

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ABORDAGENS, PROCESSOS E PRÁTICAS**

CURITIBA

2009

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ABORDAGENS, PROCESSOS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2009

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

C322f
2009 Cartaxo, Simone Regina Manosso
Formação continuada do professor alfabetizador : abordagens, processos e práticas / Simone Regina Manosso Cartaxo ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2009.
148 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2009
Bibliografia: f. 140-145

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Alfabetização.
4. Educação – Brasil. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ABORDAGENS, PROCESSOS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 7 de fevereiro de 2009.

Aos professores,
meus companheiros de caminhada.

AGRADECIMENTOS

À orientadora desta pesquisa, Pura Lúcia Oliver Martins, que me acolheu como orientanda e, com isso, acolheu minha prática. E não podia ser diferente, pois assim mostrou-me que a teoria é expressão da prática. Acompanhou-me com o cuidado necessário e deu-me o espaço e o tempo para eu encontrar minha própria forma de expressão. Escolheu sempre boas palavras e momentos certos para dizê-las.

À professora Joana Paulin Romanowski, professora querida que busca humanizar o processo, acompanhou minha trajetória no Mestrado desde o início e sempre esteve disponível para um diálogo pedagógico.

À professora Ilma Passos Alencastro Veiga, pelas orientações precisas na qualificação da dissertação, possibilitando que eu ampliasse minha análise e, ainda, não incorresse em alguns equívocos.

Aos colegas de trabalho, que continuaram remando e também remaram por mim nos momentos em que me ausentei para este estudo.

À Cristina e à Luíza, do arquivo municipal, pela paciência e disponibilidade de recolher os documentos necessários para a coleta de dados.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino que foram interlocutores desta pesquisa — alguns desde antes do início do estudo propriamente dito — e aos que aceitaram prontamente participar das entrevistas. Foram momentos muito agradáveis!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante o último ano.

Aos professores do Programa de Mestrado da PUCPR que me acompanharam, me incentivaram, alguns bem de perto: Neuza, Rosa Lydia, Peri, Sérgio, Lindomar, Marilda e Maria Elisabeth.

À Solange e à Fran, da secretaria do Mestrado, sempre solícitas em atender e resolver.

À Karina, pela forma carinhosa e profissional com que realizou o trabalho de revisão.

Aos colegas do Mestrado da PUCPR, que foram companheiros e compartilharam meus momentos de dúvidas, minhas indagações, minhas alegrias.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por investir na minha formação possibilitando a licença para estudos.

À minha família...

... meus pais, que pouco estudaram mas sempre estimularam os filhos a fazê-lo.

... à Camila, minha sobrinha e “auxiliar de pesquisa”.

... ao Beto, meu esposo, que me apoiou desde o início com compreensão e paciência.

... à Sofia, minha amada filha, companheira de todos os dias, compreensiva e carinhosa.

... aos amigos espirituais que estiveram comigo, interlocutores de sempre.

Ao mestre e amigo, Jesus.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa objetiva refletir sobre os processos que marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores de uma Rede Municipal de Ensino (RME). A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, e inclui localização, recuperação, seleção, ordenação e análise de fontes documentais no arquivo municipal, em bibliotecas universitárias, arquivos particulares, além de entrevistas semiestruturadas. Para tal investigação, buscou-se: i) identificar como se caracterizaram os momentos da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME; ii) identificar quais abordagens teóricas da alfabetização fizeram parte dos cursos de formação continuada do professor alfabetizador; iii) identificar quais referenciais teóricos foram utilizados na formação continuada dos professores alfabetizadores da RME; iv) analisar os processos de formação continuada que se constituíram na RME. A análise foi realizada tendo como aporte teórico Martins (1998), que defende a vertente da teoria como expressão da prática, e Santos (1992), que discute a questão da produção e distribuição do conhecimento. Mortatti (2000), Maciel e Soares (2000) e Soares (2003, 2004) auxiliaram a olhar para as questões mais específicas da alfabetização. Já o tratamento sobre a formação continuada dos professores pautou-se em García (1999), Imbernón (2002), Marques (2000), Alarcão (1998) e Veiga (1995, 1998). O estudo revelou que, desde que a RME se constituiu, foram adotadas diferentes abordagens de alfabetização fundamentadas em referenciais teóricos específicos, os quais determinaram os processos de formação dos professores alfabetizadores. Na análise dos processos de formação, foram identificados alguns fatores determinantes que partiram da necessidade de: a) instituir e sistematizar uma abordagem da alfabetização abandonando o “velho” e optando pelo “novo”; b) considerar ou não *a prática dos alfabetizadores* no processo de formação. A perspectiva da distribuição do conhecimento instituiu-se principalmente quando uma nova abordagem da alfabetização foi imposta aos professores, destituindo-os das suas práticas. Para o campo da produção do conhecimento, ficam marcados momentos em que os processos de formação partem de uma prática dos professores e estes são inseridos num processo de coautoria. No entanto, esses movimentos não passaram despercebidos aos professores, já que estes mostraram reações ao tecer seus questionamentos.

Palavras-chave: Formação continuada do alfabetizador. Processos e práticas de formação. Produção e distribuição do conhecimento.

ABSTRACT

This research aims think over the processes that were outstanding at the continuous formation practice of the teachers in a Public teaching web. The method used is the quality approach in the mode study case and it includes placing, recovery, selection, organization and documentary sources analysis at the Public files, University libraries, private files, besides the semi structural interviews. For such investigation, we searched for: Identify how the teachers´ moments of the continuous formation are featured at public schools; Identify which theoretical approach of literacy were part of the continuous formation course of the teachers; Identify which theoretical references have been used at the continuous formation of the Public schools teachers; Analyze the processes of continuous formation that have been constituted at the public schools. The analysis has been accomplished having as a theoretical support Martins (1998), who defends the angle of the theory as expression of the practice and Santos (1992), who discusses the matter of the production and distribution of knowledge. Mortatti (2000), Maciel and Soares (2000), and Soares (2003, 2004) assisted by looking at the literacy most specified matters. The fundament about the continuous formation of the teachers were based on García (1999), Imbernón (2002), Marques (2000), Alarcão (1998) and Veiga (1995, 1998). The study revealed that, since the Public schools web was formed, different approaches have been adopted at literacy, based on specified theoretical references, which determined the processes of formation of the teachers. In the analysis of the formation processes, some determining issues have been identified, having their origins in the need of: Institute and systematize a literacy approach, abandoning “the old” and choosing “the new”; Considering or not the practice of the teachers in the process of formation, the perspective of distribution of the knowledge was set mostly when a new teaching approach was imposed on the teachers, depriving them from their practices. For the field of knowledge production, moments are set showing that the processes of formation are based on teachers´ practicing and they are inserted in a co-authorship process. However, these movements are not unaware by the teachers, since they have already shown responses by building their inquiry.

Keywords: Continuing education of the literate. Processes and practices of training. Production and distribution of knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEI – Centro de Educação Integral

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Cohab-CT – Companhia de Habitação Popular de Curitiba

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fundepar – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RME – Rede Municipal de Ensino

Sema – Seminário Municipal da Alfabetização

SME – Secretaria Municipal da Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

Unicamp – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TRAJETÓRIA DE VIDA: DE MENINA SONHADORA A PROFESSORA	13
1.2	PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	15

CAPÍTULO 2

2	O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	21
2.1	O TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
2.2	AS PUBLICAÇÕES	24

CAPÍTULO 3

3	TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ	34
3.1	O PROBLEMA DE SEMPRE: OS ALTOS ÍNDICES	34
3.2	O INGRESSO DOS PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO	37
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	39

CAPÍTULO 4

4	FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	44
4.1	OS OLHARES DA PESQUISA	44
4.2	O APORTE TEÓRICO	45
4.3	O PERCURSO METODOLÓGICO	47
4.3.1	A opção metodológica	47
4.3.2	Os instrumentos de pesquisa	48
4.3.2.1	A análise documental	49
4.3.2.2	A entrevista	51
4.3.3	A análise dos dados	53

4.3.3.1	A definição de períodos	53
4.3.3.2	A descrição do processo de análise dos dados	55

CAPÍTULO 5

5	AS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR – 1963-2008	57
5.1	DÉCADA DE 1960	57
5.2	DÉCADA DE 1970	60
5.3	DÉCADA DE 1980	66
5.3.1	Período de 1980-1985	67
5.3.1.1	Conteúdos dos cursos – 1980-1985	69
5.3.1.2	Análise dos processos de formação – 1980-1985	75
5.3.2	Período de 1986-1989	78
5.3.2.1	Conteúdos dos cursos de alfabetização – 1986-1989	80
5.3.2.2	Conteúdos dos cursos de pano de fundo – 1986-1989	81
5.3.2.3	Análise dos processos de formação – 1986-1989	82
5.4	DÉCADA DE 1990	90
5.4.1	Conteúdos dos cursos de alfabetização – 1990-2000	94
5.4.2	Conteúdos dos cursos de pano de fundo – 1990-2000	96
5.4.3	Os materiais didático-pedagógicos	98
5.4.4	Análise dos processos de formação – 1990-2000	100
5.5	O PRESENTE EM QUESTÃO – 2001-2008	108
5.5.1	Cursos ofertados e materiais produzidos	109
5.5.2	Análise dos processos de formação – 2001-2008	113

CAPÍTULO 6

6	FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ANÁLISE: ESPAÇO PARA A DISTRIBUIÇÃO OU PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO?	119
6.1	OS CURSOS TRADUZIDOS EM NÚMEROS E INTENÇÕES	119
6.1.1	Os números	119
6.1.2	As intenções	121
6.2	OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	124

6.3	O QUE PENSAR, ENTÃO, SOBRE OS PROCESSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA?	131
CAPÍTULO 7		
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS		
		140
APÊNDICES		
		145
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	147
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA: DE MENINA SONHADORA A PROFESSORA

Quando eu era pequena, não via a hora de aprender a “conversar com as palavras”. Olhar para um livro e saber o que dizia lá...! Quando via outra criança lendo, eu ficava com mais vontade ainda...

Minha mãe tentou matricular-me na escola perto de casa, mas só podia fazê-lo quando eu tivesse sete anos. Lembro que eu queria tanto ir para a escola que ela me levou lá para saber se me aceitavam. Foi logo no começo do ano, e eu só tinha 6 anos. A lei não permitia e a escola não oferecia educação infantil... Não dava. Fiquei mais um ano em casa.

Foi então que minha mãe me ensinou o A-E-I-O-U do jeito que ela sabia. O tempo que ela teve de escola foi bem pouquinho, o suficiente para ler, escrever... e me ensinar as primeiras letras. Foi na escola que a professora ensinou como juntar as letras e formar as palavras.

Eu imaginava, na época, que aqueles que aprendiam a ler eram pessoas muito especiais e que tinham uma fórmula secreta para ler. Dois anos mais nova que minha irmã, eu ficava no portão de casa esperando-a voltar da escola. Ela estava na 1.^a série e adorava ir para a aula. Falava que sua professora era um amor, muito querida e ensinava com a cartilha *Caminho Suave*. Sim, minha irmã aprendeu a ler com essa cartilha! E eu ficava imaginando como era maravilhoso estudar “no caminho suave”! Eu idealizava um caminho nas nuvens, muito fofo e com muitas crianças brincando. Era assim que eu imaginava a escola... Era assim que eu imaginava que iria aprender a ler.

Então chegou a minha vez. Comecei a estudar na 1.^a série. A cartilha era outra, a professora também. Na capa da minha cartilha, havia um palhacinho e também algumas palavras: “no reino da alegria”. A professora contava histórias de cada letra que iríamos aprender e eu ficava imaginando onde é que ela aprendia

aquelas histórias para nos contar. Somente muito tempo mais tarde descobri as histórias escritas ao final da minha cartilha. Tenho-a guardada até hoje, já sem capa e sem algumas folhas. O tempo levou...

Minha professora da 1.^a série pedia a mim que, após terminar minha tarefa, ajudasse alguns colegas. A professora da 2.^a série fazia o mesmo, e a outra também, e outra, e mais outra. Enfim, lembro que eu ficava pensando em como ensinar, e comecei a gostar! Comecei a ser professora, aos poucos.

Ingressei no curso de magistério e passei a conhecer as escolas e o modo como as coisas aconteciam na sala de aula do ponto de vista do professor. Era um novo caminho que começava para mim. Era o outro lado.

Já como professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), desde 1989, lembro-me de quanto eu almejava ter uma turma de crianças para alfabetizar. E isso aconteceu! Aí entrei em desespero, pois não sabia como começar. Alguém ofereceu-me um livro do Erasmo Pilotto que ensinava como fazer todos os passos. Mas eu já havia ouvido falar de que existiam outras formas de ensinar sem seguir muitas regras determinadas. E então comecei...

Busquei fazer os cursos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferecia, e a pedagoga da escola foi ajudando e trazendo alguns materiais para eu ver, além de indicar algumas leituras.

A experiência como professora alfabetizadora e pedagoga da RME, a convivência com outros profissionais comprometidos com a educação foi campo fértil para eu semear muitas perguntas. Senti-me instigada a querer entender mais sobre os processos educacionais e, em especial, sobre o professor alfabetizador nesse processo.

Paralelamente a essas atividades, comecei a trabalhar na formação de professores alfabetizadores ministrando cursos de formação continuada em diversos lugares do País. A riqueza deste trabalho consistiu nas realidades e práticas observadas e, a partir daí, mais indagações surgiram. Somadas às questões que eu vinha formulando ao longo da minha prática como alfabetizadora e da minha formação acadêmica e continuada, comecei a construir o objeto de estudo desta pesquisa.

1.2 O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Inicialmente, as questões que se referiam à aprendizagem do estudante e ao modo como ele se apropriava do código escrito é que motivaram a pesquisa diária como professora. Era o que se discutia na época com os estudos da psicogênese da escrita. Tal inquietação impulsionou-me a buscar um referencial para compreender o processo de apropriação da leitura e escrita pelo estudante não mais me baseando em explicações dadas até então. Os estudos desenvolvidos pela pesquisadora Emilia Ferreiro, apoiada nos estudos de Piaget, foram as primeiras aproximações. Como mostra Mortatti (2000), a disseminação de livros e artigos por meio de traduções, a partir do início da década de 1980, apresentados como indicativos de uma “revolução conceitual”, e os resultados das pesquisas vêm refutar as explicações tradicionais para os problemas relativos à alfabetização.

No início da década de 1990, pude participar, como professora alfabetizadora, da palestra da pesquisadora Emilia Ferreiro em Curitiba. Nessa época, tive a oportunidade de participar também de cursos de formação continuada promovidos pela SME, além de cursar Pedagogia na universidade. Na escola, a mediação com pedagogos que se encontravam na condição de pesquisadores possibilitou uma interlocução consciente para melhor compreender como a criança aprende. Ou seja, o momento vivido por mim estava permeado por interações que me impulsionavam tanto a olhar para minha própria prática quanto buscar outras possibilidades de ação pedagógica.

As leituras e as vivências que se sucederam na contínua busca de mais elementos para a compreensão do processo de alfabetização do estudante alimentaram ainda mais a necessidade de uma pesquisa.

Em 2002, durante o curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), iniciei uma pesquisa buscando conhecer o perfil do alfabetizador da RME, identificando quais aspectos foram fundamentais para a sua prática docente. Por meio de um questionário, foram levantados dados correspondentes à formação inicial e continuada, à concepção de alfabetização e a processos pedagógicos para alfabetizar. As conclusões iniciais, bastante superficiais, serviram para um exercício como professora pesquisadora e

foram o ponto de partida para uma nova pesquisa, agora com mais profundidade e rigorosidade.

Inserida no contexto da escola da RME e acompanhando as necessidades decorrentes do processo da alfabetização que vivenciamos, procurei a realidade onde trabalho, ou seja, a RME como delimitação do estudo de caso desta pesquisa.

Na RME, a alfabetização é um tema que tem estado em pauta em todas as gestões que sucedem a administração do município, desde 1963, quando foi construída a primeira escola municipal, até o ano de 2008 – em alguns momentos com muita ênfase e, em outros, sem muito destaque, mas sempre presente.

Sobre os problemas que acompanham a alfabetização, tem-se discutido nacionalmente a questão do fracasso escolar, dos altos índices de retenção nas séries iniciais, da ineficiência das metodologias para alfabetizar, do despreparo do professor alfabetizador, das condições de aprendizagem do estudante, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita, entre outras. Dada a complexidade do processo, muitas pesquisas e valiosas contribuições têm ocorrido entre as mais variadas ciências no intuito de colocar ao alcance da sociedade em geral conhecimentos que possam contribuir com a elucidação de vários aspectos relacionados à alfabetização.

Alguns pesquisadores brasileiros têm apresentado uma contribuição sistemática sobre o tema da alfabetização. Entre eles, podem ser citados alguns nomes consultados para este trabalho: Soares (2003, 2004), Mortatti (2000), Braggio (1992), Cagliari (2007), Silva (2007), Frade (2007). Sobre a formação do alfabetizador, foi necessário adentrar nas discussões sobre a alfabetização para extrair aquilo que os pesquisadores discutiam, somando-se às pesquisas específicas sobre formação de professores realizadas por García (1999), Imbernón (2002), Marques (2000), Alarcão (1998), Veiga (1995, 1998). Tomei, ainda, como aporte teórico, os fundamentos de Santos (1984, 1992) e Martins (1996, 1998), que sustentaram a leitura de pano de fundo.

O interesse pela análise da formação do professor alfabetizador surgiu da observação realizada durante estes últimos anos como pedagoga e alfabetizadora. Tenho percebido as necessidades expressas pelos professores da RME por meio de seus discursos sobre o processo da alfabetização, como também em suas práticas em sala de aula.

As primeiras indagações que deram origem ao estudo em pauta foram: “O que o professor realmente pensa sobre o processo de alfabetização?”; “Quais são os fundamentos que realmente sustentam a prática deste alfabetizador?”; “Esse profissional traduz didaticamente o discurso que ele manifesta sobre os processos da alfabetização?”; “Como será que o professor se apropria dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada ofertados pela SME?”; “Ele faz como é ensinado nos cursos ou é autor da sua própria prática?”.

Não foi possível tratar de todas essas questões nesta pesquisa. Todavia, foram elas que direcionaram o estudo inicial e possibilitaram a delimitação do problema. Entendo, ainda, que essas perguntas iniciais, uma vez estando registradas, continuam a manter viva a necessidade de explorar as outras faces da alfabetização.

Tomei a decisão de direcionar o estudo para a formação do alfabetizador e assim delimito a questão central: **“Quais abordagens teóricas da alfabetização e processos marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008?”**

Uma vez formulada a questão central, foram definidas as questões específicas que auxiliaram na investigação central: i) como se caracterizaram os momentos da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME?; ii) quais abordagens teóricas sobre a alfabetização fizeram parte dos cursos de formação continuada do professor alfabetizador?; iii) quais referenciais teóricos foram utilizados na formação continuada dos professores alfabetizadores da RME?; iv) quais processos de formação continuada se constituíram na RME?

A partir dos questionamentos postos, busquei, então, refletir sobre quais abordagens teóricas da alfabetização e processos marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008. Para tanto, busquei: i) identificar como se caracterizaram os momentos da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME; ii) identificar quais abordagens teóricas da alfabetização fizeram parte dos cursos de formação continuada do professor alfabetizador; iii) identificar quais referenciais teóricos foram utilizados na formação continuada dos professores alfabetizadores da RME; iv) analisar os processos de formação continuada que se constituíram na RME.

O objeto de estudo foi assim delimitado com a intenção de focar somente na identificação das abordagens da alfabetização, sem adentrar nos aspectos que

explicam as vantagens e os resultados de cada uma. Entendo que este seria um trabalho bastante rico a ser desenvolvido no contexto da RME, mas que para o momento não se torna possível, sob pena de ampliar demais os objetivos deste estudo e impossibilitar que se trate adequadamente essa questão tão polêmica, marcada por diferentes posicionamentos de pesquisadores no contexto nacional. A opção, então, foi identificar as abordagens – entendendo que o termo *abordagem*, neste estudo, refere-se à *forma como é tratado o conhecimento relacionado à aprendizagem da escrita e da leitura*. Procurei identificar qual foi a opção de abordagem que determinados grupos fizeram nos diferentes momentos da formação do professor alfabetizador.

Já para a análise dos processos de formação, parti do entendimento de que *processo* traz a *ideia de movimento, da ação de ir para frente num conjunto de ações sequenciais, não com a ideia de evolução* – daí que investigo os processos/movimentos que se concretizaram na formação dos alfabetizadores.

A metodologia deste estudo de caso baseia-se numa abordagem qualitativa, considerando que os procedimentos desse tipo de pesquisa se adequam à natureza do objeto de estudo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de uma pesquisa documental no arquivo municipal, em escolas da RME e também com a reunião de documentos particulares de professores. Além dos dados coletados nos documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e pedagogos que participaram dos processos de formação dos professores alfabetizadores no contexto em análise.

Na busca da identificação das abordagens da alfabetização e análise dos processos de formação do alfabetizador, a trajetória que ilustra a construção do objeto de estudo iniciou com conversas com interlocutores que tinham conhecimento sobre o histórico da RME e que também mostravam interesse sobre a alfabetização. Esses interlocutores deram informações necessárias para delimitar os sujeitos desta pesquisa, bem como os documentos a serem analisados.

Com a finalidade de atender aos objetivos propostos, este estudo está organizado em cinco capítulos que descrevem o caminho iniciado com a minha trajetória de pesquisa, relatada neste capítulo 1.

