece na rede municipal de Mesquita, em que alguns dos professores saem de turma e realizam outras tarefas na escola. Eu, enquanto pesquisadora, observo esta dinâmica de forma tranquila, principalmente em se tratando de uma rede em formação e processo de estabilização, como é o caso de Mesquita com 12 anos de existência.

É natural que alguns professores se sobressaiam mais que outros e passem a ocupar funções de confiança. É óbvio que a rede perde em termos de experiência profissional em sala de aula, quando abre mão de um bom professor regente deslocando-o para outra atividade. Mas seria a meu ver um mal necessário. Talvez isso justifique os índices do IDEB que neste município, nos anos iniciais, não houve um crescimento acentuado nos anos de implementação do curso. Foi um crescimento tímido de alguns décimos, mas ainda assim, em 2010 o município apresentou o maior índice nos anos iniciais do ensino fundamental dentre os municípios da Baixada Fluminense, quando atingiu 4,1, sua meta neste ano seria de 4,5.

Durante a permanência do curso no município de Mesquita tivemos a publicação dos índices do IDEB em dois anos, 2009 – referentes aos dados de 2007-2008, quando o município atingiu 4,1 e em 2011, referentes aos dados de 2009-2010, quando permaneceu com 4,1.

No município de Mesquita, enquanto participante da equipe pedagógica da SEMED, tive a oportunidade de observar e analisar os resultados do IDEB como indicadores

consideráveis para identificação das políticas públicas implementadas na rede municipal. Neste sentido, as avaliações externas têm servido para pensar e repensar ações, partindo do princípio que elas operam no sistema macro, mas a escola tem outros indicadores que revelam sua dinâmica e seus resultados.

Refletindo ainda sobre os índices do IDEB, embora não seja objeto deste trabalho, observo que a formação continuada como a consolidação desta política pública não se refletiu nos índices, haja vista que o município teve um pequeno crescimento referente aos anos iniciais. Quero dizer com isso que a participação de aproximadamente trinta professores por ano no Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, não causou impacto positivo expresso em números, que correspondessem a aferição dos conhecimentos no 5º ano de escolaridade através da Prova Brasil e no fluxo escolar, promovendo aprovação após os conhecimentos adquiridos. Não podemos atestar a eficácia do curso através dos índices do IDEB em Mesquita nos últimos anos.

Creio, inclusive, que seja um quantitativo pouco expressivo de alfabetizadores egressos do curso (cento e três professores a longo de seis anos) a ponto de mensurar a eficácia do curso em termos de rendimentos com os alunos, quando o total de alfabetizadores de toda rede somam seiscentos<sup>19</sup>. É preciso considerar principalmente que boa parte deles deixou a sala de aula. Portanto, minha análise parte de dados observados muito mais do que os quantificados.

Estive nas escolas pesquisadas em busca de sinais mais concretos. Observei e reproduzi os relatórios diários de classe de professoras egressas do curso do ano que passaram pelo curso em diante. Ressalto que no ciclo de aprendizagem (1º ao 3º anos de escolaridade) na rede municipal de Mesquita, os registros acontecem em forma de relatórios descritivos. São registrados os avanços dos alunos, assim como as dificuldades.

E aí já apresento a segunda dificuldade observada neste ponto da pesquisa. Ocorre que na rede municipal há um movimento grande de alunos ano a ano. Entram e saem alunos com mais frequência do que eu podia supor. Com apoio da consulta realizada nos diários de classe, constatei que a lista nominal de alunos de uma determinada turma que encerrou um ano letivo sofre alterações para o próximo ano, tais como: transferências e evasão (que seria a saída do aluno sem justificativa). Assim, foi difícil acompanhar uma turma completa e saber

---

<sup>19</sup> Dados de abril de 2012.

de sua situação no ano seguinte. O que optei fazer foi analisar alguns alunos que permaneceram na mesma unidade escolar durante todo seu processo de alfabetização, permanecendo nesta unidade também no 4º e 5º anos de escolaridade. Observei sua vida escolar nestes anos de escolaridade analisando os documentos que narram sua produção. Em linhas gerais os aspectos positivos se sobressaem, pois não houve retenção entre os pesquisados.