O capítulo 2 foi elaborado com a intenção de constituir o campo teórico do objeto de estudo, procurando identificar o campo em que a pesquisa está inserida e, principalmente, reconhecer as contribuições desta pesquisa para a educação. Para

isso, fiz o estado do conhecimento com as pesquisas desenvolvidas por meio de teses e dissertações, produções técnicas do governo federal, anais produzidos em seminários, além de bibliografias que discutem o tema atualmente.

O capítulo 3, abordando aspectos considerados mais relevantes, faz uma retomada da trajetória da formação do professor e do ingresso nas instituições públicas de ensino no contexto histórico do Paraná e do município. Nesse contexto, identifiquei que uma das razões de se investir na formação continuada de professores alfabetizadores decorre dos altos índices de reprovação dos estudantes das séries iniciais. A trajetória traçada aponta alguns momentos como forma de exemplificar as ações de formação e ingresso do professor e, assim, auxiliar na compreensão da atual situação. Para esse estudo, foram consideradas, principalmente, as pesquisas de Wachowicz (1984) e Miguel (1997).

O capítulo 4 trata dos fundamentos e desenvolvimento da metodologia da pesquisa, iniciando com a possibilidade de encontrar diferentes rumos para a pesquisa. É explicitado o aporte teórico que orienta a leitura de pano de fundo definido a partir de Santos (1984, 1992) e Martins (1996, 1998). Após a definição da opção metodológica, são descritos os instrumentos de pesquisa utilizados: análise documental e entrevistas semiestruturadas. Explico como se procedeu à análise dos dados partindo da definição de períodos e descrevo como ocorreram os processos de análises da formação dos professores.

O capítulo 5 apresenta a análise dos dados coletados referentes aos períodos determinados e definidos a partir das categorias de análise: *década de 1960* (1963-1969); *década de 1970* (1971-1979); *década de 1980* (1980-1989, subdividida em 1980-1985 e 1986-1989); *década de 1990* (1990-2000); *década de 2000* (2001-2008, o presente em questão). O processo de análise dá-se com informações dos cursos de formação de professores alfabetizadores, a descrição dos conteúdos dos cursos referentes à alfabetização e demais cursos de pano de fundo, com a descrição de materiais pedagógicos produzidos – quando existentes –, e finaliza com a análise dos processos de formação do professor alfabetizador.

O capítulo 6 traz uma reflexão sobre os espaços constituídos de formação do professor na condição de espaços de produção ou distribuição de conhecimento. Para tal intento, procurou-se traduzir os cursos em números e intenções para concluir com os processos de formação continuada.

Enfim, o capítulo 7 apresenta-se com as considerações finais da pesquisa, apontando os achados e apresentando questões que carecem de outras pesquisas a fim de se aproximar da compreensão da problemática apresentada inicialmente neste estudo.

CAPÍTULO 2

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A opção em fazer um levantamento do estado do conhecimento do tipo “estado da arte” pautou-se no que aponta Romanowski (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Foi feito um levantamento acerca dos estudos desenvolvidos sobre o tema em questão para dar mais significado à pesquisa a ser realizada. Para isso, as informações coletadas foram organizadas considerando discussões sobre a formação do professor e, em especial, a formação do professor alfabetizador num contexto mais amplo, bem como na esfera local, além de discussões sobre a alfabetização nos aspectos que dizem respeito aos seus determinantes históricos.

As publicações consultadas são consideradas relevantes no contexto da educação. Entre elas, estão as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – estado do conhecimento e anais de seminários e fóruns –, banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), revistas de artigos científicos, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

2.1 O TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora seja crescente o interesse por pesquisas sobre a formação de professores (BRZEZINSKI, 2006, p. 9), não se trata de assunto novo. Segundo García (1999, p. 22), “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”.

A relevância do assunto tem gerado a produção de diversas pesquisas em forma de teses e dissertações, além de crescente produção bibliográfica. Uma investigação detalhada foi publicada com o título *Formação de profissionais da Educação (1997-2002)*, organizada por pesquisadores da Anped e publicada pelo Inep em 2006. Nessa pesquisa, encontra-se a formação continuada do professor.

Antes, porém, de especificar a formação continuada, é necessário atentar para diferentes possibilidades de conceituação sobre formação de professores – pressuposto para melhor compreensão do que se concebe como formação continuada.

Josso (1988, p. 37) aborda a diferença entre a formação do sujeito e o sujeito da formação ressaltando a diferença entre a ação de formar e a ação de formar-se. Ao apontar a ação de formar-se, a autora traz a ideia de que existe uma continuidade, caracterizando a formação como um processo, e não algo possível de finalizar em determinado momento.

García (1999), ao conceituar a formação de professores, também aponta para um processo de continuidade. Segundo ele, as experiências de aprendizagem permitem uma reflexão e uma intervenção no desenvolvimento do ensino.

A Formação de Professores é a área do conhecimento, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou *em equipa*, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Romanowski (2007, p. 81), ao sistematizar seu estudo sobre a formação do professor, indica a década de 1990 como sendo “a década da formação docente” no

olhar de alguns pesquisadores. Neste momento, as novas propostas sobre a formação assumem a prática como espaço de formação e não mais como campo de aplicação teórica.

Para efeito desta pesquisa, a formação continuada do professor ganha sentido diferente quando parte da concepção da *teoria como expressão da prática* apontada por Martins (1998). O fazer-se professor continuamente confere a ideia de processo e constituição do sujeito em um determinado momento histórico.

Toma-se também como referência a pesquisa de Brzezinski (2006), cuja concepção sobre formação continuada é sustentada nas definições do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que considera essa uma modalidade de formação que

[...] deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (BRZEZINSKI, 2006, p. 34).

É nessa perspectiva que se desenvolve a reflexão sobre a formação continuada do professor alfabetizador.

O levantamento geral sobre a formação de professores presente no documento de Brzezinski (2006) para os anos iniciais do Ensino Fundamental focado na alfabetização possibilita uma leitura inicial acerca da formação continuada com enfoque nas predominâncias e carências percebidas. Das 742 pesquisas, 115 tratam da formação continuada. Não havendo nenhuma categoria estabelecida que desse conta do objeto da presente pesquisa, foi feita uma busca entre as dissertações e teses elencadas, encontrando-se, entre elas (as 742), nove que tratam do professor alfabetizador nas mais variadas perspectivas. Assim, percebem-se poucas pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador.

Considerando que a pesquisa a ser desenvolvida tem o objetivo de *refletir sobre quais abordagens teóricas da alfabetização e quais processos marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008*, optou-se por selecionar documentos que trazem as discussões no campo da alfabetização em âmbito nacional como ponto de partida para a análise do contexto local. A ideia é perceber o movimento ocorrido nacionalmente e identificar como o movimento local aconteceu desde a década de 1960.

2.2 AS PUBLICAÇÕES

A primeira análise refere-se a uma publicação do Inep que retrata as produções no contexto nacional e intitula-se *Resumos Analíticos em Educação – Alfabetização*. Essa produção segue as normas da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc) e foi produzida no ano de 1991, em dois volumes. Trata-se de um resumo de 556 publicações desenvolvidas na área da alfabetização desde 1967: teses, dissertações, livros, artigos, projetos, seminários congressos, conferências.

Essa publicação do Inep é de grande relevância por apontar um retrato histórico das questões que circundam a alfabetização no Brasil. A justificativa, intenções e processo de elaboração estão assim expostos na página de apresentação do documento:

Atendendo exigências da própria sociedade e da nova Constituição, o Brasil dispõe-se a construir uma sociedade livre, justa e solidária, e a garantir o desenvolvimento integrado. Para que isto ocorra é indispensável uma intervenção no campo da educação, que irá tornar viável a construção da cidadania. Os **Resumos Analíticos em Educação** se dirigem para a realização deste programa abrangente dedicado à soberania da alfabetização e da educação. É intenção dos editores levar a educadores, pesquisadores e leitores em geral não apenas uma seleção e bibliografia sobre alfabetização, mas sobretudo proporcionar os termos básicos do debate e da informação. O processo desenvolvido pelos **Resumos Analíticos** aparenta-se com a categoria da bibliografia descritiva. De uma forma ou de outra, o nódulo de cada problema tratado nos livros analisados aparece sob a forma de resumo ou síntese, por vezes acompanhado das próprias fontes de elaboração e sempre de uma descrição. O levantamento bibliográfico e a elaboração dos resumos são o produto de uma ação conjunta de várias unidades da rede do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação – SIBE: CIBEC, FCC, FUNDAJ, UFRGS, FDE, UFRJ¹ (BRASIL, 1991, p. 10).

Entre os resumos apresentados, aquele que se refere ao documento mais antigo data de 1967 e é intitulado “Erradicação do analfabetismo: relatório final do Congresso Mundial de Ministros da Educação” (congresso ocorrido em 1965). Entre os temas discutidos, estão: o analfabetismo e desenvolvimento técnico; a

¹ CIBEC: Centro de Informação e Biblioteca em Educação; FCC: Fundação Carlos Chagas; FUNDAJ: Fundação Joaquim Nabuco; UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; FDE: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

organização, métodos e técnicas de alfabetização; e a cooperação internacional na área de alfabetização. Tal exemplo nos mostra que as preocupações com as questões sobre a alfabetização têm sido temas recorrentes nas discussões sobre a educação.

Esse documento do Inep serviu de referência para buscar vários documentos a serem consultados no decorrer desta pesquisa.

Outro material produzido foi *Caminhos para a alfabetização* (série *Materiais para experimentação*, v. 13), de Lúcia Marques Pinheiro (1975), que apresenta uma análise sobre os problemas enfrentados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas. Esse caderno, também publicado pelo Inep, foi elaborado a partir de consulta a 4.433 professores de 1.^a série de oito estados representativos de regiões geoeconômicas do Brasil.

A pesquisa realizada mostrou que a maior preocupação dos professores girava em torno da alfabetização e de seus métodos. Por meio desse material, a autora apresentou aos professores materiais de apoio necessários à implementação da alfabetização nas primeiras séries do ensino de 1.^o grau.²

Para a elaboração do material, a autora buscou relatos de experiências bem-sucedidas de outros professores, com orientações relevantes do processo ensino-aprendizagem. Tais orientações relacionam-se com a revisão do período preparatório, que deve se desenvolver em no máximo duas semanas. O foco maior, no entanto, está relacionado à escolha do método para alfabetizar.

O *Material didático para a alfabetização* (série *Ensino Fundamental*, de publicação do MEC, 1977) é um material instrucional de alfabetização. São “sugestões simples, econômicas, de fácil confecção e manejo” (página de apresentação). O documento é composto de uma breve apresentação da intenção do material e dos responsáveis por sua produção. Na introdução, as autoras enfatizam a importância do material didático, do uso do concreto e do aprender fazendo, desmistificando o conceito errôneo de que é dispendioso e de difícil confecção. Em seguida, o documento apresenta quarenta sugestões de materiais didáticos, como: “Cineminha das vogais e das sílabas”, “Pirulitos de sílabas”, “Quebra-cabeça de frases, palavras e sílabas”, “Fantoches”, “Dominó”, “Gravuras em sequência”, entre outros. Cada material tem orientações para confecção, utilização e

² Terminologia empregada na época (década de 1970). Hoje corresponde à educação básica, séries iniciais.

objetivos. Os objetivos estão direcionados principalmente para o reconhecimento e fixação das vogais, sílabas e palavras. O conteúdo sobre a alfabetização é permeado por uma concepção centrada na aquisição do código escrito, diferentemente do que será abordado nos documentos que seguem.

Os dois documentos descritos anteriormente trazem a preocupação de atender às necessidades do professor numa perspectiva marcada pela técnica e racionalidade do processo, as quais aparecem como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino.

Reportando ao estudo de Mortatti (2000), foram identificados, nos materiais produzidos pelo MEC, alguns indicadores do que a autora aponta como a configuração das disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Examinando alguns anais de eventos da área, verificou-se que a necessidade de discutir sobre a formação do professor alfabetizador esteve em evidência em alguns momentos históricos do contexto nacional. Foram identificadas, também, algumas marcas do que Mortatti (2000) aponta como uma disputa entre os defensores de base piagetiana e os defensores do interacionismo com Vygotsky, salientando-se, no entanto, os piagetianos.

Os *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, realizado no ano de 1983 em São Paulo, em parceria com o Inep, foram organizados pelo grupo de trabalho da Pontifícia Universidade Católica, composto de professores do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, de Psicologia da Aprendizagem e de Distúrbios da Comunicação. Entre as várias discussões, a formação do professor alfabetizador destacou-se como um dos problemas identificados com implicações para a alfabetização. A questão foi abordada por especialistas que buscam explicar o fracasso na alfabetização das crianças. Nos *Anais*, Cagliari (1983, p. 69), por exemplo, entende que o problema está nos currículos da escola de formação do alfabetizador. Já Lemle (1983, p. 81) denuncia a falta de conhecimento do professor sobre a própria língua, ou seja, os conhecimentos linguísticos. Rocha (1983, p. 67), por sua vez, avança na discussão questionando a vertente que defende o tratamento regional da alfabetização. Segundo ela, o problema da alfabetização não pode ser tratado regionalmente, atrelado à especificidade de clientela, pois não se trata de problema regional, mas, sim, de classe social.

Também foram examinados os *Anais do Fórum das Universidades do Nordeste sobre Alfabetização* (1991), promovido pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Ceará, com o apoio da Universidade Estadual de Feira de Santana, da Universidade Regional do Rio Grande do Norte e com a participação das universidades públicas e particulares do estado do Ceará. Nesse evento, as discussões em torno da alfabetização refletiram a necessidade de repensar o papel da universidade na formação do professor que alfabetiza, bem como as novas contribuições das pesquisas de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro na aquisição da linguagem escrita. Foram apresentados, também, diferentes posicionamentos em relação ao construtivismo. Entre as conclusões do fórum, destaca-se o papel primordial que a universidade tem de assumir na preparação de recursos humanos que atuam na alfabetização. Nessa perspectiva, a preparação do profissional deverá ocorrer na graduação, pós-graduação e extensão, num processo de interlocução com a sociedade, disseminando o saber já produzido, socializando os resultados obtidos pelas pesquisas e divulgando as experiências significativas na área da alfabetização.

O II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, de 1992, teve por base as discussões do I Seminário de Alfabetização, de 1983, a nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e as disposições transitórias para universalização do Ensino Fundamental. Esse Seminário insere-se nos movimentos que reúnem esforços e mobilizam-se para a transformação do contexto atual da alfabetização. Os temas concentraram-se na formação do professor, na questão da oralidade e escrita e na prática da alfabetização. Destacou-se a necessidade urgente de desenvolver estratégias de formação do professor alfabetizador a partir de sólidos conhecimentos teóricos da pesquisa.

A produção acadêmica registrada nos anais examinados revela um movimento na busca de novas formas de organização do trabalho pedagógico, especialmente no que tange à alfabetização e à formação dos professores alfabetizadores. Isso expressa o momento histórico que foi marcado pelos movimentos sociais ocorridos no Brasil no final da década de 1970 e primeira metade da década de 1980, que desenvolvem novas formas de organização e relações sociais nos seus movimentos de luta. Essas novas formas de organização repercutiram no interior das escolas e na produção acadêmica (MARTINS, 1998).

Ainda considerando as abordagens teóricas e os processos que foram se construindo historicamente na formação do professor alfabetizador, é imprescindível apontar a pesquisa desenvolvida por Maciel e Soares (2000), no documento intitulado “Alfabetização”, publicado pelo Inep, que faz parte da série *Estado do conhecimento*. Trata-se de um relatório que apresenta a produção acadêmica de teses e dissertações de três décadas (1961 a 1989) sobre o tema alfabetização, de diferentes cursos de pós-graduação. Ele está organizado em quatro tópicos:

- a) panorama geral da produção de teses e dissertações sobre alfabetização nos cursos de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, em que é evidenciado o aumento progressivo das pesquisas ao longo das três décadas analisadas;
- b) análise das produções a partir da definição de quinze temas: avaliação; caracterização do alfabetizador; cartilhas; conceituação de língua escrita; concepção de alfabetização; determinantes de resultados; dificuldades de aprendizagem; formação do alfabetizador; leitura; língua oral/língua escrita; método; produção de texto; prontidão; proposta didática; sistema fonológico/sistema ortográfico;
- c) identificação e análise dos diferentes pressupostos teóricos das produções: audiologia; educação artística – artes plásticas; educação artística – música; estatística; interdisciplinaridade; linguística; pedagogia; psicolinguística; psicologia; sociolinguística e sociologia;
- d) categorização das produções segundo os tipos de pesquisa escolhidos pelo autor.

Dessa produção, foram recolhidas as informações diretamente pertinentes à pesquisa a ser desenvolvida, cujo caráter será sociológico. Entre as 219 produções, somente três estão identificadas na perspectiva sociológica; no entanto, nenhuma trata das abordagens teóricas na formação do professor alfabetizador.

Entre os quinze temas identificados pelas autoras, os que são relevantes neste estudo são os que dizem respeito à caracterização do alfabetizador e à formação do alfabetizador.

Maciel e Soares (2000, p. 18), na análise que fazem sobre as produções (total de 219), nos diferentes temas, destacam as pesquisas sobre a caracterização do alfabetizador (10% do total da produção sobre alfabetização) e sobre a formação do

alfabetizador (7% do total da produção), com predominância da produção nos anos oitenta.

Considerando, ainda, a relevância das informações das autoras, cabe aqui mais esta síntese por elas elaborada:

De um total de 22 pesquisas sobre a caracterização do alfabetizador, as duas únicas da década de 70 buscaram determinar as competências da professora alfabetizadora ou do supervisor de classes de alfabetização de forma indireta, isto é, através de questionários. As demais, em número de 20, são pesquisas da descrição do alfabetizador através da observação na escola e na sala de aula, ou identificando a prática pedagógica em turmas de alfabetização, ou buscando caracterizar professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças das camadas populares, ou, finalmente, analisando a interação professor-aluno durante o processo de alfabetização. Apesar da reconhecida necessidade de se redefinir, no Brasil, a formação de professores para as séries de alfabetização, apenas dois dos textos sobre o tema formação do alfabetizado discutem a eficiência de alternativas para essa formação: os estudos adicionais, em complementação ao 2.º grau, e a especialização. Todos os demais textos são críticas à insuficiência e precariedade da formação do professor alfabetizador, ou caracterizando a clientela dos cursos, ou relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador, ou, ainda e sobretudo, apontando a ausência, na formação do alfabetizador, de conteúdos considerados fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização: a Psicolinguística e a Linguística. Essa ênfase na importância da Linguística e da Psicolinguística na formação do alfabetizador, em textos que são produzidos nos anos 80, explica-se pelo fato de que só recentemente linguistas e psicolinguistas passaram a tomar como objeto de estudo o processo de alfabetização (MACIEL; SOARES, 2000, p. 18).

No levantamento feito pelas autoras, faz-se necessário extrair ainda mais dois aspectos da análise: o que diz respeito ao aspecto quantitativo, que mostra um crescente número de publicações; e um aspecto qualitativo, que diz respeito à diversificação da produção em cada década, a partir de 1961 até 1997. Observando uma certa expressividade de produções na década de 1980, associam a um momento histórico que coloca em discussão aspectos até então ausentes na reflexão sobre alfabetização, como concepção, métodos, processos de alfabetização e implicações para o material didático e a formação do alfabetizador.

Em consulta realizada no banco virtual de teses e dissertações da Capes, entre os anos de 2003 e 2006 encontraram-se investigações que abordam diferentes aspectos relacionados à formação continuada do professor alfabetizador. Entre elas, estão: a formação do professor alfabetizador e as implicações para a prática pedagógica; possíveis inovações da prática e quebra do modelo convencional de alfabetização para o modelo metodológico trabalhado no Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores (Profa), desenvolvido pelo governo federal; a informática como estratégia metodológica para alfabetizar; processos de aquisição da língua escrita; métodos de alfabetização; a ludicidade como elemento formador básico do alfabetizador; os saberes docentes na prática de ensinar; o percurso de vida e a reconstrução da identidade profissional de professores alfabetizadores; e as competências para ensinar.

Algumas produções são aqui destacadas pela proximidade do objeto de estudo, como *A história da formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação de São Paulo (1933-1975)*, de Andréia Cristina F. B. Labegalini (2005).

Também na dissertação de mestrado de Ana Lúcia Martins de Souza (2002), é feita uma investigação sobre a prática dos professores alfabetizadores e sua relação com os cursos de formação em serviço na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Faz-se uma análise histórica de como e por que os cursos começaram a fazer parte das discussões educacionais e das políticas implementadas para o ensino nas décadas de 1970 e 1980.

Destacam-se, ainda, as dissertações produzidas na Universidade Federal do Paraná por Dalla-Bona (1990) e Sigwalt (1993), professoras que já fizeram parte do corpo docente do município de Curitiba e cujos trabalhos trouxeram uma reflexão para o contexto da educação. Suas produções datam da década de 1990 e são citadas neste momento pelo significado permanente que têm no processo desta investigação.

Buscando mais referências de pesquisa, foi encontrada na dissertação de Dalla-Bona (1990) uma análise crítica sobre a formação dos professores especificamente do município Curitiba, desde a implantação da RME, em 1963, até 1988. O recorte permite um olhar sobre o período de “treinamento” do professor no sentido de adestramento e mecanização do processo, fruto de um serviço do modo de produção capitalista num contexto em que a sociedade brasileira vivia a ditadura militar e a educação tinha uma concepção tecnicista. A autora salienta que essa lógica empresarial tomou corpo no contexto educacional, justificando o treinamento dos professores; no entanto, essa mecanização desenvolveu contraditoriamente a insatisfação dos professores e possibilitou a ruptura com as concepções educacionais, negando, dialeticamente, o treinamento e viabilizando o aperfeiçoamento dos professores na década de 1980.

Na dissertação de Sigwalt (1993), vê-se que há uma procura em compreender como é a habilitação dos professores que atuarão como alfabetizadores. A autora parte da necessidade de compreensão da educação e do homem como expressão de um determinado momento da História.

No trabalho de Sigwalt (1993), a análise da formação do professor alfabetizador dá-se a partir da carga horária e dos conteúdos que evidenciam concepções de alfabetização próprias para a disciplina que trata da alfabetização nos currículos do curso de magistério. A conclusão a que chega revela que os conteúdos trabalhados não levam a lugar nenhum e que a formação dos quadros para o Ensino Fundamental precisa se desenvolver dentro das condições históricas. Aponta, ainda, que os cursos de magistério precisam “desenvolver conteúdos cujos pressupostos teóricos permitam a apreensão da sociedade enquanto totalidade concreta” (SIGWALT, 1993, p. 179). E reforça que esse conhecimento deve dar conta da dinâmica interna da sociedade capitalista e que a explicação do passado e do presente se dá pelo conhecimento da História. Atrelada a essa abordagem, faz uma leitura de como se dá a apropriação do conhecimento pela criança e aponta que o bom professor deve dominar a língua portuguesa.

Nas revistas *Educação & Sociedade* e *Educação e Pesquisa*, no *Caderno Cedes* e na *Revista Brasileira de Educação*, encontram-se as categorias de análise trabalhadas que se referem à identidade docente, à profissionalização, aos saberes docentes, entre as mais gerais. Nessas publicações, manifestam-se diferentes abordagens para discutir questões relativas à alfabetização e ao fracasso das crianças de baixa renda; o papel da cartilha de alfabetização; a cultura escolar e os desdobramentos na história da educação e da alfabetização no Brasil. Discorre-se sobre o alfabetismo funcional e há, também, estudos sobre a formação em formação, concepção de aprendizagem, alfabetização e ideologia, a discussão sobre a produção científica e os efeitos no ensino público, a polarização entre métodos/linhas filosóficas/letramento e alfabetização.

Entre os 31 trabalhos publicados na Anped no ano de 2007 e relacionados ao Grupo de Trabalho Formação de Professores, destacam-se dois para este estudo. Um deles refere-se à pertinência da formação continuada do professor para a implementação de inovações na prática pedagógica de alfabetização dos participantes do Profa. O outro trata da manifestação da necessidade de formação continuada do professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Já no Grupo de

Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, dos quinze trabalhos publicados, um trata da investigação do professor alfabetizador quanto às permanências e indícios de alterações da prática. Quanto aos 24 minicursos ofertados, dois referem-se à alfabetização: um tratando especificamente do letramento e da oralidade, subsidiando o professor para uma nova concepção de escrita para o ensino; e o outro discutindo a organização da escola em ciclos ou séries e a responsabilidade dos diferentes profissionais da escola no processo da alfabetização. Em ambos os casos, a discussão passa pela concepção que o professor tem de alfabetização.

Na consulta de referências sobre a formação de professores, foram encontradas algumas produções. A pesquisa recente de Serra (2007), sistematizada no livro *A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961/1976)*, trata da formação do professor alfabetizador a partir de uma pesquisa de fundo histórico, vinculada à linha de pesquisa “Formação de professores de língua e leitura”, aos Grupos de Pesquisa Histórica de Ensino de Língua e Literatura no Brasil e do Projeto Integrado de Pesquisa Ensino Documental Republicano (CNPq e Fapesp).

Embora o recorte enfoque a formação do alfabetizador em um instituto de educação em particular, na cidade de Birigui/SP (1961-1976), sua investigação traz contribuições significativas para a compreensão de aspectos da história da educação paulista e brasileira e, particularmente, da alfabetização e da formação do professor alfabetizador de forma ampla.

Mortatti (2000), em seu livro *Os sentidos da alfabetização*, traz uma pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de compreender as relações entre teorias e práticas que fazem parte do ensino da língua materna na escola pública brasileira. Na delimitação de sua pesquisa, é feita uma análise da abordagem da alfabetização no contexto paulista no período de 1876-1994. É sabido que o sistema público no Brasil tomou a experiência paulista como referência para os demais possíveis estados; portanto, a pesquisa realizada no contexto paulista tem sentido para as demais pesquisas em outros contextos. Ao explorar os diversos sentidos atribuídos à alfabetização durante o período e no que se refere à questão dos métodos de ensino de leitura e escrita na fase inicial da escolarização das crianças, a autora apresenta documentos que traduzem diferentes momentos vividos e que contribuem para compreender problemas que se discutem em relação à alfabetização. Sua abordagem histórica do problema da alfabetização dialoga com outras tendências de

pesquisas desenvolvidas no Brasil nos campos da psicologia, pedagogia, psicolinguística, sociolinguística e linguística (MORTATTI, 2000, p. 19).

Considerando a pesquisa de Mortatti (2000), constatou-se que, ao realizar esta pesquisa no contexto curitibano sobre a formação do professor alfabetizador, será possível agregá-la com estudos de outros documentos que caracterizam momentos históricos.

Soares (2004, p. 5) afirma que as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser resumidas em um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, substituído, nos anos 1980, por um paradigma cognitivista, o qual avança, nos anos 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo essa mesma autora, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática.

A diferença apontada por Soares (2004) é que, no Brasil, o paradigma cognitivista – que aqui se difundiu sob a denominação de construtivista – se expressou com ênfase na alfabetização, enquanto nos Estados Unidos foi proposto para todo o conhecimento escolar.

Foi consultada, ainda, a coletânea organizada por Silva (2007) que tem como título *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Nessa produção, alguns textos apontam as polêmicas atuais referentes aos processos da alfabetização e da formação do professor.

Após essa visita às diferentes produções que dizem respeito ao objeto de estudo anunciado no início deste trabalho, é possível fazer algumas sínteses provisórias que permitem dar sequência à pesquisa. Primeiramente, percebe-se a existência de pesquisas que tratam da formação do professor alfabetizador e sobre a alfabetização em diferentes aspectos. Contudo, simultaneamente, é possível destacar que há uma quase ausência de investigação de determinantes históricos que possibilitem a compreensão da atual situação da formação continuada do professor alfabetizador, evidenciando a relevância da pesquisa a ser desenvolvida.

CAPÍTULO 3

3 TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ

No estudo realizado, identifiquei que uma das razões de se investir na formação continuada de professores alfabetizadores se deu em função dos altos índices de reprovação dos estudantes das séries iniciais. E que, como consequência, são realizadas ações como a contratação de novos professores e o investimento na sua formação.

Sendo assim, optei por retomar a trajetória da formação e do ingresso do professor no contexto histórico do Paraná e do município de Curitiba sob alguns aspectos considerados mais relevantes.

A trajetória a ser traçada tem a intenção de apontar alguns momentos para exemplificar as ações de formação e ingresso do professor e, assim, auxiliar na compreensão da atual situação. Não se quer, com isso, desprezar a história da formação e ingresso do professor, mas aqui ela não teria o espaço suficiente para ser contada e a riqueza dos detalhes ficaria em segundo plano.

Para o levantamento desses momentos, pautei-me, principalmente, nos estudos de Wachowicz (1984) e Miguel (1997), que trazem uma análise aprofundada do processo da educação no Paraná.

Para a análise do contexto municipal, foram consultados documentos particulares e demais documentos que normatizam a ação da SME.

3.1 O PROBLEMA DE SEMPRE: OS ALTOS ÍNDICES

A proclamação da República no Brasil trouxe consigo um grande entusiasmo pela escolarização como forma de alcançar o progresso e também formar um novo homem brasileiro. Nessa época, iniciou-se um processo para a disseminação da educação escolar criando-se escolas e conferindo-lhes a tarefa sistemática de

ensinar a ler e escrever. Antes disso, para muitos, aprendia-se a ler de forma assistemática em casa, com alguém que já sabia ler; para alguns outros e poucos, que tinham acesso às escassas escolas do império, o ensino era ofertado de forma sistemática.

Segundo Cagliari (1998, p. 12), a alfabetização é uma atividade escolar histórica:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

Considerando a historicidade dos processos de alfabetização, podemos considerar que a existência de professores alfabetizadores também segue o mesmo rumo.

Hoje, no Brasil, o número de pessoas que sabem ler e escrever é bem maior do que no período republicano. Embora a taxa de analfabetismo venha diminuindo, o número absoluto de analfabetos é alarmante. Comparando-se, por exemplo, os censos de 1940 e 2000, a taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade foi reduzida em cinco vezes, passando de 56,8% para 12,1%. Curiosamente, em números absolutos, o País tinha, em 1940, a mesma quantidade de analfabetos que no ano 2000, ou seja, 16,4 milhões.

Mesmo que os dados do IBGE/Inep, segundo documento do Profa (BRASIL, 2001), revelem um aumento na taxa de aprovação dos alunos ao final da 1.^a série do Ensino Fundamental, o número de alunos que não são aprovados ainda continua preocupante³. A busca por resolver esse problema da alfabetização é parte da história do Brasil.

Para exemplificar, o Currículo Básico da RME produzido em 1988 traz índices que demonstram a preocupação:

O debate sobre a alfabetização tem crescido consideravelmente nos últimos tempos no Brasil. Uma das razões para esse fato se encontra, certamente,

³ Taxa de aprovação ao final da 1.^a série do Ensino Fundamental – IBGE/Inep (BRASIL, 2001):
1956 1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997* 1998*
41,8% 47% 46% 49% 51% 51% 51% 50% 53% 53% 58% 65% 68,7%

*É necessário considerar a adoção dos sistemas de ciclos por algumas Secretarias de Educação, previsto na LDBEN.

no aumento incessante do índice de repetência e evasão localizado nas 1.^{as} séries do 1.^o grau. As pesquisas realizadas nesta área nos fazem supor que, se de um lado as parcelas maiores da população têm acesso à escola, de outro lado, e talvez na mesma proporção, este público escolar não consegue permanecer. (Basta compararmos os dados da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que em 1976 apresentava um índice de reprovação nas 1.^{as} séries de 26%; e, em 1987, um índice de 31%. A evasão também aumentou de 5% em 1976 para 10% em 1987) (CURITIBA, 1988, p. 45).

Pesquisas em diferentes áreas do conhecimento têm sido realizadas e trazem diferentes perspectivas de análises independentes. Encontram o problema ora no aluno, ora no material didático, ora no método, e muitas vezes no professor.

O Sul do Brasil, no início da colonização do País, foi visto como uma grande possibilidade de desenvolvimento e ampliação do domínio português. Aos poucos, as terras foram sendo colonizadas pelos exploradores de ouro da região. Aos poucos, também, foram se concentrando pequenos núcleos de pessoas que se instalaram e criaram novas necessidades. E assim, como se deu a colonização do Brasil, a ocupação do Paraná foi acontecendo de forma não planejada e refletindo na organização do ensino, mais especificamente na formação do professor.

Os documentos pesquisados por Wachowicz (1984) trazem o contexto da época em que foram produzidos e o cerne da problemática da organização do ensino. As informações detalhadas pela autora são resgatadas de documentos que datam do início da história do Paraná, como relatórios, ofícios do inspetor geral de ensino, do presidente da província, do juiz, de professores. Nesses documentos, apontam-se problemas que circundam o ensino: a formação dos professores, a falta de professores para prover as necessidades locais, a forma de ingresso na carreira do magistério e a ausência de interessados, além da baixa remuneração para os serviços prestados.

Coincidentemente ou não, esses mesmos problemas são encontrados atualmente, não caracterizando exclusividade de uma determinada época. No entanto, tal análise pode servir para aproximarmo-nos de possíveis superações.

3.2 O INGRESSO DOS PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO

Inicialmente, as escolas eram construídas por iniciativa do governo, antes província e depois estado, e os professores eram contratados provisoriamente conforme as necessidades locais, sendo que sua escolha era dada por indicação de pessoas influentes da localidade.

Para regularizar o ingresso no magistério público, foram elaboradas, em 1856, as primeiras instruções que se referiam a duas provas: uma referente às aptidões nas matérias de ensino e a outra, às aptidões para o ensino, ou seja, uma prova prática. No entanto, a situação não foi resolvida em função de muitos problemas de ordem administrativa. Wachowicz (1984) apresenta situações em que eram necessários professores mas não havia nenhum formado, então o ingresso acabava sendo pelo apadrinhamento, pela simpatia e também pelas qualidades morais.

As escolas eram criadas pela Assembleia Legislativa e o provimento (nomeação ou contrato de professores) era uma providência que cabia ao poder executivo, que, segundo o regulamento de 1857, deveria seguir a diversos critérios, incluindo uma prova de capacidade. Entretanto, não se encontravam pessoas em número suficiente, que se dispusessem a exercer o magistério, o que levava as próprias autoridades do ensino à desconsideração do regulamento (WACHOWICZ, 1984, p. 244-245).

A exigência de professores formados esbarrava na inconstância da oferta de formação pelo governo e também na ausência de procura pelo magistério. Uma das explicações dadas era a de que poucos tinham vocação para tal. Na verdade, havia poucas possibilidades de exigir habilitação legal, pois o estado não conseguia prover o número de professores suficientes para *formar professores*. Somado a isso, a falta de procura pelo magistério decorria, também, dos baixos salários oferecidos.

Os problemas persistiam e as autoridades encontravam nas provas de habilitação, que atestavam capacidade e moralidade para o ingresso na carreira, “um substitutivo necessário, pois fundou-se um sistema degenerado de professores interinos, sem exibição de provas, isto é: destruindo a base fundamental da instrução” (WACHOWICZ, 1984, p. 267).

Mesmo com a criação da Escola Normal, o número de normalistas para preencher as vagas nas escolas públicas ainda era insuficiente. Está assim expresso em relatório da época:

É conhecida a dificuldade com que luta a diretoria geral da instrução pública, para preencher com professores normalistas, as escolas públicas criadas. Sendo pequeno o número de normalistas, ainda fica diminuído, atendendo a que uma grande parte não se sujeita a reger cadeiras colocadas em pontos distantes dos centros populosos, e principalmente desta capital. [PARANÁ. Relatório do diretor geral interino Jayme Drumond dos Reis ao Secretário, em 24 de novembro de 1909, p. 64] (apud WACHOWICZ, 1984, p. 285).

Wachowicz (1984) apresenta um relatório datado de 1914 que reforça a ideia das condições de ingresso do professor no ensino público e denuncia ações políticas que não respeitam a lei:

Temos professores sem competência e sem vocação. Destes, encontram-se principalmente entre os que há mais de 10 anos, em época de calamitoso partidarismo, obtiveram cadeiras como professores provisórios, contratados e que se tornavam definitivos depois de aprovados em exame. Nesse tempo, reduzidíssimo era o número de professores normalistas, e a lei permitiu o provimento das escolas por esse meio. Mas a politicagem que tudo sofisma e corrompe, anulou as intenções da lei, indicando em regra, para cargos de professores provisórios, não pessoas capazes, mas sim dóceis instrumentos do partidarismo local. [PARANÁ. Relatório do diretor geral, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, em 11 de fevereiro de 1914, p. 7] (apud WACHOWICZ, 1984, p. 286).

Quando começa o ensino público gerido pelo próprio município, em 1963, é construída a primeira escola, que se constituirá, mais tarde, como uma das escolas da rede de ensino. O ingresso dos professores nessa primeira escola deu-se por meio da disponibilização de profissionais do estado. Logo em seguida, ocorre o primeiro concurso no município, no qual se exigia a habilitação na Escola Normal.

Tal exigência para ingresso dos professores no magistério público municipal foi alterada somente no ano 2001, em função da legislação federal, quando foi criada a Lei Municipal n.º 10.190/2001, que normatiza o Plano de Carreira do Magistério Municipal e prevê o ingresso de professores concursados mediante habilitação no Ensino Superior. É um marco na trajetória de ingresso do professor no magistério público.

No entanto, os problemas encontrados no início da nossa história educacional não foram solucionados. O quadro que se apresenta no município atualmente

parece repetir o que aconteceu em nível estadual: faltam professores para preencher as vagas das escolas mesmo com os constantes concursos; dos professores aprovados, muitos não se apresentam, e muitos dos que se apresentam não permanecem e solicitam a exoneração. Os motivos para as exonerações acabam sendo diversos, mas, entre eles, estão os baixos salários e o difícil acesso às escolas que ficam em bairros distantes.

O que difere do contexto daquela época é que o ingresso se dá obrigatoriamente por concurso público e com a exigência de habilitação em nível superior, o que não ocorria antes. No entanto, a exigência dessa habilitação parece não estar atendendo às necessidades da escola, haja vista as críticas que vêm sendo tecidas em relação aos problemas de formação inicial.

Tal situação provoca na RME uma inconstância no quadro de professores das escolas e reflete diretamente na organização do trabalho pedagógico. Para o estudo em questão, em que o foco é a formação do alfabetizador, o problema acaba se agravando, pois é comum professores que estão em início da carreira serem destinados às classes de alfabetização. Ou seja, os professores mais antigos acabam escolhendo séries mais avançadas, deixando as *iniciais para os iniciantes*.

E então, o que fazer? Investir na formação do professor? Na formação continuada dos professores?

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No regime republicano, é oficializado o controle do governo em relação ao magistério. No primeiro regulamento, consta que só receberia vencimentos o professor primário que atestasse a frequência de seus alunos. É em 1895, com um novo regulamento, que fica estabelecido um novo critério para os vencimentos do professor: a antiguidade no cargo. Conseqüentemente, aumenta a campanha do governo para melhorar a habilitação do professor, sendo necessária uma formação específica para exercer a profissão, a qual deve associar-se ao curso da Escola Normal. Essa medida apresentou-se para eliminar o professor contratado e dar lugar ao normalista. Encontra-se em relatório datado de 1893 (WACHOWICZ, 1984, p. 276) que medidas foram tomadas para incentivar o professor e aperfeiçoá-lo. A

exemplo disso, salienta-se, para a época, a criação de um prêmio ao melhor aluno da Escola Normal.

A primeira Escola Normal do Paraná foi criada em Curitiba no ano de 1870, de acordo com o programa apresentado pela Lei n.º 225, de abril. A organização tinha duração de dois anos e não contemplava qualquer disciplina pedagógica. Sendo assim, questiona-se de onde é que saíam professores formados para atender à demanda de crianças da época. Pode-se pensar que aqueles que tinham acesso ao ensino eram poucos e o professor deveria ser trazido de outro lugar.

Wachowicz (1984, p. 314-317) aponta que a Escola Normal no Paraná se caracteriza pela inconstância, já que não se fixava uma política federal que fortalecesse a sua existência e permanência. Interessante saber que, entre várias tentativas de reativar a Escola Normal do Paraná, devido aos problemas de ausência de políticas para a formação de professores, uma prática registrada foi a educação a distância para o interior do estado.

Ressalta-se, no entanto, um avanço na formação do professor na década de 1920, quando a Escola Normal passou a criar sua identidade ao separar-se do curso ginasial. A organização de seu currículo passou a ter um caráter mais pedagógico, ampliando para disciplinas que antes se concentravam na doutrina da religião cristã, noções de geografia e história do Brasil, caligrafia, gramática e aritmética.

O Paraná foi o segundo estado da federação a promover uma reforma da educação de cunho significativo e inovador para a época (MIGUEL, 1997, p. 21). A reforma foi pautada em princípios que apontavam que a educação deveria ser um esforço do governo com a intenção de diminuir a pobreza e o analfabetismo, refletindo, assim, benefícios para a sociedade e para o estado. Via a possibilidade de o aluno desenvolver a iniciativa individual, criar bons hábitos morais, mentais e de leitura; a oportunidade de criar escolas de qualidade, primar pela formação da mulher como professora, além de o sistema educativo ter um caráter nacionalista (MIGUEL, 1997, p. 39-40).

Ainda segundo Miguel (1997), essa concepção de educação enfatiza a intenção do estado de preparar o homem produtivo por meio da educação. Aponta, também, que a “educação escolar aparecia no discurso governista como uma concessão da elite” (MIGUEL, 1997, p. 48), sendo usada como disciplinadora moral da população. O papel do professor era preparar as classes populares para as

atividades produtivas e, para isso, sua formação teria função técnica de caráter político.

A busca de formação para os professores também deu-se ao reconhecer que em São Paulo, por exemplo, a organização do ensino estava mais avançada. Dessa forma, uma comissão de professores normalistas foi enviada, em 1916, para estudar durante meses o funcionamento dos grupos escolares paulistas (BENCOSTTA, 2005, p. 102).

Ao analisar a reorganização do período de 1930-1938, Miguel (1997, p. 50) detalha que foi realizada a reorganização do sistema educacional em função das precárias condições econômicas pelas quais passava o estado com o novo contexto político caracterizado pela vitória de Getúlio Vargas. O período é marcado pelo número insuficiente de professores formados pelas escolas normais mantidas pelo estado, bem como pela existência de institutos particulares de ensino que deveriam estar devidamente aparelhados para atender ao Curso Normal Primário.

Em 1938, as escolas normais paranaenses foram transformadas em Escolas de Professores: o curso ginásial da Escola Normal Secundária de Curitiba fundiu-se ao Ginásio Paranaense, e o da Escola Normal de Ponta Grossa fundiu-se ao Ginásio Regente Feijó. As mudanças ocorridas na ocasião estavam em consonância com a intenção do governo federal, uma vez que este buscava a unificação dos sistemas educativos segundo diretrizes organizadas sob a ótica de uma política geral.