Embora saibamos que não houve um monitoramento por parte da Secretária de Educação, conforme sua declaração durante a entrevista, que mensurasse em números tal importância, a mesma declarou que houve uma análise empírica sobre a ação do curso no município que acontecia durante os Seminários de Encerramento. Apesar de não haver um mapeamento de experiências sistematizado, a professora Maria Fátima declara que fez questão de participar de todas as aberturas e encerramento deste e de outros cursos oferecidos no município, enquanto foi Secretária de Educação,. Entendendo esta ação como uma missão inerente a sua função. Foi assim que observou os elementos empíricos que ressaltou na entrevista, ao citar um evento elaborado por uma das professoras cursistas para a comunidade escolar, dando destaque aos seus alunos *neo* leitores no primeiro ano de escolaridade.

Ficamos com suas apreensões sobre o que pode acompanhar do curso. Fico também com a fala dos professores cursistas sobre seu desempenho profissional após a formação.

Os resultados que obtive com a pesquisa caminham para interpretação de que o Curso de Formação para Professores Alfabetizadores cumpriu seu papel, no sentido de formar professores, estimular a mudança de prática, incentivá-los a se tornarem-se leitores para que seus alunos tivessem também prazer na leitura; ensinar a ler e escrever a partir de experiências de leituras e escritas de textos que fazem sentido para o aluno, textos que estão no mundo com função social.

A esta altura é possível que o leitor acredite que faço uma apologia ao curso. Declaro que não há interesse algum de minha parte neste aspecto. Até porque não tive participação na parceria firmada para o curso e nem mesmo componho mais a equipe da Secretaria Municipal de Educação no momento desta escrita conclusiva. Portanto, preciso deixar claro que as conclusões descritas são frutos de elementos colhidos durante este trabalho científico, do qual preponderam aspectos positivos muito mais do que os negativos.



Creio, contudo, não seria correto para um trabalho deste porte, ficar procurando aspectos negativos, além dos que surgiram espontaneamente. Assim, espero sinceramente contar com a credibilidade necessária para esse trabalho por parte dos leitores e professores envolvidos no processo. Espero sinceramente que o meu ‘auditório social presumível’, também apresentado por Bakhtin, encontre a honestidade que procurei depositar nesta pesquisa

Aprendi nas aulas sobre Bakhtin a ter responsabilidade na escrita, pois será ele quem defenderá a idéia da autoria. Posso ter minhas apreensões após uma leitura, uma conversa, uma entrevista e a partir daí construir o que penso. Neste ponto de vista, sou autora e me mostro com todas minhas fragilidades de uma pesquisadora em início de processo. Porque a escrita é assim mesmo, tem suas congruências e sua pluralidade.

Aprendi nas aulas ministradas pelos professores Carlos Roberto Carvalho e Flavia Naethe Motta que não podemos mais ler um texto servilmente, ressaltando apenas a verdade dita pelo outro. Em ciências humanas a dissertação deve ser compreensiva, dizia nosso professor. É uma crítica feita por Bakhtin (1997) aos formalistas ao defender a escrita estética como um encontro entre o material a forma e o conteúdo. É este autor quem dará destaque a atitude responsiva da produção do texto, não havendo alibi qualquer que o isente desta tarefa intransferível. Nada fácil para uma iniciante. Constatei durante a escrita deste trabalho. É muito mais simples dizer o que já está dito de outra forma, dando os créditos necessários.

Como concluir se ainda há tanto a dizer? Como encerrar quando a vontade é de prosseguir? Por que um ponto final se ainda preciso das vírgulas?

Esta pesquisa despertou em mim o desejo de prosseguir pesquisando o tema formação continuada de professores. Há muito que se investigar. Se por ora tenho mesmo que concluir, o faço sem a pretensão de ter um texto finalizado e perfeitamente concluído. Finalizo com o acabamento possível para este momento e o inacabamento explicado por Bakhtin (1997). O que estava ao meu alcance por agora, com as concepções que tenho neste momento, com todas as fragilidades possíveis pesquisadora iniciante, mas que me revelam no que me torno ao longo deste trabalho. Faço uso dos três autores mencionados por Bakhtin (1997), o autor humano (nosso eu), o autor criador (o que me torno no momento da pesquisa) e o autor contemplador (aquele que percebe e significa a obra). Faço uma tentativa de entender meu

próprio trabalho e contemplando-o de longe estes escritos os percebo mesmo inacabados, mas ao mesmo tempo com tudo que tenha dizer neste momento.

Se, então é preciso o ponto final, pretendo encerrar prestando uma homenagem ao curso. Aliás, queria repetir uma homenagem já feita no ano de 2006, por ocasião do Seminário de Encerramento do Curso de Formação para Professores Alfabetizadores. Neste ano eu era uma das cursistas apresentando o trabalho exigido para o final do curso. Além disso, elaborei alguns versos que resumiam o significado daquele curso para nós. Ao final de todas as apresentações dos trabalhos que compunham o seminário, pude ler os versos em voz alta para todos os presentes. Ainda que timidamente, senti vontade de partilhar com todos os presentes meus escritos. Estranho sentir aquela mesma sensação agora. Em se tratando de um trabalho científico a intenção aqui é apenas homenagear, sem muitas pretensões a não ser a deixar registrado o respeito e o carinho de uma professora dos anos iniciais ao se sentir feliz por ter concluído um curso de formação continuada que contribuiu significativamente para sua vida profissional. Mas que relendo no ano de 2013, percebi o quão significante foi e ainda é este singelo texto que agora socializo neste trabalho.

### ***Cordel para as professoras***

<i>1 - Senhores e senhoras</i>		<i>Perceber que o letramento</i>
<i>Prestem muita atenção</i>	<i>4- Apesar desta alegria</i>	<i>Vai além do “be-a-ba”</i>
<i>No que agora eu vou contar</i>	<i>Acreditem foi dureza</i>	
<i>Com muita satisfação</i>	<i>Nossas queridas mestras</i>	<i>7- Da teoria à prática</i>
	<i>Não deram nenhuma moleza</i>	<i>No CAP UERJ aprendemos</i>
<i>2- Chegaram aqui em Mesquita</i>		<i>Uma escola ou um sonho?</i>
<i>Nesta terra da Baixada</i>	<i>5- Professoras alfabetizadoras</i>	<i>Como esta nós queremos</i>
<i>Três queridas professoras</i>	<i>Dispostas a aprender</i>	
<i>Mestras em forma de fada</i>	<i>Os segredos desta arte</i>	<i>8 - Certamente tudo o que vemos</i>
	<i>Estávamos anda por ver</i>	<i>Sabemos ser possível fazer</i>
<i>3- Conheci Olga Germano</i>		<i>Embora reconheçamos</i>
<i>E também Glória Maria</i>	<i>6- - O encantamento começou</i>	<i>Temos muito que aprender</i>
<i>Além de Stella Maris</i>		
<i>Todas três só alegria</i>	<i>Com a forma de alfabetizar</i>	

9- Revendo a nossa prática  
Nas lições do dia-a-dia  
Transformamos nosso agir  
Não ficou na teoria

10 - As hipóteses da escrita  
Saber o que o aluno conhece  
Aprender e não decorar  
Desta forma não se esquece

11 - Função social da leitura  
Sobretudo da escrita  
Assim tudo faz sentido  
Torna a vida mais bonita

12 - E a roda de leitura?  
Momento fenomenal!  
Viajamos e embarcamos  
Para um mundo sem igual

13- De repente percebi  
Tornei-me de novo leitora  
Qualidade essencial  
Para uma boa professora

14- Quando vi estava lendo  
Para meus pequenos também

Já li umas 20 histórias  
Talvez 50, ou até 100  
15 - Diante de tantas histórias  
Lidas e recontadas

Eu não sei qual é a melhor  
Tomei gosto pelas leituras,  
Pelas fábulas e aventuras  
E textos que já sei de cor

16 - Que conteúdo, que nada!  
Aprendemos a lição  
As coordenadoras que nos aguentem  
Com tanta transformação

17 - Agora não paro mais  
Vou continuar a estudar  
Montar um grupo de estudos  
Procurar me aprofundar

18 - A escola é minha paixão  
Amo ser educadora  
E agora mais do que nunca  
Tenho orgulho de ser professora

19 - Experiência sem igual  
Que nunca me esquecerei

Amigas que conheci  
As emoções que vivi  
De tudo que eu vi e li  
Para sempre eu guardarei

20 - Quero parabenizar  
A todos que acreditam  
Que transformar é possível  
Quando se tem coragem  
Alfabetizar com alegria  
Refletir no dia-a-dia

As questões da aprendizagem

21 - Professoras de Mesquita  
Que bom que aqui ficaremos  
Temos muito que fazer  
Depois de tudo o que aprendemos