Miguel (1997) caracteriza esse período como sendo Pedagogia da Escola Nova. A proposta de educação destinava-se às classes trabalhadoras e apresentava-se pobre e com intenção moralizadora. Além disso, os conhecimentos a serem transmitidos eram mínimos, privilegiando a memorização. A autora salienta, ainda, a ideia contraditória de se propor a transmissão de conteúdos mínimos e ao mesmo tempo pensar na educação integral da criança, conforme manifestado no discurso do governo.

Destaca-se, no período, o professor Erasmo Pilotto. Ele construiu um plano de formação do magistério primário para orientar o trabalho na Escola de Professores de Curitiba baseando-se nos Regulamentos dos Cursos de Formação de Professores. Nesse plano, considerava-se que a função da referida escola era formar o professor primário, tornar a escola um centro de cultura pedagógica com ênfase na investigação filosófica e experimental dos fenômenos educacionais. Além

de “vulgarizar” a pedagogia, percebia-se, segundo Miguel (1997, p. 83), que a intenção de Pilotto era fazer uma maior vinculação com a concepção da Educação como ciência.

O professor Pilotto também foi responsável pela criação e divulgação de um método de alfabetização no estado do Paraná. Sua aplicação iniciou-se em nível estadual e teve grande repercussão nas escolas municipais da Capital durante a década de 1970 e início de 1980.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4.024/61, retomam-se as discussões sobre a formação do professor do ensino primário em nível superior. Essa lei estabelece o Ensino Médio como nível básico de formação e determina que a formação se efetive em Escola Normal ou em Instituto de Educação e pós-normal.

A legislação deu autonomia para cada estado desenvolver suas políticas de educação, porém, no que se refere à formação do professor, permanece o que estava estabelecido com os níveis: ginásial, colegial e pós-normal (cursos de especialização em Institutos de Educação). Contudo, essa forma de organização provocou desigualdade na formação docente, passando a ser um dos grandes problemas apresentados na lei.

Em 1964, a formação de professores adquire uma perspectiva tecnicista, baseada na divisão do trabalho, com a inserção dos profissionais denominados “especialistas”, ou seja, aqueles que concebem e planejam o trabalho para ser executado pelo professor, ao qual cabia o papel de reprodutor de tarefas. A formação do especialista era realizada nos cursos de Pedagogia por meio de habilitações (Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação). Tal formação dava-se nas Faculdades de Educação, que passaram a ser instituídas com a Reforma Universitária, sancionada pela Lei n.º 5.540/68.

Em 1971, o curso Normal torna-se habilitação específica para o magistério estabelecida em todo o País por uma base comum de formação obrigatória. A reforma educacional proposta na Lei n.º 5.692/71 modifica os processos formativos que se efetivavam nas antigas Escolas Normais e Institutos de Educação e, em seu Art. 30, aponta uma formação mínima para o exercício no magistério no 1.º e 2.º graus.

No contexto nacional, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e o fim do regime militar tornam-se marcos importantes para o processo de

democratização do País. A nova Constituição aponta uma preocupação com o profissional do ensino determinando, no corpo da lei, a valorização profissional por meio de plano de carreira, piso salarial e ingresso por concurso aos servidores do magistério público.

A aprovação LDBEN n.º 9.394/96 norteou questões fundamentais para o desenvolvimento educacional. Tal lei permite maior autonomia aos estados e municípios na busca de novas experiências para uma efetiva melhoria na qualidade do ensino.

A nova LDBEN aponta o professor como eixo principal do trabalho educativo, trazendo questões referentes à formação inicial e continuada para os profissionais da educação em diferentes níveis. A preocupação com a formação de profissionais com possibilidades de adequar o ensino às diferentes fases do desenvolvimento humano implica também uma reformulação dos cursos formadores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) coloca o professor como o agente principal para uma política de qualidade da educação, pois considera a melhoria da qualidade do ensino como indispensável para assegurar o pleno acesso da população à cidadania. O documento também indica a necessidade de implementação de políticas públicas de valorização do magistério, de formação inicial e continuada, como condição para o avanço científico e tecnológico e o desenvolvimento do País.

CAPÍTULO 4

4 FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 OS OLHARES DA PESQUISA

Ao se falar em pesquisa na educação, considero necessário ter claro as diferentes abordagens que uma pesquisa pode assumir. Uma vez delimitado o objeto da pesquisa e os objetivos a serem alcançados, começa a tomar corpo o trabalho de investigação, o qual, por sua vez, pode tomar rumos diversos.

Um dos rumos que o pesquisador pode tomar é objetivar uma pesquisa quantitativa concebendo como verdadeiro somente o que é empiricamente verificável, comprovado, mensurável, sensorial, focando a descrição do objeto sem a intenção de estabelecer relações e impossibilitando uma visão de totalidade. A ciência é vista como neutra, universal, reflexo do objeto, e o homem é visto como um indivíduo passivo.

Um outro rumo pode ser tomado caso o pesquisador tenha a intenção de descrever os fenômenos buscando a sua essência. Nesse caso, vê-se o homem como um sujeito que interage na realidade, criando-a com base em sua própria percepção e intencionalidade. Assume-se um papel neutro, imparcial, e o processo de análise destaca-se pelo caráter acrítico e a-histórico, mas que valoriza o sujeito no processo.

Ainda, há mais uma possibilidade de dar rumo à pesquisa. Tendo como ponto de partida a visão de homem como um sujeito sócio-histórico que se constitui nas relações de produção, determina e é determinado pelo objeto, o pesquisador assume um caráter crítico-reflexivo. A pesquisa assume um caráter qualitativo com base no contexto, na historicidade, na práxis e na categoria dialética.

As abordagens acima são chamadas, respectivamente, de *empírico-analítica* (positivismo), *fenomenológica-hermenêutica* (fenomenologia) e *crítico-dialética*. Segundo Triviños (2007, p. 30), o positivismo, a fenomenologia e a concepção

crítico-dialética são considerados as principais correntes do pensamento contemporâneo que têm orientado a pesquisa em ciências sociais.

Com essa breve introdução sobre as possibilidades de abordagem, é possível perceber diferenças significativas para enxergar o objeto da pesquisa. É possível escolher de que ângulo será investigado o objeto e, dependendo do lugar de onde se estiver olhando, o pesquisador conseguirá fazer uma mensuração ou descrever buscando a essência, ou, ainda, ter uma visão de totalidade, percebendo as relações que se constituem nas relações entre sujeito e objeto.

4.2 O APORTE TEÓRICO

No desenvolvimento desta pesquisa, Martins (1998) e Santos (1992) forneceram os subsídios para tecer a leitura de pano de fundo e analisar os momentos que se constituíram na formação dos professores, enquanto as pesquisas de Mortatti (2000), Maciel e Soares (2000) e Soares (2003, 2004) auxiliaram a olhar mais especificamente para a alfabetização no contexto nacional. O tratamento sobre a formação continuada dos professores foi buscado em García (1999), Inbernón (2002), Marques (2000), Alarcão (1998), Veiga (1995, 1998) para as discussões que se fazem presentes.

Neste momento, serão especificadas as ideias de Martins (1998), que define momentos históricos vividos na educação os quais serviram para organizar os dados coletados nesta pesquisa. Apresentam-se, também, ideias tratadas por Mortatti (2000) que auxiliaram na identificação das abordagens da alfabetização.

Martins (1998, p. 62) define três momentos fundamentais – que fazem parte de um todo – delineados a partir da didática prática desenvolvida por professores, da análise das reflexões teóricas, bem como de teses e dissertações sobre o ensino.

O primeiro momento trata da *dimensão política do ato pedagógico* e compreende o período de 1985-1988, marcado pelos movimentos sociais ocorridos no Brasil no final da década de 1970 e primeira metade da década de 1980, os quais configuram uma nova organização com repercussão no interior das escolas. Os professores reclamam a participação de caráter eminentemente político nas decisões acerca do seu trabalho pedagógico (MARTINS, 1998, p. 62).

O segundo momento trata da questão da *organização do trabalho na escola* (1989-1993). Os movimentos sociais se organizam, provocando mudanças nas várias instituições, bem como nas próprias relações de produção, ainda que de forma inicial. Os professores, agora sindicalizados, participam ativamente dos movimentos reivindicatórios e tentam alterar as relações sociais estabelecidas, desenvolvem trabalhos mais coletivos. Caracteriza-se como um período de transição que possibilita novas formas de organização decorrentes de novas iniciativas que burlam as normas vigentes.

É no terceiro momento, a partir de 1994, que a tônica recai sobre a *problemática do ensino como processo de produção e sistematização coletivas do conhecimento*. O aluno é enfatizado como um sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios, não podendo mais ser ignorado pela escola. Esse momento tem relação com os dois anteriores por meio da problemática da interdisciplinaridade (MARTINS, 1998, p. 85).

Dando sequência aos seus estudos, Martins (2008, p. 14) apresenta um quarto momento, que estaríamos vivenciando, caracterizado pela ênfase na *aprendizagem: “aprender a aprender”*, cuja questão central é que o aluno *aprenda a aprender* habilidades específicas estabelecidas como *competências*, previamente definidas nos programas de aprendizagem, em consonância com as demandas do mercado de trabalho.

Ainda apoiando-se em Martins (1996) e Santos (1992), fez-se a leitura dos processos de formação dos professores. Santos (1992) trata da questão da produção e distribuição do conhecimento e defende a ideia de que a escola, o professor, tem se colocado no campo da distribuição do conhecimento. Martins (1996, p. 85) explica sobre a relação conteúdo-forma referente às propostas progressistas de ensino. Segundo a autora, são duas vertentes: uma concepção que considera a prática como resultante do domínio da teoria, sendo a *“teoria guia da prática”*; e a outra concepção que defende a ideia de que a teoria expressa a ação prática dos sujeitos, ou seja, a *“teoria como expressão da prática”*.

No que diz respeito à alfabetização, Mortatti (2000, p. 22), em sua análise, faz uma reconstituição de um processo histórico observando que nas últimas décadas do século XIX, no Brasil, começam a *se configurar disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes*. Aponta, ainda, que as disputas convergem para a

questão dos métodos de alfabetização, manifestação recorrente presente nos discursos que anunciam mudanças. Caracteriza-se, assim, uma tensão entre “moderno/novo” e “antigo/tradicional”, sendo que cada um, a seu tempo, produziu determinados sentidos que considera *modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita* (Mortatti, 200, p. 23).

Ao identificar essas tensões e contradições, Mortatti (2000, p. 24) procura explicar esse movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização como indicador de um movimento de constituição de um modelo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, bem como da constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação.

4.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

4.3.1 A opção metodológica

A metodologia desta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa cuja modalidade é o estudo de caso. Busco **refletir sobre quais abordagens teóricas da alfabetização e processos marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008.**

Para tanto, tomam-se como referência as sistematizações de Triviños (2007) sobre a pesquisa qualitativa. Essa pesquisa aparece na Antropologia após os pesquisadores perceberem que as informações sobre os povos precisam ser interpretadas de forma mais ampla do que as quantificações restritas a um determinado objeto.

Na década de 1970, foi introduzida na área da educação a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica como reação ao enfoque positivista. Embora tenha surgido para se contrapor ao caráter positivista dos estudos, não busca as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas. Sendo assim, Triviños (2007) apresenta o enfoque histórico-estrutural com o emprego do método dialético como possibilidade de leitura da realidade social e assim poder especificar as “causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades,

suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 2007, p. 125).

É desse ponto de vista que se torna possível aproximar-se de uma visão de totalidade do/sobre o objeto.

A definição desta pesquisa como “estudo de caso” baseou-se em André (2005), que faz uma sistematização dessa modalidade abrangendo conceitos e fundamentos, vantagens e qualidades do pesquisador, a prática, a validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso.

Segundo André (2005), baseado no documento final da conferência internacional para discutir novas abordagens em pesquisa e avaliação educacional realizada em Cambridge no ano de 1975 e que teve como título “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Também diz que o estudo de caso não é uma “escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (ANDRÉ, 2005, p. 16). Explica, ainda, que o conhecimento produzido a partir de um estudo de caso é diferente de outras pesquisas, pois é mais concreto, contextualizado, voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Triviños (2007) ainda define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente, cujas características são dadas principalmente por duas circunstâncias – a natureza e a abrangência da unidade – como também pelo suporte teórico que serve de orientação ao pesquisador.

Baseada nessas ideias é que escolhi a RME de Curitiba, com suas características e particularidades, como objeto a ser estudado.

4.3.2 Os instrumentos de pesquisa

A definição dos instrumentos para a pesquisa baseou-se nas possibilidades de fazer uma análise do objeto de estudo na totalidade. Sendo assim, optou-se pela pesquisa documental de fontes primárias e pelas entrevistas semiestruturadas como forma de investigar melhor os dados coletados nos documentos.

4.3.2.1 A análise documental

Segundo André e Lüdke (1996, p. 38), a análise documental pode se tornar uma técnica valiosa para uma abordagem de dados qualitativos, principalmente se associada a outras técnicas, pois pode complementar informações já obtidas.

As autoras apontam que as vantagens da pesquisa documental se referem ao fato de que elas são fontes estáveis, permitem evidenciar afirmações e declarações do pesquisador, e ainda surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o contexto. É possível consultá-lo várias vezes e servir de base para diferentes estudos, ampliando, assim, a estabilidade dos resultados obtidos. Por ser considerada uma técnica exploratória, indica problemas a serem explorados por outros métodos. André e Lüdke (1996, p. 37) apontam, ainda, que a análise documental é apropriada quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta e também quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

A coleta de documentos para esta análise foi variada. Entre os documentos coletados nas escolas, no arquivo municipal e em documentos particulares pertencentes a professores, encontram-se: jornais produzidos pela SME; propostas curriculares da RME; listagem, relatórios e planejamentos de cursos; apostilas; escritas pessoais com registros de cursos.

Os procedimentos metodológicos para se realizar a pesquisa documental consideraram as indicações de André e Lüdke (1996): primeiramente, caracterizar o tipo de documento baseando-se em propósitos, ideias ou hipóteses, a partir do objeto de estudo; em seguida, proceder à análise dos dados propriamente dita recorrendo à metodologia de análise de conteúdos, construção de categorias ou tipologias, com o aprofundamento, ligação e ampliação das categorias; e, finalmente, um novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação.

Triviños (2007) salienta que qualquer técnica adquire seu valor exclusivamente mediante a opção de um determinado referencial teórico, assim como ocorre com a análise de conteúdo. Para ele, a análise de conteúdo é

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 2007, p. 159).

Nesse sentido, busquei estabelecer uma “conversa” com os documentos a fim de conseguir fazer as perguntas adequadas para extrair respostas que realmente pudessem contribuir para a pesquisa.

Iniciei com uma primeira visita ao arquivo municipal, em julho de 2007, para fazer um levantamento inicial de quais documentos referentes à educação estavam ali arquivados. Foi nesse momento que se deu o acesso às primeiras informações, listagens de todos os cursos ofertados aos professores entre os anos de 1980 e 2005.

As listagens apresentam os títulos dos cursos ofertados anualmente. A partir de cada título, foi possível consultar os planejamentos que, no entanto, não apresentam um padrão na sua organização e, em muitos casos, não existem. A cada período, percebe-se uma variação na forma de sistematizar os planejamentos, possivelmente devido aos diferentes grupos responsáveis pela condução do processo. Em parte dos planejamentos é possível encontrar: período de realização, nome do ministrante, local, conteúdos, avaliação, lista de frequência.

A categorização para selecionar os títulos dos cursos pautou-se nos cursos específicos para a área da alfabetização (1.^a e 2.^a séries, comunicação e expressão, estratégias para regência, métodos de alfabetização) e nos cursos de Língua Portuguesa, pelo fato de a alfabetização fazer parte dessa área do conhecimento.

Além de apresentar os títulos dos cursos relacionados ao tema, foram apontados, também, os cursos que tratavam de questões mais amplas da educação, considerados como “pano de fundo”. Juntamente com essa informação, foi feita uma síntese da abordagem geral dos cursos ofertados, o que possibilitou a aproximação das abordagens teóricas que vinham se constituindo.

Após definida a primeira categorização dos documentos por meio da seleção daqueles que se referiam ao objeto deste estudo, iniciou-se a digitalização dos documentos para análise posterior dos conteúdos. Foram realizadas, ao todo, 651

digitalizações dos planejamentos dos cursos, o que possibilitou uma análise e a definição de uma segunda categoria dos documentos em períodos.

As informações coletadas e categorizadas foram organizadas em um quadro explicativo com o ano e o título de cada curso. Ao lado de cada título, foi acrescentado um número correspondente à quantidade cursos ofertados com o mesmo conteúdo.

4.3.2.2 A entrevista

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se considerando que ela valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a entrevista. Ao partir de certos questionamentos básicos feitos pelo investigador, o informante segue uma linha de pensamento que é espontânea, passando a fazer parte na elaboração do conteúdo da pesquisa. O autor esclarece que a entrevista semiestruturada se constitui de perguntas resultantes da teoria que alimenta a ação do investigador, como também as informações obtidas sobre o fenômeno social pesquisado (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

Ao defender a preferência pela entrevista semiestruturada, Triviños (2007, p. 152) justifica que esse procedimento

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Para as entrevistas, foram selecionadas professoras que atendiam a alguns critérios. O primeiro critério definia que a professora deveria pertencer ao quadro próprio do magistério da RME. O segundo critério definia que a professora deveria ter participado de ações da SME, de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento dos cursos ofertados aos professores alfabetizadores. E como terceiro critério, seria selecionada pelo menos uma professora que representasse cada um dos períodos definidos no desenvolvimento da pesquisa. Ao final, sete

professoras foram escolhidas para as entrevistas. As profissionais serão apresentadas por nomes fictícios como forma de preservar sua identidade. As entrevistas foram realizadas no período entre julho e outubro de 2008.

A professora Liza, pedagoga, especialista em Currículo, ingressou na RME na década de 1970, como pedagoga de uma escola, e acompanhou os vários cursos ofertados aos professores alfabetizadores naquela década. Na década seguinte, 1980, passou a fazer parte da equipe e das ações da SME. Ela acompanhou os processos de formação de professores alfabetizadores também na esfera estadual, pois integrava a equipe da Secretaria de Estado da Educação. Retornou para a escola na década de 1990, aposentou-se do trabalho na RME em 2008 e continua desenvolvendo atividades pedagógicas no setor privado.

A segunda professora, Elen, licenciada em Letras, também ingressou na RME na década de 1970 e, inicialmente, acompanhou os cursos como professora de escola municipal. Nas décadas de 1980 e 1990, trabalhou com o planejamento de cursos e a formação dos professores alfabetizadores em diferentes modalidades na SME. Atualmente, continua o trabalho como professora em uma das escolas municipais.

A terceira professora, Lúcia, doutora em Linguística, integrante do quadro próprio do magistério desde 1971, iniciou suas atividades nas escolas municipais e fez parte da equipe da SME na década de 1980, depois voltou a atuar como pedagoga em escolas municipais da RME. É professora aposentada da RME e continua desenvolvendo atividades pedagógicas nos setores privado e público estadual.

A quarta professora, Ana, mestre em Educação, iniciou na RME em 1985, atuando em escola, núcleo regional de educação e departamento de ensino da SME, assumindo diferentes funções nesse período. Atualmente, desenvolve suas funções pedagógicas na SME.

A quinta professora, Maria, licenciada em Letras, iniciou na RME em 1965 e atuou como professora, coordenadora pedagógica e ministrante de cursos. É professora aposentada da RME e continua desenvolvendo atividades pedagógicas em diversos setores.

A sexta professora, Alice, é formada no Curso Normal Superior com especialização em Psicopedagogia. Ingressou na RME no ano de 1989, atuando

como professora alfabetizadora em escolas municipais e como coordenadora de alfabetização na SME. Atualmente, atua na SME.

A sétima professora, Marta, pedagoga, iniciou sua atuação na RME cedida pelo estado. Assumiu suas atividades pedagógicas na primeira escola do município na década de 1960, passando, posteriormente, por diversas funções na prefeitura municipal. É aposentada e continua desenvolvendo atividades pedagógicas em diversos setores.

4.3.3 A análise dos dados

4.3.3.1 A definição de períodos

O primeiro passo para a análise dos dados deu-se a partir das ideias definidas por Martins (1998): *a dimensão política do ato pedagógico; as questões da prática; a organização do trabalho na escola; a problemática do ensino recaindo sobre o processo de produção e sistematização coletivas do conhecimento; a visão do aluno como sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios; e a intensificação da aprendizagem no sentido de “aprender a aprender”, em que as habilidades específicas são definidas como competências e previamente definidas nos programas de aprendizagem.*

O segundo passo ocorreu de posse dos dados coletados no arquivo municipal. A listagem de cursos e a análise de seu conteúdo possibilitou identificar o pano de fundo e as abordagens da alfabetização. As entrevistas trouxeram o conteúdo determinante para a organização final dos períodos apresentados na pesquisa.

Optei, então, por definir cinco períodos organizados em décadas. Essa organização cumpre um papel didático que auxiliou a organizar as ideias e não pretende, com isso, delimitar períodos históricos. A delimitação de ideias preponderantes para cada momento não tira a possibilidade de encontrá-las em outro, pois considera-se que o tempo de produção de ideias segue um movimento próprio e não estanque.