22 - Quanto as nossas grandes mestras  
Fadas cheias de coragem  
Levem para sempre convosco

Esta nossa homenagem

**Ana Lucia**

Mesquita/RJ em 06/12/2006

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et ali, 2008a, p. 15- 38.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção Polêmica do nosso tempo: v. 56)

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASSI, M. E. AGUIAR, L. C. (org). *Políticas públicas e formação de professores*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009. – 288 p. ISBN 978-85-7429-854-2.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP, 4 a 8 de novembro de 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002. Compact Disc.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Futuro e reconstrução do conhecimento*. 4ª edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997

GATTI, A. Bernadete. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. Cadernos de Pesquisa, n.81, maio. SP: 1992

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, A. Bernadete. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol.1, n.1, p.90-102, maio/2009.

KRAMER, Sonia. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin* (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge. *“Tecnologias do eu e educação”*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEOPARDI, Maria Terza; BECK, Carmem Lúcia Colomé, NIETSCHE, Elisabeta

Albertina; GONZALES, Rosa Maria Barcini. *Metodologia da pesquisa na saúde*.

Santa Maria: Pallotti; 2001.

LINHARES, Célia. *Políticas de Formação de Professores e experiências instituintes*. Revista Eletrônica do Grupo Aleph – Faculdade de Educação – UFF- Ano II- Número 09 – Fevereiro e Março de 2006 – ISSN 1807-6211

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. Revista Educação e Sociedade, Campinas: Vol. 28, n.100. 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. In: \_\_\_\_\_. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992. (Temas da Educação, n.1).

\_\_\_\_\_. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acessado em 28/04/2010.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. *Para ler em silêncio*. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

RESSEL, L.B.; BECK, C.L.C., GUALDA D.M.R.; HOFFMANN, I.C, SILVA, R.M.; SEHNEM, .G.D. *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*. Texto Contexto Enferm. 2008;17(4):779-86.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Campinas: SP. Revista Brasileira de Educação, 2009, p. 143-155, v. 14, nº 40.

SILVA, Maria Fatima Souza. *Das Terras de mutambo ao Município de Mesquita – RJ: Memórias da Emancipação nas vozes da Cidade – Mesquita/RJ: Entorno*, 2007.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, nº13, jan/abr. 2000.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Questionário aplicado para os professores egressos do curso

ANEXO B - Questionário aplicado para a Diretora de Departamento

## **ANEXO A – Questionário aplicado para os professores egressos do curso**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC

### **PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Questionário proposto para os professores concluintes do Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Mesquita realizado entre os anos de 2005 a 2010.

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

- 1- Ano de participação no curso: \_\_\_\_\_
- 2- Tempo de magistério: \_\_\_\_\_
- 3- Formação no momento da sua participação no curso:  
☐ Magistério      ☐ Curso Superior em \_\_\_\_\_  
  
☐ Curso de Especialização em \_\_\_\_\_
- 4- Formação até a presente data:  
☐ Curso Superior em \_\_\_\_\_  
  
☐ Curso de Pós Graduação em \_\_\_\_\_
- 5- Qual foi a contribuição da formação recebida para a prática profissional e para a aprendizagem dos seus alunos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6- Você percebeu mudanças na sua prática profissional na sua forma de:  
☐ encarar a alfabetização  
  
☐ organizar o trabalho da sala de aula  
  
☐ avaliar os alunos  
  
☐ acompanhar os rendimentos dos alunos  
  
☐ outro



7- Explique a(s) resposta(s) anterior(es):

Agradeço a participação

Ana Lucia de Souza

Analucia.eja@gmail.com

## **ANEXO B – Questionário aplicado para a Diretora de Departamento**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC

### **PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Questionário proposto para a Diretora do Departamento de Educação de Mesquita –  
Profª Rita de Cássia Cardoso

Tema: Curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores da Rede  
Municipal de Mesquita realizado entre os anos de 2005 a 2010.

- 1- Quais os avanços você considera pertinentes destacar sobre o Município de Mesquita em relação a Gestão Democrática e implementação das políticas públicas?
- 2- Em relação a formação continuada para os professores da Rede Municipal de Mesquita, como tem acontecido o desenvolvimento desta política durante a atual gestão?

Agradeço a participação

Ana Lucia de Souza

[Analucia.eja@gmail.com](mailto:Analucia.eja@gmail.com)