Considerando, então, a explicação acima, ficou assim definido:

- a) *década de 1960* (1963-1969);
- b) *década de 1970* (1971-1979);
- c) *década de 1980* (1980-1989, subdividida em 1980-1985 e 1986-1989);
- d) *década de 1990* (1990-2000);
- e) *década de 2000* (2001-2008, o presente em questão).

O primeiro período inicia-se em 1963, ano em que é construída a primeira escola municipal e têm início atividades de formação de professores no interior da própria escola. São iniciativas particulares para atender às necessidades imediatas.

O segundo período compreende a década de 1970, quando se observa uma padronização da formação de professores por meio de cursos de treinamento em métodos de alfabetização.

A caracterização das décadas de 1960 e 1970 deu-se basicamente tendo como referência as entrevistas e documentos particulares, pois não foi encontrado no arquivo municipal registro dos cursos referentes a esses anos. Os períodos a seguir tiveram como fonte principal os documentos do arquivo municipal, com o cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas e, ainda, documentos presentes nas escolas.

O terceiro período compreende a década de 1980 dividida em dois grandes blocos: 1980-1985, que corresponde à continuidade dos processos constituídos na década anterior mas que começa a gestar um movimento de mudança, e 1986-1989, que corresponde ao processo de mudança em si, decorrente do movimento nacional pós-ditadura. É nesse momento que se identifica a dimensão política do ato pedagógico, os professores reclamam maior espaço de participação e a abordagem da alfabetização passa a receber influências da linguística e dos estudos da psicogênese da escrita.

O quarto período compreende toda a década de 1990, quando é dada ênfase ao trabalho com a alfabetização redimensionado pelos estudos da linguística. O momento tem como foco a organização do trabalho na escola, os olhares voltam-se para as questões da prática e a problemática do ensino recai sobre o processo de produção e sistematização coletivas do conhecimento, passando o aluno a ser visto como sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios.

E o quinto período, que trata do momento atual (2001-2008), tendo uma sistematização dos cursos até o ano de 2005 e as entrevistas. Marcado pela

ausência inicial de uma nova abordagem para a alfabetização, mas que finaliza com elementos que caracterizam a intensificação da aprendizagem no sentido de “aprender a aprender”, em que as habilidades específicas são conceituadas como competências previamente definidas nos programas de aprendizagem. Para a alfabetização, configura-se uma abordagem mais focada na consciência fonológica agregada à abordagem anterior.

4.3.3.2 A descrição do processo de análise dos dados

O processo de análise dos dados compreende a definição dos períodos e a posterior apresentação dos dados coletados. Para a apresentação dos dados, a opção feita partiu:

- a) da apresentação de um quadro contendo informações como os títulos dos cursos relevantes para a análise do objeto de estudo;
- b) da descrição dos conteúdos dos cursos apresentados no quadro referentes à alfabetização e pano de fundo;
- c) da descrição de materiais pedagógicos produzidos – quando existentes;
- d) da análise dos processos de formação do professor alfabetizador.

A elaboração dos quadros é uma síntese somente dos cursos que dizem respeito ao objeto de estudo e contempla títulos e quantidades. A intenção é mostrar o contexto, ou seja, trazer dados que marcaram aquele período de análise.

A descrição dos conteúdos foi feita a partir da análise de todos os planejamentos dos cursos consultados. Essa descrição representa uma síntese dos conteúdos observados. Para identificar os conteúdos dos cursos de alfabetização, primeiramente, foram analisados todos os cursos referentes ao mesmo método ou tema e verificado que o conteúdo e a metodologia de cada um não apresentavam alterações. Sendo assim, optei por citar um exemplo dos planejamentos com o mesmo enfoque para descrever os conteúdos. Para a descrição, busquei, inicialmente, apontar o conteúdo, o objetivo, a estratégia e a metodologia. No entanto, não foi possível apontar todos esses elementos em todas as descrições devido à falta de padronização dos planejamentos.

Os cursos classificados como pano de fundo nesse período referem-se a encontros, seminários e outros. Para cada um, foi apontado o conteúdo e, quando possível, o palestrante por considerar que eles são referências para uma análise mais ampla.

Quanto aos materiais pedagógicos, também é feita uma descrição dos conteúdos presentes em forma de síntese. Esses materiais foram encontrados com ênfase a partir da década de 1980.

Finalizo com a análise dos processos de formação para cada período. É nesse momento que se abordam de forma pontual os processos de formação do professor alfabetizador, tendo-se como referência a elaboração dos quadros, a descrição dos conteúdos dos cursos e dos materiais pedagógicos produzidos e buscando-se interlocução com o conteúdo das entrevistas.

A análise completa sobre os processos de formação é sistematizada em um momento específico, que tratará da perspectiva de ser ver a formação do professor do ponto de vista de espaços de produção ou distribuição de conhecimentos.

CAPÍTULO 5

5 AS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR – 1963-2008

Nesse capítulo, apresento a caracterização e problematização dos processos de alfabetização e formação do professor da RME a partir da década de 1960. Para tanto, serão utilizados dados obtidos por meio da análise documental e entrevistas com professores que vivenciaram o trabalho pedagógico dentro da escola e na SME.

Essa caracterização é o primeiro momento de um processo que tem em vista a sistematização dos vários momentos dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores da RME.

Para encaminhar essa sistematização, inicio com a identificação dos cursos relacionados à formação do professor alfabetizador e a identificação das abordagens teóricas da alfabetização que marcaram a prática dos cursos de formação dos alfabetizadores na RME. Em seguida, procedo à análise dos processos de formação.

5.1 DÉCADA DE 1960

Essa formação é *memorável*.

Essa palavra, *memorável*, é escolhida pela importância de recuperar fatos que marcaram a formação do professor alfabetizador na RME e pela necessidade de registrar o seu trajeto e analisar as implicações para compreender os processos atuais de formação.

Para chegar à formação continuada do professor na RME, foi necessário recorrer aos registros que marcam a trajetória inicial da educação no município. Para tal intento, tomo como referência o documento “Memórias da Rede Municipal de Ensino”, trabalho desenvolvido por um grupo de professores que registra fatos da educação no município. Consta que em 1955 foi criada a Seção de Educação e

Cultura no Departamento de Educação, Cultura e Turismo e, como resultado, houve o aumento do número de escolas públicas da cidade subordinadas ao estado. Em 1959, a seção torna-se Serviço de Educação e Cultura, e em 1963 é criada a Diretoria de Educação e Recreação Pública como parte do Departamento de Educação, Saúde e Recreação. Até esse momento, as ações da diretoria e do departamento não tinham um caráter sistemático, e somente com a criação do Centro Experimental Papa João XXIII, em 1963, é que o ensino público municipal começa a tomar forma (CURITIBA, 2007, p. 7).

Nesse período, os professores eram providos pelo estado, já que ainda era responsabilidade dele atender o setor da educação. Conta a professora Marta, que trabalhou na primeira escola do município:

As professoras que foram trabalhar na escola vieram disponibilizadas do Estado. Era o meu caso também. Eram professoras que haviam cursado a Escola Normal [...] (MARTA).

Aos poucos é que o município foi criando escolas e começando a contratar seus professores. Em 1963, foi criada a carreira de professor normalista da RME, porém ainda sem concurso público.

Em 1965, o Departamento de Educação, Saúde e Recreação passou a denominar-se Departamento do Bem-Estar Social, e a Diretoria de Educação continua a existir, porém sem ter ainda uma estrutura sólida.

No ano seguinte, 1966, mais escolas foram construídas, entre elas, o Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, chamado de “Grupão”. Construído no primeiro conjunto habitacional da Cohab-CT, foi inaugurado com a presença do Presidente da República Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Essa escola constituiu um marco para a educação em Curitiba pelos desafios ali presentes: um grande número de turmas e de professores novos, uma comunidade nova, um trabalho a ser construído (CURITIBA, 2006, p. 15).

Sobre alguns problemas vivenciados, a professora Maria, que trabalhou nessa escola, conta:

Nós tínhamos 21 turmas de primeiro ano lá na Vila. Eu até peguei este livro que é um relatório. Feito pelo diretor da época. Aqui tem o acervo de material que a gente dispunha, era quase nenhum. Não

tínhamos cartilhas, por exemplo, para colocar nas mãos dos alunos. Tínhamos que usar o que estava disponível (MARIA).

Relembrando esse contexto – o fato de não haver uma estrutura sólida por parte da Diretoria de Ensino para atender aos professores –, a professora Maria, responsável pela orientação pedagógica da escola na época, conta como foram os passos iniciais com os professores responsáveis pela alfabetização. Ela relata que os alfabetizadores, provenientes do primeiro concurso público realizado pelo município, tinham como referência aquilo que aprendiam na Escola Normal.

Em termos de alfabetização não tínhamos nada, vieram todas direto da Escola Normal pra dentro da sala de aula. Naquela época não tinha Secretaria de Educação [...]. Eu vou te falar o que nós tivemos na Escola Normal. Nós fizemos um estudo sobre a abordagem sintética, analítica e mista, as três maneiras de alfabetizar (MARIA).

Ao identificar as abordagens teóricas trabalhadas na Escola Normal, a professora Maria relata que tal orientação auxiliou na organização do trabalho com a alfabetização na escola. Ela foi a responsável pela orientação pedagógica articulando o planejamento semanal dos professores.

Eu fiquei com o encargo de orientação pedagógica da escola. Instituí um sistema de treinamento no sábado para a semana seguinte. Todas as professoras da 1.ª série se reuniam no sábado. Eu fazia um passo-a-passo da alfabetização fazendo uma junção de várias questões. Uma delas era usar um pouco da Cartilha do Bitu, que começava a primeira lição “Bitu bate bola...”. Então veja que, se a cartilha começa com “Bitu bate bola”, começa com um prenúncio de um método analítico⁴[...] (MARIA).

A iniciativa de organizar os primeiros cursos para professores ainda não havia se manifestado nesse momento por parte da Diretoria de Ensino. Durante os três primeiros anos da “Escola da Vila”, o “Grupão”, a escola foi organizando o trabalho tendo como referência o que estava prescrito na Lei n.º 4.024/61.

⁴ Os métodos de orientação analítica de leitura têm como princípio partir da leitura da frase ou da palavra, enquanto os métodos de orientação sintética partem da leitura das unidades menores, as letras, as sílabas.

5.2 DÉCADA DE 1970

Na década de 1970, a RME estava no processo de implantação da Reforma de Lei n.º 5692/71 e, no cenário nacional, as questões de alfabetização estavam em discussão devido às estatísticas que anunciavam altos índices de reprovação e evasão escolar na 1.ª série do 1.º grau⁵. No município não era diferente.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico, tanto na rede municipal como na estadual, pautava-se na pré-determinação do trabalho do professor por instâncias superiores. A reforma trazia novidades e era necessário dominar um novo vocabulário para colocar em prática o que se determinava. Segundo a professora Liza, assim aconteceu:

Em 70 e pouco a gente estava num processo de implantação da reforma, da 5692/71 [...]. Nesse processo eram treinados todos os professores da região e tinha um processo de acompanhamento, não tão direto, não tão próximo, mas havia um grupo da Secretaria que fazia esse acompanhamento. Era o Núcleo de Estudos Pedagógicos ou algo assim [...]. Cada grupo de escola tinha uma pessoa responsável, que era alguém que tinha uma articulação muito próxima com o povo da Federal. Então a gente tinha que definir estratégias para operacionalização dos objetivos. Nem sabia o que era isso! A gente não dominava o vocabulário! Então a coisa estava acontecendo paralela entre o estado e a prefeitura (LIZA).

Concomitantemente à implantação da nova lei, a problemática sobre a alfabetização exigia um repensar da prática desenvolvida nas escolas para alterar os altos índices de fracasso. Essa orientação vinha das Secretarias de Educação, alcançando os professores e suas práticas nas escolas da rede.

Analisando os documentos do período e as entrevistas, verifiquei que o trabalho de alfabetização baseava-se em diferentes propostas, métodos e cartilhas levados para a escola pelo Departamento de Educação. Foi marcante a utilização da cartilha *Caminho Suave*; do método da Abelhinha; do que se chamou de método psicogenético, difundido por Eurico Back; do método Erasmo Pilotto e do Programa Alfa.

⁵ Considerar a designação da época correspondente ao atendimento de crianças de sete anos no Ensino Fundamental de Oito Anos. Hoje corresponde ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, dependendo do contexto onde já se implementou a nova lei.

Sobre o primeiro curso de alfabetização ofertado aos professores em 1971 e os primeiros encontros pedagógicos reunindo professores das escolas da RME, a professora Maria fala:

Olha, coincidentemente o primeiro curso de alfabetização foi eu que organizei e ministrei... Os professores das escolas foram todos para este curso... relatando aquela experiência... [a professora se refere à experiência vivida no Grupão] [...].

Junto a isso, iniciamos na Vila os encontros pedagógicos. A escola ficava com um tema escolhido pelos professores e os professores, com a minha orientação, preparavam o tema... Os primeiros encontros pedagógicos aconteceram no Grupão (MARIA).

Na análise dos documentos de um arquivo particular, encontra-se um ofício datado de 21 de janeiro de 1971, do Departamento do Bem-Estar Social, Diretoria de Educação – Divisão dos Centros Comunitários –, Seção de Orientação Pedagógica, convidando a professora para o círculo de estudos com os professores que regiam a 1.^a série primária.

É interessante registrar, ainda, para esse período inicial da constituição da RME, os documentos que indicam a realização da 2.^a e da 3.^a Convenção Anual de Educação e Saúde, promovidas pela Federação das Associações de Pais e Mestres do Estado do Paraná em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba, realizadas nos anos de 1967 e 1968.

A *Caminho Suave*, cartilha de alfabetização que teve sua primeira publicação em 1948, da autora Branca Alves de Lima, caracteriza o processo utilizado de “alfabetização pela imagem”. Centra-se em palavras-chave como pretexto para silabação, com a visualização repetida entre desenho e letra. Referindo-se a essa cartilha, a professora Liza comenta:

O que nós tínhamos em 71? Era a silabação, e a cartilha em voga era o Caminho Suave. O pessoal alfabetizava... Naquele momento o que eu esperava no final de uma 1.^a série...? E a criançada saía lendo qualquer frase tipo “A casa é amarela”. Liam sem problemas! Tinham uma caligrafia maravilhosa, escreviam letra de forma e manuscrita, sem problema. Faziam singular e plural, conjugavam verbo. Não tinham muitas condições para produzir um texto, já ficava difícil o trabalho de texto, de compreensão de texto. Bem, esse a 2.^a série tinha que fazer, porque não dava tempo, porque a gente passava

por todas as dificuldades ortográficas e ia no esquema Caminho Suave (LIZA).

O método da Abelhinha é basicamente fonético. Os sons das letras são apresentados por meio de uma história em capítulos. Cada personagem da história é escolhido devido ao fato de o som inicial de seu nome corresponder a uma letra que se assemelha à forma desse desenho. Tal método é considerado pela professora Liza como um método misto e mais avançado do que o Caminho Suave. Ela conta:

Em 1972 eu fui pra tal da coordenação pedagógica e convivi com o Caminho Suave. Estava entrando o método da Abelhinha, o tradicional método da Abelhinha, porque ele era extremamente mais avançado do que o Caminho Suave, que era o que tinha de mais antigo. Então teve todo um movimento da Rede pra implantar o método da Abelhinha, o método misto. Então, nesse momento, os coordenadores receberam muito material para orientar os professores. As escolas receberam o manual da Abelhinha, os cartazes da Abelhinha [...]. Eles mandavam pra gente todas as palavrinhas que eu poderia trabalhar, sugestão... Apostila, apostila, apostila. Eu começava com as vogais, que aí eu tinha o primeiro capítulo [...], e como é que eu fazia? Primeiro a palavrinha com duas letras, depois com três, depois com quatro, era muito gradativo. Então o que a gente recebia? Primeiro os passos muito bem definidos, aí o rol de palavras possíveis com V, para cada capítulo, com duas letras, três letras e aí aquelas difíceis, que tinham até seis letras, depois com L [...] (LIZA).

Ainda, segundo a professora Liza, na mesma década, na RME, difundiu-se o trabalho do professor Eurico Back, que apresentou um método considerando os problemas identificados na 1.^a série. A base do princípio era que primeiramente o professor teria que ensinar a leitura e a criança teria que ler e, depois, escrever. Nas palavras da professora:

Mas aí eu acho que foi 73/74, o professor Eurico Back era “the best” estruturalista. Os livros dele eram muito utilizados nas escolas! Ele tinha um princípio básico, com Geraldo Matos. Eles ficaram famosos nesse país, e, claro, ele começou a ver os problemas que tinham na 1.^a série e criou um método que ele chamou de psicogenético. O princípio básico dele era que: primeiro eu tenho que ensinar a leitura, a criança tem que ler, depois nós vamos escrever. Ele tinha uma cartilha[...] (LIZA).

Na busca de solução para os altos índices de reprovação, o Departamento de Educação da RME impôs a implantação da proposta de Eurico Back nas escolas do município. Essa implantação foi acompanhada de perto pelos gestores da Rede. A propósito, a professora Liza conta:

E a prefeitura obrigou as escolas a usarem. Então o povo que era do Departamento do Bem-Estar Social⁶ esteve num sábado na escola e nós tivemos que assinar um termo de compromisso, de responsabilidade, assumindo os resultados que a escola viesse a ter pelo não uso desse método [...]. Foi a nossa sorte, porque foi muito complicado. Primeiro que teve um grande encontro pra passar alguma coisa que absolutamente ninguém até então tinha ouvido falar; segundo que foi uma imposição; terceiro que ninguém perguntou pra ninguém o que se pensava a respeito. Foi um método que não vingou, acho que com 2, 3 anos, ou menos até, acabou. Ninguém nunca mais falou. A gente tinha pilhas porque a prefeitura, mesmo sem a gente usar, mandou todo o materia (LIZA)..

Outra tentativa para tratar especificamente da questão da alfabetização foi realizada. O trabalho do professor Erasmo Pilotto⁷ já era conhecido por algumas pessoas das redes estadual e municipal e apresentava uma metodologia de alfabetização. O professor já havia feito uma experiência, por volta de 1950, e havia obtido bons resultados. A proposta sinalizava uma metodologia rápida porque, conforme lembrou a professora Liza, ele sempre dizia: “*Não temos muito tempo pra ensinar a escrever, a gente tem que ser rápido.*”

O próprio professor Erasmo Pilotto fazia o treinamento envolvendo multiplicadores. Ele organizou o processo em 14 fichas e explicava uma ou duas delas a cada momento. Até a quinta, eram recomendações; da sexta em diante, começava o processo de alfabetização e o professor tinha que decorar toda a sequência e os encaminhamentos. Segundo o professor, o segredo e a essência de seu método era a ficha nove, onde constava que a criança tinha que ser capaz de deduzir como é que se juntavam letras pra formar sílabas e conseqüentemente palavras a partir de uma técnica muito simples. Era a essência fonética do método.

⁶ As primeiras iniciativas da Prefeitura no âmbito educacional datam da década de 1950. Em 1955 criou-se a Seção de Educação e Cultura, que fazia parte do Departamento de Educação, Cultura e Turismo. Em 1965 foi criado o Departamento do Bem-Estar Social, e a Diretoria de Educação passou a ter seções de acordo com as novas unidades que iam sendo criadas. A Secretaria Municipal da Educação foi criada mais tarde.

⁷ O professor Erasmo Pilotto contribuiu para a educação no Paraná por meio de sua atuação como professor, escritor e Secretário de Educação e Cultura.

No depoimento da professora Liza, que atuava concomitantemente nas redes estadual e municipal, está assim descrito:

Aí retomaram, chamaram o professor Erasmo, ele era assim um “Dom Quixote”. Então como é que começou: todo o sábado, durante acho que meio ano, nós tínhamos uma reunião na casa dele e ele explicava pra nós, a cada tarde, uma ou duas fichas, porque ele organizou esse processo em fichas que eram no total 14. Até a cinco eram recomendações, da seis em diante começava o processo de alfabetização. Então o que nós tínhamos que fazer? Nós tínhamos que saber de cor tudo aquilo, com jeitos e trejeitos, porque ele nos ensinava. Me lembro que ele dizia assim: “Olha, a essência do meu trabalho, a essência do meu método é a ficha nove, o segredo está na ficha nove!” E o que dizia a ficha nove? A criança tinha que ser capaz de deduzir como é que eu juntava letrinhas pra formar sílabas e conseqüentemente palavras a partir de uma técnica muito simples. Então ele fazia assim: “Ó – BÓ, A – BA”, e ele dizia que essa é a essência fonética do método dele. A partir daí ele preparou... eu acho que nós éramos oito, era pouca gente (LIZA).

Fechando a década de 1970, surge mais uma proposta que parece ser passageira em meio à concomitância das tentativas anteriores. A professora Liza comenta:

[...]Então na escola a gente começou a mexer de outro jeito, embora, como regra geral, era o tal do método do Erasmo e do método misto. Não só a gente, mas várias escolas começaram a introduzir mudanças a partir dessa base comum, e ele foi assumindo uma outra configuração. Então até aquele radicalismo, porque era engessado, profundamente engessado, a gente foi largando. Teve um momento em 79 que entrou o Alfa na rede inteira... Material Alfa, da Ana Poppovic, entrou e ele entrou com um certo peso, você vê hoje um material caríssimo (LIZA).

Sobre o “Material Alfa, da Ana Poppovic”, encontrou-se nos *Resumos analíticos* do Inep (BRASIL, 1991) uma descrição da proposta feita pela Fundação Carlos Chagas.

A elaboração do material é resultante de uma série de pesquisas cuja preocupação era conhecer melhor o problema do fracasso escolar no Brasil e poder atuar sobre ele. Ele parte da análise das vertentes teóricas behaviorismo e cognitivismo, sendo que a autora escolheu a segunda para fundamentar o Programa

Alfa de alfabetização escolar. Nessa vertente, ela define quatro princípios norteadores do Projeto Alfa:

Enfatizar o processo da aprendizagem muito mais que o conteúdo – isto é, aprender a pensar é muito mais importante do que aprender determinadas coisas. Dessa forma, serão necessariamente desenvolvidas tanto a habilidade de solucionar problemas, quanto os comportamentos de tomada de decisão, capacidades indispensáveis para o desenvolvimento intelectual desejado [Ana Poppovic] (BRASIL, 1991, p. 74).

Em relação à linguagem, o segundo princípio definido pela autora é:

Estimular por todos os meios o enriquecimento da linguagem, ou seja, a capacidade de comunicação livre, pois a habilidade para verbalizar é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar. A linguagem deve ser usada como instrumento vital para a aquisição de novas aprendizagens, organização dos processos mentais e planejamento de atitudes e comportamentos [Ana Poppovic] (BRASIL, 1991, p. 74).

O terceiro princípio refere-se à motivação:

Desenvolver o autoconceito positivo na criança, de modo a permitir-lhe, ao lado da necessária motivação para aprender, a aquisição de um comportamento independente que seja autoconhecido, habilitando-a a manipular as situações com que se defronta [Ana Poppovic] (BRASIL, 1991, p. 74).

E ainda o quarto princípio:

Levar em consideração o meio ambiente e as características que serviram de base para a definição da pessoa do aluno e de sua família, sejam elas psicológicas, sociais ou culturais, atentando para que o programa ofereça, dentro das possibilidades, soluções adequadas à nossa realidade [Ana Poppovic] (BRASIL, 1991, p. 75).

Todas as discussões e tentativas de solução para o problema dos altos índices de evasão e reprovação, especialmente no período de alfabetização, vão culminar com a sistematização do Currículo Básico de 1988 para a RME. Esse documento apresenta uma retomada histórica dos processos e métodos⁸ adotados nas classes de alfabetização. É feita uma classificação apontando processos como sintéticos e analíticos. Está assim expresso no documento (CURITIBA, 1988, p. 47):

⁸ Após explicitar conceitos básicos dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, o Currículo Básico de 1988 aponta que, dessa discussão, surgem vários processos de ensino de leitura e escrita que são chamados equivocadamente de métodos de alfabetização.

Sintetizamos abaixo as principais características dos processos usados nas classes de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Os processos da Abelhinha, Caminho Suave, Casinha Feliz e Maria Montessori são fundamentalmente sintéticos [...], os processos do Professor Erasmo Pilotto, Global, Lúdico, Natural são basicamente analíticos.

Além dos processos analíticos e sintéticos, constam no Currículo Básico os processos chamados ecléticos. O documento explica que as iniciativas dos professores em organizar atividades de acordo com sua experiência e as necessidades dos seus alunos são denominadas processos ecléticos.

Além desses processos de alfabetização, alguns professores da Rede Municipal de Ensino trabalham com uma reelaboração das metodologias existentes, organizando as atividades de acordo com o seu conhecimento da turma. São os chamados processos ecléticos, que embora não sigam passos pré-fixados, apresentam os mesmos problemas com relação aos outros procedimentos metodológicos, porque refletem a preocupação apenas com o desenvolvimento do domínio gráfico (CURITIBA, 1988, p. 48).

A identificação das abordagens da alfabetização que marcaram a prática dos cursos para os alfabetizadores na RME na década de 1970 foi possível a partir dos depoimentos coletados em entrevista e confirmados pela análise documental.

Delineou-se um período em que várias práticas alfabetizadoras foram “testadas” com a intenção de superar o problema da repetência e evasão escolar. As ações da escola eram determinadas por uma instância maior, o Departamento de Educação do município, e o foco eram os métodos de alfabetização.

5.3 DÉCADA DE 1980

Para identificar as abordagens da alfabetização e os processos de formação dos alfabetizadores na RME na década de 1980, partiu-se da análise dos cursos ofertados pela SME e das entrevistas.

Primeiramente, foi organizado um quadro contemplando o ano, os nomes dos cursos ofertados e a respectiva quantidade de ofertas. Após a apresentação do quadro, foi feita uma descrição do conteúdo dos cursos que se repetem no período. Na

sequência, a identificação da abordagem da alfabetização em destaque no período e a análise dos processos de formação dos professores alfabetizadores.

Para efeito deste estudo, os cursos da década de 1980 foram organizados em dois grandes blocos: 1980-1985, que corresponde à continuidade dos processos constituídos na década anterior, e 1986-1990, que corresponde ao processo de mudança decorrente do movimento nacional pós-ditadura.

5.3.1 Período de 1980-1985

Esse período foi organizado a partir dos cursos, seminários, encontros específicos para a alfabetização e também daqueles que fizeram parte do pano de fundo. São apontados os títulos ano a ano com a intenção de mostrar a repetição deles durante o período.

Ao apontar os diferentes métodos presentes nos curso ofertados aos professores, detive-me em descrever e ser fiel ao que consta nos documentos, sem confrontar com as classificações existentes sobre os métodos. No entanto, para uma análise detalhada sobre as características de cada um, exige-se um estudo mais direcionado à questão. Autores como Braslavsky (1971), Mortatti (2000, 2007), Carvalho (2005), Cagliari (2007) e Soares (2003) podem ser consultados para o aprofundamento.

ANO	CURSOS
1980	PANO DE FUNDO Ênfase em cursos cujos títulos apresentam o treinamento em técnicas ALFABETIZAÇÃO • Treinamento em técnicas de alfabetização: método misto (1) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (1) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método eclético (1) • Atualização para professores de 1.ª série – técnicas de alfabetização (1)
1981	PANO DE FUNDO Ênfase em cursos cujos títulos apresentam o treinamento em técnicas ALFABETIZAÇÃO

	<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento em técnicas de alfabetização: método misto (4) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (3) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método pela fonação condicionada (1) • Técnicas de ensino de Língua Portuguesa (3) • Conteúdos da Língua portuguesa (2) • Treinamento em técnicas de ensino em comunicação e expressão (3)
1982	<p>PANO DE FUNDO Ênfase em cursos cujos títulos apresentam treinamento em técnicas</p> <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinamento em técnicas de alfabetização: método misto (3) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (3) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método pela fonação condicionada e repetida (1) • Treinamento em estratégias para regência de classe de 1.^a e 2.^a séries (1) • Treinamento em técnicas de comunicação e expressão (3) • Treinamento em técnicas para o ensino da redação para professores de 1.^a a 4.^a séries (2)
1983	<p>PANO DE FUNDO Ênfase em cursos cujos títulos apresentam treinamento em técnicas</p> <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinamento em técnicas de alfabetização: método misto (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método pela fonação condicionada e repetida (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Caminho Suave (3) • Treinamento para o programa de atividades integradas para 1.^a série (1) • Treinamento no Programa Alfa (1) • Treinamento em técnicas de alfabetização para supervisão e auxiliar de supervisão (1) • Treinamento de pedagogia Freinet⁹ para professores de pré a 4.^a séries (1) • 1.^o Seminário Municipal de Alfabetização (1) • Seminário de Comunicação e expressão – 1.^a etapa (1) • Projeto de atendimento às classes antecipadas de 1.^a série (1) • Encontro entre os professores de 1.^a série (esclarecer dúvidas sobre os métodos) (1) • Treinamento em Língua portuguesa (discussão do texto desde a pré-escola) (1) • Grupo de estudos sobre comunicação e expressão (1) • II Seminário Municipal de Educação (1)
1984	<p>PANO DE FUNDO Referências a cursos cujos títulos apresentam treinamento em técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinamentos visando à integração das áreas do conhecimento (4) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinamento em técnicas de alfabetização: método misto (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (1) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método pela fonação condicionada e repetida A Casinha Feliz¹⁰ (1)

⁹ O trabalho com a pedagogia Freinet envolvia um encaminhamento específico para a alfabetização.

	<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Caminho Suave (2) • Treinamento no Programa Alfa (3) • Treinamento de pedagogia Freinet (2) • Encontro método globalizado (3) • Treinamento em alfabetização: método misto e método globalizado (1) • Reflexão sobre alfabetização (2) • I Encontro de professores de Língua Portuguesa (1) • Atualização em conteúdos de Língua Portuguesa (1)
1985	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Referências a cursos cujos títulos apresentam treinamento em técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • IV Seminário Municipal de Educação/ III Encontro de professores de Curitiba <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro sobre o método misto de alfabetização (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Erasmo Pilotto (2) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método Caminho Suave (1) • Treinamento no Programa Alfa (1) • Grupo de estudos/ Treinamento: sensibilização na pedagogia Freinet (7) • Encontro método globalizado (1) • Treinamento em aspectos linguísticos da alfabetização • Novas alternativas sobre alfabetização (1) • Treinamento em conteúdos de Língua Portuguesa (3) • II Encontro de professores de Língua Portuguesa • III Seminário Municipal de Alfabetização¹¹

QUADRO 1 – CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES – PERÍODO DE 1980-1985
Fonte: A autora

5.3.1.1 Conteúdos dos cursos – 1980-1985

Para a descrição a seguir, foram analisados os planejamentos dos cursos de todos os anos, não havendo, no entanto, uma padronização dos registros.

Para fazer a descrição dos conteúdos, os cursos foram agrupados. Não foi possível, contudo, descrever os conteúdos de todos os cursos apontados no Quadro 1, pois alguns têm somente o registro de dados técnicos.

¹⁰ Nesse momento, o documento consultado especifica que o método pela fonação condicionada e repetida é o mesmo que Casinha Feliz. Isso não ocorre em outros títulos.

¹¹ Nos documentos, não consta o II Seminário de Alfabetização.

Método eclético

Conteúdos: *pré-requisitos; período preparatório; princípios básicos; metodologia; fases do método; análise do manual, da cartilha e do primeiro livro.*

Método Erasmo Pilotto

Conteúdos: *período preparatório; princípios e técnicas de alfabetização; exigências referentes à leitura e escrita para promoção na 1.^a série; ensino inicial da leitura; passos iniciais do método Erasmo Pilotto; adequação das técnicas aos documentos*

Na coleta de documentos particulares com professores que atuavam no ensino municipal, foi encontrado um caderno datado de 1976 que continha o registro de um treinamento ofertado aos multiplicadores do método Erasmo Pilotto. Os registros trazem todos os pressupostos do método, as recomendações necessárias, bem como os passos em forma de “fichas” a serem seguidos pelo professor: o que escrever no quadro, o que dizer e perguntar aos alunos, a resposta desejada.

Ficha nº 3. Ensino das vogais.

O método recomenda para o ensino das vogais -

aij fonador - alétras.

depois
e, ou - porque o aparelho fonador

O prof. escreve no quadro de giz a i
dizendo - este é o A
este é o i -
repetir várias vezes.
ler várias vezes e colocar
várias vezes no quadro.

- liam todos
- a e são copiadas
a mostrar as linhas.
introduzir o vocabulário
matemático - por ex:
passar uma linha em
volta do i
risque, apague, envolva

Figura 1 – Página do caderno de registros de uma professora participante do curso em novembro de 1976.
Fonte: Particular.

Método misto

Conteúdos: histórico e vantagens do método misto; dificuldades encontradas na leitura e dificuldades próprias da criança; objetivos e duração média de cada etapa; cuidados essenciais e material básico; período preparatório; início da alfabetização; completando a alfabetização; a criança já sabe ler.

Estratégias: exposição oral; leituras; aulas simuladas; tarefa em grupos; apresentação dos grupos.

Recursos: material próprio do método; apostila de atividades; fichas de leitura; amostras de exercícios próprios para o método.

Método pela fonação continuada e repetida / Método fonético Casinha Feliz¹²

Conteúdos: considerações gerais sobre o método fonético Casinha Feliz; apresentação das vogais; apresentação de cinco consoantes (monossílabos simples); justaposição silábica (dissílabos simples); apresentação de seis consoantes; leitura de pequenos textos; dígrafos ch, lh, nh; emprego das letras maiúsculas; ordenação de palavras e frases.

Objetivo: treinar os professores regentes de 1.^a série na aplicação do método de alfabetização, capacitando-os a desenvolver integralmente as atividades relacionadas com o método.

Método Caminho Suave

Conteúdos: fases do método e suas características fundamentais; metodologia aplicada; estratégias específicas para cada fase; conhecimento da cartilha; qualidades e problemas; utilização adequada do manual do professor; utilização do primeiro livro de leitura.

Método globalizado

Conteúdos: como trabalhar o período preparatório; cartazes de experiências; técnicas de elaboração de texto; experiências concretas; técnicas de fixação do vocabulário; leitura silenciosa, dirigida, oral; cuidados na leitura; escrita: letra, exercícios, bandejas, cópias, ditado; composição e decomposição de palavras; análise fonética; quadro de vocabulários; avaliação; livro de leitura.

Objetivo: preparar os professores para a aplicação do método globalizado, demonstrando-o na teoria e prática e ressaltando sua eficácia no processo de alfabetização.

Sobre o método globalizado, foi encontrado no jornal *Escola Aberta* o depoimento de uma professora de uma das escolas municipais. Ela aponta que o

¹² Nos documentos analisados, esse método apresenta uma variação em seu título: método pela fonação continuada e repetida, método Casinha Feliz. No entanto, o conteúdo é o mesmo.

trabalho de aplicação do referido método era um desafio por se tratar de algo novo e desconhecido. Também descreve como se deu o trabalho com os alunos em sala de aula e os resultados obtidos:

O ponto de partida era o texto. Cada dia um texto novo em letra *script*. Porém, com o desenvolvimento das primeiras atividades através dos cartazes de experiências, foi possível sentir a diferença do referido método dos demais.

[...]

O método é ativo, parte de experiências concretas, simples, porém, da vivência da criança.

[...]

É a criança que cria sente-se orgulhosa em ler o texto que ela própria elaborou.

Trabalhar com este método está sendo gratificante, pois cada composição que a criança realiza é uma expectativa para o professor que sente o crescente progresso do educando (JORNAL ESCOLA ABERTA, ago. 1984, p. 11).

Programa Alfa

Conteúdo: *Programa Alfa 1 e Programa Alfa 2*

Pedagogia Freinet

Conteúdo: *aspectos teóricos da metodologia Freinet decorrente das atividades práticas; técnicas Freinet; o método natural de alfabetização; o texto livre.*

Duração: *24 horas.*

Foram ofertados muitos cursos da pedagogia Freinet direcionados aos professores até a 4.^a série. Entre eles, esta programação apresenta conteúdo específico de alfabetização:

Encontro de professores de 1.^a série

Conteúdo: *esclarecimento de dúvidas sobre os métodos Casinha Feliz, Erasmo Pilotto, misto, Caminho Suave.*

I Seminário Municipal de Alfabetização

Palestras: *Educação e democracia; Educação e alfabetização; Métodos e técnicas de ensino; Caminhando na leitura; Alfabetização pela imagem;*

Método Professor Erasmo Pilotto; Método misto; Método da fonação continuada e repetida; Literatura infantil.

Duração: 20 horas.

Entre os docentes desse seminário, encontram-se professores do quadro próprio do magistério, da escola particular Anjo da Guarda e da Secretaria Estadual de Educação, a autora Branca Alves de Lima, da cartilha *Caminho Suave*, e o professor Erasmo Pilotto.

Novas alternativas em alfabetização

Conteúdos: o valor do saber do aluno; a fala do aluno e o valor na escola; o método global e as áreas integradas na comunicação; a redação livre na escola; o canto na alfabetização e nas outras séries; o uso do boneco na escola; a modelagem e o trabalho de sucata na sala de aula.

Objetivo: desenvolver atividades que facilitem o trabalho de alfabetização na escola, principalmente levando atividades agradáveis às crianças, fazendo-as sentir maior interesse pela escola.

Seminário de Comunicação e Expressão (1983)

Conteúdos: as funções do ensino de Português; retrospecto histórico do ensino de Português; o papel das instituições formadoras de professores de Português; perspectivas para o ensino: apropriação da escrita, aquisição da variante padrão, papel da linguística.

Entre os docentes desse seminário, estão: João Wanderley Geraldi (Unicamp), Geraldo Matos Gomes Santos (UCP), Rosário F. Mansur Guérios (UFPR), Leopoldo Scherner (UCP), Vilma Simão (IEP), Isolda Peixoto Ruoso (CES-Seed), Carlos Alberto Faraco (UFPR), Maria Inês de Oliveira Guimarães (UFPR), José Luiz da Veiga Mercer (UFPR), Sirio Possenti (Unicamp).

Aspectos Linguísticos da Alfabetização (1985)

Conteúdos: os fundamentos linguísticos da alfabetização; discussão sobre diferentes métodos de alfabetização; trabalho com textos espontâneos a partir da 1.^a série do 1.^o grau.

Objetivo: *levar os professores do 1.º grau, particularmente os alfabetizadores, à posse de conhecimentos básicos de linguística que permitam uma maior compreensão da língua oral e escrita, se posicionarem criticamente com relação a propostas metodológicas de forma a optarem conscientemente por materiais didáticos que melhor sirvam aos seus objetivos com relação ao ensino de escrita e leitura.*

Recursos: *textos espontâneos produzidos por crianças de diversas regiões do País; transparências.*

Docente: *Maria Bernadete Marques Abaurre Gnerre*

5.3.1.2 Análise dos processos de formação – 1980-1985

Nesse período, é possível observar que o foco está centrado nos treinamentos em técnicas em alfabetização com base em diferentes propostas e métodos que vinham sendo trabalhados com os professores na década anterior: Caminho Suave, misto, Erasmo Pilotto, fonação condicionada e repetida. É recorrente o uso da terminologia “treinamento em técnicas” para os cursos ofertados, independentemente de se referirem à alfabetização. Como exemplos de outros cursos, podemos encontrar: Treinamento sobre teatro na educação; Treinamento em artes industriais; Atualização em técnicas agrícolas; Novas técnicas do ensino da Matemática.

Essa abordagem refere-se à concepção pedagógica tecnicista decorrente da reforma do ensino pela Lei n.º 5692/71. Ela tem como elemento principal a organização racional dos meios com a operacionalização dos objetivos, a mecanização do processo e o parcelamento do trabalho pedagógico tendo em vista buscar a eficiência minimizando as interferências subjetivas. A padronização do ensino dá-se por meio de um planejamento formulado previamente, que determina ao professor e ao aluno quando e como fazer.

Nessa visão, o papel da escola passa a ser de “repetidora dos programas de treinamento”, como analisa Veiga (1995, p. 21). Nesse momento, não se dá espaço para a escola assumir a gestão de seus processos e não se valoriza os conhecimentos que os professores têm de sua prática pedagógica.

Para Braggio (1992, p. 7-8), os métodos utilizados em classes de alfabetização trazem uma concepção sobre a natureza da linguagem isolada da “totalidade do fenômeno linguístico e desvinculada de um contexto sócio-histórico-cultural que lhe dá origem”. Sua aquisição fundamenta-se numa visão de homem como um ser isolado da sociedade, passivo e acrítico, incapaz de “experimentar contradições internas, de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através de sua *práxis*”. A sociedade é concebida de forma estática, homogênea e vazia de valores antagônicos e de luta de classes.

Sendo assim, pode-se pressupor que centralizar a discussão no melhor método de ensino para a alfabetização é o mesmo que buscar a formação de classes homogêneas para facilitar o processo de ensino desconsiderando outros fatores determinantes.

Em 1983, além dos cursos de treinamento até então focados, é possível perceber um certo movimento nas propostas que tratam de questões mais amplas. As palavras “treinamentos” e “técnicas” começam a tomar menos espaço e passam a ser usadas palavras como “seminário”, “encontro”, “grupo de estudo” – embora na alfabetização esse movimento comece a ser percebido somente em 1984, quando surge a primeira referência à “reflexão”, e em 1985, com “novas alternativas” e “encontro”¹³.

A professora Elen conta do seu ingresso na RME em 1978 e como foi se dando esse movimento nos processos de formação e das abordagens da alfabetização:

Eu entrei bem na época que o processo que era dado em forma de capacitação pra todos que entravam na rede era o Erasmo Pilotto, e que tinha toda uma forma e tal, e as fichinhas, e seguiam aquilo e se alfabetizava no limite[...] (ELEN).

E na década de 1980:

Através dos seminários que a gente começou a fazer, seminários de alfabetização [...], acho que um dos primeiros seminários, não sei se foi no primeiro ou no segundo que o Cagliari estava (ELEN).

¹³ O enfoque apresentado para os treinamentos busca fazer uma relação com o contexto da pedagogia tecnicista, relacionando com as abordagens da alfabetização. Dalla-Bona (1990), em sua dissertação de mestrado, faz uma análise crítica sobre treinamento a serviço do modo de produção capitalista.

Soares (2003, p. 86) aponta que a questão do método foi objeto de estudo e pesquisas de forma significativa nas décadas de 1950 e 1960, com decréscimo acentuado nas duas décadas seguintes. Segundo ela, passou-se pela busca de um método na alfabetização, sendo que o *desprestígio pela questão do método de alfabetização atingiu a área científica anos antes de chegar à escola*.

Considero que a presença de pesquisas relativas aos métodos demonstra que esse era um assunto discutido por urgência do contexto. Sabe-se que essas discussões passam a fazer parte também dos processos de formação dos professores, já que a produção acadêmica tem servido de subsídio para as práticas. Encontram-se nas práticas de formação dos professores as tendências vindas da academia.

Paralelamente ao que vinha acontecendo no Brasil sobre as discussões das metodologias, Braslavsky (1971) e Chartier (1996) apontam disputas entre partidários de métodos também na Argentina e na França.

No que diz respeito aos cursos de formação de professores, evidenciam-se também os que se intitulam como “novas alternativas para a alfabetização”, cujo conteúdo foca o saber do aluno, e o da pedagogia Freinet, com o mesmo princípio.

O Seminário de Comunicação e Expressão, realizado no ano de 1983, abre as portas para o início de uma discussão formalizada sobre a língua portuguesa e as implicações para a apropriação da escrita. Como conteúdo, começa a ser discutido o papel da linguística, foco dos processos de mudanças que seguirão no decurso da formação dos professores. A presença de diversos expoentes da língua portuguesa, representativos de diferentes instituições locais e nacionais, reunidos em um único espaço, dá a conotação de um momento coletivo de reflexão.

Percebe-se uma continuidade nesse processo quando é proposto um curso específico para os alfabetizadores cujo foco são a linguística e seus conteúdos. O objetivo do curso concentra-se nos conhecimentos básicos necessários ao professor para a compreensão da língua oral e escrita de tal forma a optar pela melhor metodologia de ensino. A palestrante do curso, Maria Bernadete Marques Abaurre Gnerre, linguista do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, é uma das pesquisadoras que discute o ensino de escrita e leitura perante os professores de alfabetização e de Língua Portuguesa.

É sobre o movimento nos processos de formação e na abordagem teórica da alfabetização assumida para o período que se concentrará a análise de 1986-1989. Considera-se que as ideias decorrentes estavam sendo gestadas com a nova configuração nacional e local.

5.3.2 Período de 1986-1989

Nesse período, o foco das abordagens do contexto nacional relativas à alfabetização começa a sofrer uma mudança. Prova disso é o abandono de uma abordagem baseada nos métodos de alfabetização e a busca de novas alternativas para o trabalho pedagógico.

Para a seleção e classificação dos cursos, permaneceram os mesmos critérios apontados para o período de 1980-1985 no que diz respeito à alfabetização e ao pano de fundo. No entanto, neste trabalho, deixei de apontar os métodos, com exceção do globalizado e do misto, que são os únicos contemplados nos cursos de formação dos alfabetizadores do período.

O contexto nacional é marcado por uma intensa participação social, e os cursos que aqui considero como pano de fundo têm como eixo norteador a discussão sobre a pedagogia histórico-crítica. Essa discussão fundamenta também a abordagem da alfabetização; portanto, será percebido que o tema alfabetização aparecerá menos, sem, no entanto, deixar de ser discutido.

ANO	CURSOS
1986	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepção histórico-crítica e suas implicações nas áreas de ensino (Semana Pedagógica) • Fundamentos da pedagogia histórico-crítica (1) • Democratização do saber: compromisso e desafio (1) • Seminário interno para elaboração da política educacional da SME (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro sobre técnicas de alfabetização: método misto (1) • Treinamento em técnicas de alfabetização: método globalizado (1) • A questão de Língua: implicações na prática pedagógica (1)

	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: novas abordagens e perspectivas (Semana Móvel)
1987	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia histórico-crítica e as áreas do conhecimento (1) • Pressupostos teóricos – conteúdos básicos de ensino (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre conteúdos da 1.ª série (1) • Alfabetização¹⁴ (1)
1988	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Ênfase em cursos sobre os conteúdos das/nas diversas áreas do conhecimento; concepção interacionista e histórico-crítica; e introdução à política da educação</p> <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazendo da sala de aula um ambiente alfabetizador (1) • Algumas diretrizes básicas para a alfabetização (3) • Reflexões sobre alfabetização (1) • O processo globalizado e a alfabetização (1) <p>Aparecem cursos de Língua Portuguesa com os seguintes títulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: interagindo com o texto e com o mundo (1) • Teoria e prática no ensino da Língua Portuguesa (1) • Português: uma nova perspectiva (2) • Concepção interacionista da Língua e o ensino de Português (2) • Subsídios para elaboração de uma proposta de Português (1) • Introdução à política da educação (1)
1989	<p>PANO DE FUNDO (predominância de cursos realizados dentro das próprias escolas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco no currículo (os cursos aparecem com diferentes títulos focados em: fundamentos, reformulação, estudo, áreas do conhecimento, proposta curricular, perspectiva histórico-crítica) (45) • Estudos e reflexões pedagógicas (22) • Discussão da prática pedagógica (16) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e avaliação no contexto da escola democrática (1) • Alfabetização: construção do conhecimento – produção de texto (1) • Discussões sobre alfabetização (1) • A construção do conhecimento linguístico na interação social (2)

QUADRO 2 – CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES – PERÍODO DE 1986-1989

Fonte : A autora.

¹⁴ Esse curso foi direcionado somente para a equipe da Secretaria de Educação. A palestrante foi Raquel Fiad, da Unicamp.

5.3.2.1 Conteúdos dos cursos de alfabetização – 1986-1989

Durante a coleta de dados no arquivo municipal, constatei a ausência de muitos planejamentos, principalmente dos cursos do ano de 1988. Quanto à alfabetização, foi possível descrever o conteúdo de três cursos. No entanto, os referentes ao pano de fundo aparecem em maior número e auxiliam na análise posterior, já que, para este momento, eles têm grande relevância para compreensão dos processos de formação.

Técnicas de alfabetização – método misto

Permanece a configuração do período de 1980-1985.

Método globalizado

Permanece a configuração do período de 1980-1985, com uma informação a mais: o uso do pré-livro O barquinho amarelo.

Alfabetização

Conteúdos: leitura e escrita na escola; produção de textos espontâneos; psicogênese da língua escrita; concepções de linguagem e o ensino de Português; variedades linguísticas; análise de textos produzidos por alunos repetentes da RME. (Destinado à equipe interna da SME, teve Raquel Fiad¹⁵ como palestrante).

Além dos cursos citados, houve vários outros realizados nas unidades escolares de forma diversificada. Nos planejamentos que abordam a alfabetização, foi possível encontrar conteúdos como: *linguística; história da escrita; reestruturação de texto; níveis de escrita; alfabetização como processo; psicogênese da escrita; produção de texto e reescrita.*

¹⁵ Raquel Fiad, professora e linguista do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, pesquisadora juntamente com Bernadete Abaurre.

5.3.2.2 Conteúdos dos cursos de pano de fundo – 1986-1989

A concepção histórico-crítica e suas implicações nas áreas do ensino (Semana Móvel)

Conteúdos: discussão das tendências pedagógicas e conteúdos curriculares das áreas do ensino adotados atualmente na RME e proposição da elaboração do currículo de conteúdos básicos para as áreas de ensino; currículo de conteúdos básicos: dever de justiça social; proposta inicial para elaboração do currículo de conteúdos básicos para as áreas do conhecimento.

Democratização do saber: compromisso e desafio

Conteúdos: tendências pedagógicas da educação; a pedagogia histórico-crítica na relação conteúdo-forma das áreas do conhecimento; o compromisso político do educador para com a educação do educador; o papel do professor na associação de classe.

Objetivo: discutir e analisar a situação da escola hoje, partindo da vivência do grupo para uma discussão ampla sobre os diferentes momentos históricos por que passou e passa a educação.

O relatório desse curso apresenta detalhadamente que o objetivo foi alcançado, visto que a participação dos professores fez do momento um fórum de discussões. O curso foi ofertado para os professores iniciantes na RME.

Seminário interno para elaboração da política educacional da Secretaria Municipal da Educação

Palestra sobre a política da educação municipal de São Paulo (gestão Mario Covas; Secretária: Guiomar Namó de Mello)

Palestrante: Tereza Roserley da Silva

Discussão e reelaboração da política de educação municipal de Curitiba (gestão 86/88; Secretário: Ubaldo Puppi)

A pedagogia histórico-crítica e as áreas do conhecimento

Conteúdos: o papel da história no atual momento brasileiro; a ação da escola voltando-se à formação da cidadania ampliada; a construção da realidade pelo aluno a partir dos instrumentos que produzem a sociedade moderna e por meio do acesso aos bens culturais e como sujeito da história; a questão da alfabetização; a questão da língua; o ensino das ciências; o ensino da história e geografia; a ação democrática pela sociabilização do saber.

Entre os palestrantes, encontra-se Neidson Rodrigues¹⁶.

Preparação para o cotidiano para as escolas de período integral

Conteúdos: fatores que envolvem as atividades do cotidiano; quem é o aluno da escola de período integral; como trabalhar as atividades; costura domiciliar simples; confecção de enfeites de Natal; técnica de modelagem; noções básicas sobre atividades agrícolas.

O pedagogo e a práxis educacional

Conteúdos: fundamentação em educação; o homem numa abordagem histórico-social; pressupostos teóricos sobre educação física, educação artística, ciências, matemática, geografia, história, língua portuguesa, pré-escolar e educação especial; o pedagogo e a práxis educacional; avaliação.

Objetivo: fundamentar com embasamentos teóricos a prática do orientador educacional e do supervisor escolar na perspectiva pedagógica proposta pela RME de Curitiba, com vistas à análise crítica do currículo básico proposto.

5.3.2.3 Análise dos processos de formação – 1986-1989

Faço a análise desse período considerando Martins (1998), que caracterizou esse momento tendo como critérios as questões recorrentes na prática dos

¹⁶ Neidson Rodrigues, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, em 1987, era consultor do Ministério da Educação na Secretaria de Educação Básica, prestando assistência político-pedagógica às Secretarias de Educação. Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo e doutor em Educação pela PUC-SP.

professores e sua expressão teórica nas reflexões presentes nas universidades e demais produções científicas. Segundo a autora, esse momento traz a dimensão política do ato pedagógico¹⁷.

Este período é marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorrem no Brasil no final da década de 1970 e na primeira metade da década de 1980 consolidaram novas formas de organização e mobilização que vão repercutir na escola. Os grupos sociais definem-se como classe e passam a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola, reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, e querem participar das decisões acerca dele. Essa participação tem um caráter eminentemente político (MARTINS, 1998, p. 62).

Em 1982, após o período da ditadura militar, é eleito no Paraná o governador José Richa, que nomeia Maurício Fruet como prefeito de Curitiba (1983-1985), sendo este sucedido por Roberto Requião (1986-1988), ambos do PMDB e com uma continuidade das políticas educacionais. Sobre esse movimento, comenta professora Lúcia:

Em 79, 80, 81, 82 é que os escritores, os educadores começam a falar novamente, então é um período de abertura e esse período se caracteriza pela análise que eles fazem do processo educacional do Brasil. Começam a buscar políticas inovadoras, políticas que viessem a “retrabalhar” a função social da escola que estava desaparecida. Então a tônica com relação à educação é que um planejamento a nível de departamento começa a se fazer a partir de um diagnóstico, um diagnóstico Curitibaano com força, raiz e base, numa fala mais progressista da educação (LÚCIA).

Para compor o Departamento de Educação, Fruet organizou uma equipe tendo como diretora-geral Rosa Maria Malheiros. Era uma nova equipe com integrantes do quadro próprio do magistério municipal.

Então Maurício Fruet convoca uma equipe e era uma equipe que ele chamava de Curitiba Participativa, que era a tentativa de rediscutir a educação, e esse período coincide com um período nacional político que começam a discutir a evasão, a repetência, enfim, o fracasso

¹⁷ A dimensão política do ato pedagógico foi discutida nacionalmente de forma calorosa. Paolo Nosella (1983) e Guiomar Namó de Mello (1982) escreveram sobre o assunto que suscitou a polêmica. Saviani faz uma mediação dessa polêmica quando publica o artigo intitulado “Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”, na revista *Educação & Sociedade*, n. 15, em 1983.

escolar no Brasil e coincide com a possibilidade da abertura das vozes (LÚCIA).

É nesse período que o Departamento de Ensino começa a ser composto de especialistas das diversas áreas do conhecimento, entre eles, um grupo de especialistas específico para tratar da alfabetização. Segundo a professora Lúcia, essa organização foi necessária para a elaboração do Currículo Básico:

Então na divisão de ensino nós fizemos assim: primeiro nós organizamos os grupos dos especialistas em áreas e organizamos um de cada área (LÚCIA).

Essa equipe promoveu o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, com a participação de técnicos das Secretarias Estaduais de Educação do Paraná e de Minas Gerais, além dos integrantes do Departamento de Educação. Com o apoio de materiais como as Diretrizes Educacionais para o Plano de Governo Municipal, o Plano de Ação do Governo Municipal e as Diretrizes da Diretoria Geral de Educação do Departamento de Educação, foi elaborado um documento com caráter de proposta: “Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1986”. Essa proposta foi apresentada aos diretores eleitos e coordenadores administrativos para que colhessem críticas e sugestões dos professores e funcionários das escolas. Durante o primeiro semestre de 1984, equipes do Departamento de Educação foram até as escolas para ouvir os professores e proceder à elaboração do documento final.

O documento referente à Escola Aberta é apresentado contendo os preceitos constitucionais, os fins da educação, os objetivos do ensino de 1.º e 2.º graus, os conceitos e princípios norteadores de “Educação para uma Escola Aberta”, e as diretrizes do Departamento de Educação. Nessas diretrizes encontram-se as diretrizes gerais e as estratégias para a Ação Educacional.

O conceito de Educação para uma Escola Aberta encontra-se no documento assim detalhado:

Entendemos “Escola Aberta” como aquela que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca. É aquela que através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais, promove a articulação dos universos sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão do seu conhecimento, ao mesmo tempo que

propicia acesso à cultura elaborada, tendo como fundamental não a substituição de uma cultura pela outra, mas a complementação, o enriquecimento mútuo, ou seja, a troca do saber.

Uma Escola Aberta é, portanto, aquela vinculada aos interesses das camadas populares, é ela que transporta as aspirações e necessidades da população para a ação pedagógica e que assume o compromisso não só do acesso mas da permanência da criança na escola (CURITIBA, 1984, p. 14).

É nesse contexto de abertura, de participação coletiva das camadas populares que acontece uma mudança significativa no conteúdo dos cursos ofertados aos professores a partir de 1986. A professora Liza justifica:

Porque a gente, já por 78/79 lá na escola, a gente estava discutindo muito essa questão da criança ler, da criança entender, da criança ser capaz de se expressar. Então o método misto não estava mais chegando. O Erasmo Pilotto não estava mais chegando. A gente estava buscando outros materiais, lendo outros materiais, então o que nós tínhamos no início de 80 já era um outro nível de produção, era outro tipo de trabalho. Você estava começando a ter um Cagliari¹⁸, que você ouvia a falar de vez em quando[...] (LIZA).

A mudança ocorrida nos conteúdos dos cursos vem sendo gestada durante os anos anteriores e começa a mostrar sua cara somente agora. O contexto político que se vivenciava, segundo Martins (1988, p. 62), repercute no interior das escolas e os professores reclamam a participação, caracterizando um momento eminentemente político. Nesse sentido, comenta a professora Lúcia:

[...] toda a equipe do Departamento de Educação do município parou um pouco para estudar e discutir e definir políticas. Veja, são políticas diretivas que pode se contar que nas anteriores você poderia ter um planejamento genérico, mas não a definição de diretrizes em cada um dos setores pra que fossem buscadas de fato. Então houve uma discussão muito ampla, estudos... e nós trouxemos na época o Cagliari, Abaurre... Esse pessoal todo que vinha. Então nós tínhamos colaboração de Minas, que era um estado bem desenvolvido com o Neidson Rodrigues, porque esse período todo que estou te falando é de 83 a 89 exatamente, começo de 89 (LÚCIA).

Em consulta ao documento *Jornal Educacional* do Departamento de Educação “Escola Aberta, uma proposta curitibana”, ano I, n. 1, de julho de 1984, encontrei uma programação do III Seminário Municipal de Educação que não consta

¹⁸ A professora refere-se a Luiz Carlos Cagliari, mestre e doutor em linguística e autor de vários trabalhos na área da alfabetização, além de professor da Unicamp.

na listagem organizada pelo arquivo municipal, setor da educação. A programação do evento anuncia os temas e os palestrantes:

30/06/84 – Sábado

Palestra de abertura “O significado da apropriação do saber pelas camadas populares – Professora Acácia Küenzer (UFPR)

02/07/84 – Segunda-feira

“A escola e a comunidade” – Professor Miguel Arroyo (MG)

“O processo da alfabetização”

Professor Carlos Cagliari (Unicamp)

Professora Maria Bernadete Abaurre (Unicamp)

“Competência Técnica e Competência Política” – Professor Neidson Rodrigues (MG)

03 e 04/07/84 – Aprofundamento dos temas apresentados no dia 02/07/84 nas escolas municipais

05/07/84 – Plenária de Encerramento

(JORNAL EDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
“ESCOLA ABERTA, UMA PROPOSTA CURITIBANA”, 1984, p. 18)

Uma síntese do evento vem assinada pela professora Tânia Brandt dos Santos no *Jornal Escola Aberta* no mês seguinte. Ela comenta que

Pela primeira vez na história da Rede Municipal de Ensino, cerca de 3.000 professores de 1.º grau reuniram-se para debater os problemas, deficiências da escola e suas relações com a comunidade; discutir as diretrizes para uma política educacional de alfabetização, e situar o papel e a participação do corpo docente nesse processo de mudança (JORNAL ESCOLA ABERTA, ago. 1984, p. 7).

Informa, ainda, que o processo de elaboração do evento teve a participação das escolas com o levantamento dos temas, bem como da UFPR, da Fundepar e do Departamento de Educação. Como conclusão, aponta alguns registros mais relevantes, como a necessidade de a escola não se desvincular da realidade que a cerca, da necessidade do estudo de várias teorias pedagógicas e das reais necessidades sociais comparadas à práxis educativa como possibilidade de surgir uma nova linha de ação (*Jornal Escola Aberta*, 1984, p. 8). Para a questão do processo da alfabetização, registrou sua relevância para que a escola possa cumprir seu verdadeiro papel, a revisão do atual estágio preparatório, a validade do pré-escolar, o encaminhamento das crianças para as classes especiais.

As discussões de pano de fundo traziam em seu bojo a concepção histórico-crítica. Essa concepção passou a ser focada nas áreas do conhecimento e na alfabetização.

As leituras para estudo e os cursos traziam os subsídios para esse contexto. Sobre esse aspecto, a professora Liza tece as seguintes considerações:

Foi um momento em que você começa a ler muito Ande¹⁹, o Saviani e a tal da curvatura da vara. Meu Deus! Aquele texto da teoria da curvatura da vara! Um negócio muito complicado! Então a gente começou a mexer em questões como (porque era uma dúvida atroz, hoje eu já sou bem mais “light” em relação a ela): se eu tenho um ponto de partida diferenciado, eu tenho um ponto de chegada por uma questão de justiça social, então você junta essa discussão[...] (LIZA).

Na apresentação do Currículo Básico de 1988 encontra-se uma explicação sobre a concepção histórico-crítica:

A nossa opção pela concepção histórico-crítica de educação se explicita pelo compromisso definitivo de educadores da Secretaria Municipal da Educação com a classe trabalhadora. A apropriação do conhecimento científico pela maioria da população é o fundamento precípua do projeto-pedagógico adotado pela Rede Municipal de Ensino, que situa a educação escolar como um instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o usufruto de bens culturais produzidos e acumulados historicamente e, por consequência, a condição de serem sujeitos da transformação social (CURITIBA, 1988, p. 21).

No que se refere à alfabetização, o rumo tomado é direcionado pelos novos estudos que estavam sendo divulgados nacionalmente. Foram realizados seminários, jornadas, encontros com nomes de referência nacional e internacional ligados a universidades.

Sobre isso, comenta a professora Liza:

Eu lembro que em 84 eu fui pra secretaria do município e eu já estava muito ligada nessas questões da Língua Portuguesa, tanto que em 83 nós havíamos feito uma jornada! Uma jornada em Língua Portuguesa com o povo das universidades e o povo do estado. Foi um sucesso! Foi noticiado inclusive em jornais de São Paulo. Foi uma discussão de altíssimo nível (LIZA).

¹⁹ A professora refere-se à Ande como a *Revista da Associação Nacional de Educação*.

A ênfase em uma outra abordagem para a alfabetização é expressa pela professora Elen ao referir-se a linguistas como Cagliari, Faraco, Geraldi e Possenti, que participavam das discussões nacionais e estiveram presentes no encontro promovido pela SME²⁰.

Então foi justamente o pessoal da Unicamp que esteve presente conosco, Sírio Possenti, a Universidade Federal estava presente, o Faraco [...]fica muito evidenciado pelo trabalho já do Cagliari nessa época, e pelo trabalho também do Vanderley Geraldi, que vem discutindo com o grupo da SME uma nova metodologia do ensino da língua (ELEN).

É nesse momento que essa abordagem da alfabetização com foco na linguística passa a ser analisada dentro do Departamento de Educação e suas ideias passam a ser divulgadas na RME. A professora Elen salienta que houve uma reflexão maior a respeito da linguística:

A discussão surge com o próprio avanço da linguística, a discussão de que ensinar a ler e escrever, apesar de ensinar dessa forma ainda não se alfabetizava a totalidade das crianças, porque com a democratização do ensino começa a chegar nas escolas os filhos das classes populares [...]. A linguística tinha avançado, mas tínhamos pouca coisa, entrava pouca coisa no Brasil em relação a isso. Um dos primeiros textos na década de 80 foi o texto na sala de aula, do João Wanderley Geraldi²¹, que discute as sete pragas do ensino da língua. É um texto que a rede toda na época teve acesso, e aí vem todo o trabalho do Geraldi, que estava propondo uma nova metodologia (ELEN).

Um artigo do linguista Luiz Carlos Cagliari publicado em 1986 é referenciado nos *Resumos Analíticos em Educação – Alfabetização* (BRASIL, 1991, p. 199). As ideias do artigo giram em torno do uso da língua materna pela criança, do ensino da língua pelo professor alfabetizador e da variação linguística.

O artigo divide-se em três partes: a primeira – a realidade linguística da criança – ressalta que as crianças de sete anos já dominam a sua língua materna e que são capazes de usá-la na sua variedade para expressarem

²⁰ Embora trate-se com mais ênfase a questão da linguística nesse momento, paralelamente são tratados os estudos de Emilia Ferreiro, ou seja, a psicogênese da escrita. A contribuição dessa pesquisadora aparece no próprio Currículo Básico elaborado em 1988. Mais adiante, essa questão será retomada.

²¹ Professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

seus pensamentos e dizerem o que querem. O léxico é considerado como uma questão secundária na estruturação de uma língua e nas exigências de seu uso. A segunda parte – o que é ensinar Português? – discute as seguintes questões: o objetivo do ensino de Português nas escolas é ensinar como a língua portuguesa funciona e quais os usos que tem; a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral, e o fato de que a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas. A terceira parte – a escrita – afirma que os objetivos da escrita são: permitir a leitura e possibilitar que as pessoas de épocas e dialetos diferentes consigam ler o que está escrito [Cagliari] (BRASIL, 1991, p. 199).

Em 1988, é produzida uma edição do *Jornal Escola Aberta*, ano V, n. 12, julho de 1988, especialmente para tratar da alfabetização. O documento apresenta a necessidade de uma concepção de alfabetização articulada a uma concepção de linguagem, a fim de dar um tratamento que permita a superação dos problemas evidenciados na Semana de Estudos Pedagógicos, realizada no início do ano (evasão e repetência na RME em torno de 30%). O que se apresenta é o resultado das reflexões do grupo de estudos que foi constituído no Departamento de Ensino sob coordenação do professor Carlos Alberto Faraco (UFPR) e das contribuições dos professores que participaram da Semana de Estudos Pedagógicos.

O texto apresentado é uma antecipação da proposta de alfabetização que será apresentada no Currículo Básico de 1988: concepções de linguagem e ensino de Português; algumas diretrizes para a alfabetização (concepção sobre linguagem, aspectos metodológicos; considerações sobre concepções de criança; sugestões de atividades para sistematização e fixação do sistema gráfico; considerações sobre avaliação); as áreas do conhecimento e a aquisição da leitura e da escrita.

O Currículo Básico (1988) apresenta como referenciais para os estudos da alfabetização autores como Carlos Alberto Faraco, Mikhail Bakhtin, Luiz Carlos Cagliari, Emilia Ferreiro, Miriam Lemle e, ainda, como pano de fundo, Lev Semyonovich Vygotsky.

Para a reorganização do trabalho pedagógico na escola, os professores reclamam por mais tempo de estudo. É nesse período que se cria o estatuto do magistério. Sobre isso, a professora Liza comenta:

Juntou com o estatuto, juntou com a garantia que o estatuto dava de que o município era responsável por oferecer pelo menos um curso anual aos professores. Aí entrou a Semana De Estudos Pedagógicos, que nós chamávamos de Semana Móvel, e junto a gente abriu o Sema, a gente fez o primeiro Sema, que foi o Seminário Municipal de

Alfabetização. Aí foi um momento que as questões de alfabetização começaram de fato a serem discutidas, compartilhadas, socializadas na rede. Foi um momento importante porque o povo que veio era um povo que tava começando a fazer essa discussão no Brasil (LIZA).

O estatuto do magistério regulamenta, por exemplo, o dia de permanência²² dedicado aos estudos:

[...] Então depois de muita luta, só que paralelamente a isso nós tínhamos assessoramentos constantes, nós criamos o dia da permanência, por que no dia da permanência eles vinham para lá [...], o estudo era para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas (LÚCIA).

5.4 DÉCADA DE 1990

Esse período será analisado a partir dos cursos referentes à alfabetização, os quais trazem informações sobre o pano de fundo do momento. Serão analisados também os materiais didático-pedagógicos produzidos para a formação dos professores e as entrevistas realizadas.

Os cursos analisados nesse período apresentam, em geral, somente a informação de título e data acompanhados da lista de frequência. Sendo assim, o trajeto de análise desse período vai diferenciar-se dos anteriores, dado que se apoiou nas informações que tratam do contexto, nas produções didático-pedagógicas e nas entrevistas para aproximar-se dos processos de formação.

ANO	CURSOS
1990	PANO DE FUNDO <ul style="list-style-type: none">• O fazer pedagógico em questão (envolvendo as diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino) (42)• Currículo Básico – proposta e ação (36)

²² O dia de permanência tem nome correlato como hora-atividade, que faz parte da carga horária de trabalho; no entanto, deve ser destinado a estudos na escola, núcleos de educação ou Departamento de Educação. Atualmente, o tempo destinado à permanência corresponde a 20% da carga horária do professor.

	<p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo Básico – proposta e ação (7) • O fazer pedagógico em questão (aquisição da língua escrita, produção e reescrita) (2)
1991	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • O fazer pedagógico na escola de tempo integral (com foco nas diferentes áreas do conhecimento) (8) • O fazer pedagógico e a democratização do ensino (2) • Linguística (4) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: fundamentos teóricos/perspectiva sociointeracionista (7)
1992	<p>PANO DE FUNDO (estudos desenvolvidos no interior das escolas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo Básico (proposta, fundamentação, reflexão, teoria x prática, análise crítica, concepção, implantação, implicações para a prática; compromisso, proposta de mudança, diretrizes) (86) • Prática pedagógica (transformação, práxis, implicações para, reflexão sobre) (10) • Encontro para troca de experiências (diferentes áreas) (4) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: uma reflexão ainda necessária (10) • Relações textuais/Linguística (3) • O ensino da Língua e a constituição dos sujeitos (4) • O professor: leitor e produtor de textos (1)
1993	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento no Currículo Básico; conteúdos específicos das áreas; avaliação; informática; distúrbios de comportamento; neuropsicologia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel da equipe pedagógico-administrativa na escola pública (2) • Repensando o dia-a-dia do CEI²³ (1) • Encontro para troca de experiências (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios básicos para professores alfabetizadores (3) • O texto no processo de aquisição da Língua Portuguesa Escrita (1) • Texto: articulador do ensino da Língua Portuguesa (1) • A função social da escrita trabalhada através das três práticas (1)

²³ Centro de Educação Integral, escolas que atendem aos estudantes em período integral. Foram criadas durante o governo do prefeito Jaime Lerner. Existem também as escolas integrais criadas anteriormente, no governo de Roberto Requião.

	<ul style="list-style-type: none"> • A linguística textual e o ensino da Língua Portuguesa (1) • Fonologia e ensino do Português: para compreender a escrita alfabética (1) • O processo da produção escrita de textos (1) • O ensino da Língua nas séries iniciais (1) • Práticas em reestruturação de textos (1) • Variação linguística e ensino da língua materna (1) • Sintaxe: um conhecimento necessário para o professor (1) • As normas linguísticas e os manuais para o professor (1)
1994	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento no Currículo Básico; conteúdos específicos das áreas, meio ambiente; informática; distúrbios de aprendizagem; laboratório)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminário de pedagogos – Rede Municipal de Ensino (4) • Palestra para pedagogos: concepção histórico-crítica (2) • Palestra: o papel do pedagogo (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: uma reflexão ainda necessária (9) • Texto: articulador do ensino da Língua Portuguesa (8)
1995	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento no Currículo Básico Reformulado; conteúdos específicos das áreas; educação ambiental; informática; distúrbios da aprendizagem; trabalho integrado; neuropsicologia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A organização do trabalho pedagógico da RME (5) • II Seminário de Pedagogos <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: uma reflexão ainda necessária (aparece também com a variação de: “reformulado”²⁴ e/ou “iniciantes” e/ou “princípios básicos”) (9) • Alfabetização na pré-escola (3) • Alfabetização na 1.ª série (8) • Alfabetização na 2.ª série (6) • Texto: articulador do ensino da Língua Portuguesa (aparece também com a variação de: “reformulado” e/ou “para iniciantes” e /ou “aprofundamento”) (13) • O processo de alfabetização (1)

²⁴ A palavra “reformulado” refere-se ao Currículo Básico de 1994, que apresenta reformulações resultantes de uma proposta de reorganização dos conteúdos e dos critérios referentes às áreas do conhecimento retomados a partir do Currículo Básico de 1992. O Currículo Básico de 1992 também apresenta reformulações em relação ao de 1988.

1996	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento; conteúdos específicos das áreas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • III Seminário de Pedagogos: avaliação reflexão sobre a ação • Pedagogo, o pensar e o agir (1) • Círculo de estudos para pedagogos (1) • Alfabetização: uma reflexão ainda necessária (1) • Alfabetização 1.ª e 2.ª séries (1) • Trabalhando com a 1.ª série (2) (1)
1997	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento; conteúdos específicos das áreas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorização da prática pedagógica (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: uma reflexão ainda necessária (1) • Refletindo sobre o trabalho com a 1.ª série – oficina (4) • Alfabetização refletindo a prática (1) • O texto nas séries iniciais (2)
1998	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento; conteúdos específicos das áreas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classes de aceleração em debate <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento metodológico na 1.ª e 2.ª séries (2) • Texto e a práxis pedagógica (1)
1999	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe de aceleração de estudos (2) • I, II, III, IV, V, VI Seminário Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem (1) • Escolas em ciclos de aprendizagem – encontro com as áreas (2)
2000	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos de informática – digitando o futuro (20) • Corregentes na escola organizada em ciclos (1) • Filosofia para crianças (3) • Alfabetização ecológica – módulo I e II

QUADRO 3 – CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES – PERÍODO DE 1990-2000
Fonte: A autora

5.4.1 Conteúdos dos cursos de alfabetização – 1990-2000

No quadro de conteúdos dos cursos, aparecem vários títulos relacionados à alfabetização para o período entre 1990 e 2000; no entanto, os planejamentos referentes a cada curso são poucos. Entre os planejamentos encontrados, foi possível evidenciar os seguintes conteúdos: *concepção de língua; funções da linguagem; práticas de leitura, produção e análise linguística de textos; aquisição da linguagem escrita; implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem da língua escrita; ideia de representação; reescrita de textos; concepção interacionista da língua portuguesa; concepções de aprendizagem; visão e postura do professor frente ao processo de aquisição da língua; tipos de texto, organização e estrutura textual; recursos linguísticos; texto coletivo; avaliação (ficha cumulativa); relações textuais/linguística; texto como articulador do ensino da Língua Portuguesa; a prática de reestruturação de textos; o texto e a práxis pedagógica.*

A partir de 1997, uma das ações desenvolvidas pela SME foi a implantação do Projeto Alfa como assessoramento técnico-pedagógico ao processo de alfabetização, porém no quadro de títulos dos cursos não consta essa especificação.

Esse projeto caracterizou-se como uma forma de capacitação em serviço cujo foco central era a relação entre a prática pedagógica da alfabetização e o processo de construção do conhecimento pela criança. O projeto atendeu, inicialmente, 41 escolas que apresentavam índices de 30% ou mais de retenção nas primeiras séries. Na segunda fase, em 1998, estendeu-se o atendimento a todas as escolas, envolvendo as equipes pedagógicas e administrativas e professores de 1.^a e 2.^a séries. Nesse momento, o foco passou a ser a questão da avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita. Em 1999, na terceira fase do projeto, a oferta foi ampliada para as classes de ensino pré-escolar das escolas e creches municipais. Foi uma forma sistemática de *refletir sobre a prática da alfabetização*, que possibilitou rever a questão da descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a 1.^a e a 2.^a séries do Ensino Fundamental (CURITIBA, 1999, p. 7-8).

A professora Ana comenta que esse projeto, o Alfa, teve origem a partir de uma pesquisa que ela estava desenvolvendo em uma escola municipal. Sua

pesquisa estava relacionada à alfabetização, mais especificamente direcionada ao processo da avaliação feita pelo professor sobre a escrita do estudante.

Eu pesquisei a relação entre o que o professor avaliava das escritas das crianças, como ele pensava sobre a escrita das crianças e qual era a sua atuação didática em função dessa percepção que ele tinha dessas escritas. Uma relação entre o que a criança sabia e o que o professor fazia em função do que a criança sabia sobre a escrita [...] (ANA).

Sobre o desenvolvimento da pesquisa, Ana detalha a metodologia baseada no método clínico e na intervenção direta com os professores:

A metodologia de pesquisa que eu estava desenvolvendo era a seguinte: eu fazia observações, entrevista com professores, eu trabalhava com os alunos na produção de leituras e escritas com a professora presente e ela observando o trabalho da escrita que a criança fazia, da leitura e da escrita que a criança fazia, era uma sequência. Depois disso nós voltávamos a conversar com a professora na perspectiva do método clínico (ANA).

Ana explica que os resultados da pesquisa interferiam diretamente em uma reorganização do professor em sala de aula:

Daí saíram nossos resultados. Isso apontou que os professores tomavam consciência de algumas coisas; essa metodologia me alertou que o que eu estava fazendo com eles pra ver o que acontecia na sala de aula em função do que a criança pensava acabou mostrando que os professores, ao observarem seus alunos e diante dos questionamentos que eu fazia, tomavam consciência de algumas coisas sobre a sua própria prática e sobre o que as crianças, de fato, estavam fazendo; eram questionamentos evidentemente planejados que eu fazia, mas em função do que era observado (ANA).

A SME interessou-se pelos resultados da pesquisa desenvolvida pela professora Ana e optou por ampliar a ação envolvendo um número maior de escolas:

A Secretaria de Educação soube do meu projeto e a gestão da época do Departamento de Educação estava com a seguinte preocupação [...]. A preocupação daquela gestão eram 41 escolas que têm índices de repetência acima de 30%... Se não me engano eram 120 escolas na

época; tenho esse registro, mas agora de memória não lembro, mas tinha 41 escolas que tinham índices de repetência na 1.ª série acima de 30%; tinham escolas que chegavam a 51% de repetência. E disseram “Bom, nós precisamos de uma alternativa e nós precisamos saber o que está acontecendo com essa escola, uma intervenção mais direta” (ANA).

5.4.2 Conteúdos dos cursos de pano de fundo – 1990-2000

O Fazer Pedagógico em Questão

Muitos cursos são ofertados com esse tema, apresentando especificações para diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o fazer pedagógico é o mote para o trabalho com diferentes conteúdos.

Entre as especificações, encontram-se: *leitura; literatura; produção de texto; desenvolvimento do raciocínio lógico; geometria; método científico; educação artística; história de Curitiba e do Paraná; geografia de Curitiba e do Paraná; educação religiosa; educação física; educação ambiental; consciência corporal e ecológica; distúrbios da aprendizagem; educação sexual; prevenção ao abuso de drogas; procedimentos didáticos para o ensino de ciências; espaço geográfico; metodologias de ensino para geografia e história; música, movimento e dança; desenvolvimento e aprendizagem; aquisição da língua escrita; desenvolvimento da linguagem; iniciação à construção de conhecimentos matemáticos; integração das áreas na pré-escola, na escola de tempo integral.*

Em 1990, dos 130 cursos ofertados, 42 recebem o título “O Fazer Pedagógico em Questão”. Em 1991, dos 124 cursos ofertados, 10 tratam desse tema e estão direcionados à escola em tempo integral.

O Currículo Básico

A expressão “Currículo Básico” teve destaque e significado para a RME, pois marcou um momento considerado de grande ruptura com o período anterior. Em 1988, foi consumada a produção do Currículo depois de longo percurso envolvendo escola, comunidade, corpo técnico da Secretaria, universidade. Essa produção foi desencadeada a partir de 1983, com a Política de Educação para uma Escola Aberta, e levou como título *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública*

brasileira. Em 1991, é apresentada a edição do *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública* como proposta de ação no Plano Municipal da Educação, gestão 1989-1992, trazendo consigo a reflexão iniciada anteriormente, mas apresentando alterações próprias de uma nova gestão. Já em 1994, é apresentada uma reformulação do currículo anterior com reorganização dos conteúdos e dos critérios de avaliação. Ainda nessa década, começam a ser gestadas as Diretrizes Curriculares, que apresentarão diferentes versões.

A intenção, ao apresentar essas versões de currículo, é apontar para a existência deles sem necessariamente fazer uma análise das diferenças existentes entre seu conteúdo. É sabido, no entanto, que cada gestão que assume o poder procura deixar as marcas no trajeto percorrido. Sendo assim, em uma análise mais detalhada, será possível identificar as marcas que cada um imprimiu tendo o contexto como pano de fundo.

Os cursos que apresentam esse tema são recorrentes nesse período, com maior ênfase até 1995.

Inicialmente, em 1990, dos 130 cursos da listagem, 36 têm o foco no *Currículo Básico: proposta e ação* apresentando especificações para as diferentes áreas do conhecimento e também para a alfabetização.

Em 1992, dos 277 cursos realizados, 86 referem-se ao Currículo Básico tratando de questões como: proposta; fundamentação; reflexão; teoria x prática; análise crítica; concepção; implantação; implicações para a prática; compromisso; proposta de mudança; diretrizes. Nos documentos analisados, consta que parte dos cursos foram realizados com estudos nas próprias escolas e conduzidos pela equipe pedagógica da própria instituição.

Nos anos de 1991, 1993 e 1994 não é dado ênfase ao tema “Currículo Básico” nos cursos ofertados.

Em 1995, os cursos referentes ao Currículo Básico são acrescidos da palavra “reformulado”, ou seja, fica especificado que um novo currículo está em vigor.

A organização do trabalho pedagógico

Nessa década, começam a surgir temas que indicam uma reorganização do trabalho pedagógico no interior das escolas para resolver situações emergentes da

educação. Entre os temas, encontram-se: classes de aceleração de estudos; repensando o dia-a-dia no CEI; organização da escola em ciclos de aprendizagem.

As classes de aceleração de estudos são criadas “tendo como objetivo básico a adequação idade-série da população escolar municipal que apresenta defasagem quanto ao percurso escolar” (CURITIBA, 1999, p. 10). Os CEIs atendem os estudantes que necessitam da escola em período integral com uma proposta diferenciada da gestão anterior, que criou as chamadas Escolas Integrais. E a organização da escola em ciclos, que busca uma “nova forma de organização escolar, avançando da tradicional forma seriada para os Ciclos de Aprendizagem” (CURITIBA, 1999, p. 13).

5.4.3 Os materiais didático-pedagógicos

O tratamento dado à alfabetização, nesse período, pode ser traduzido pelas ações da Secretaria na oferta de cursos e na produção de materiais para o professor.

Além das reformulações do Currículo Básico, tem-se, ainda, um caderno específico denominado *Alfabetização, uma reflexão ainda necessária – subsídios*, produzido em 1992. Na sua apresentação, consta que:

Esta é uma coletânea de documentos, textos e atividades já discutidas com professores em assessoramentos e cursos realizados no período de 1990 a 1992, tem a intenção de subsidiar a prática pedagógica explicitada nos pressupostos do “Currículo Básico – Compromisso Permanente para a melhoria da Qualidade do Ensino da Escola Pública”.
As possibilidades de análise e exploração desse material devem estar vinculadas à ideia de que o TEXTO é o centro do trabalho no processo de Aquisição da Língua Escrita, pois é o texto trabalhado nas duas dimensões, significado e código, que possibilita a apreensão da Língua **na sua real função** [grifos do autor] (CURITIBA, 1992, p. 6).

O documento prioriza a orientação para uma boa seleção de textos, seguida por vários encaminhamentos metodológicos referentes aos textos apontados.

Partindo da mesma ideia de orientar o professor na sua prática pedagógica, é produzido um material para ensino a distância referente à alfabetização. Lançado em 1995, os cadernos “Alfabetização: princípios básicos” foram os primeiros do

Programa de Educação a Distância da SME. Depois foram produzidos os cadernos das outras áreas do conhecimento. Eram destinados aos professores da RME, que por meio de inscrição recebiam uma unidade de cada vez, estudavam, faziam os exercícios propostos, enviavam para a Secretaria para correção via malote e então recebiam a unidade seguinte.

Em sua apresentação, consta que o material é

[...]mais um subsídio à prática cotidiana do professor alfabetizador, referindo-se à análise dos princípios que sustentam essa prática, atendendo à principal finalidade do Programa de Educação a Distância de promover o desenvolvimento dos profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, segundo a característica de autonomia do cursista no que se refere ao ritmo, ao interesse e à disponibilidade de tempo para estudo (CURITIBA, 1995).

Quanto ao conteúdo trabalhado nos cadernos, encontra-se:

Unidade 1

Uma reflexão sobre o conteúdo das cartilhas; uma retomada dos métodos e processos de alfabetização; as ideias que norteiam a alfabetização no Currículo Básico da SME; concepções de aprendizagem: inatista, ambientalista e construtivista.

Unidade 2

Uma reflexão sobre o processo de alfabetização e a prática pedagógica no que se refere à aquisição da língua escrita; tipologia textual; e a história da escrita.

Unidade 3

Reflexão sobre a função social da escrita, leitura e interpretação, produção de textos e características do sistema gráfico da língua portuguesa.

Unidade 4

É feito um trabalho com a ideia de representação com a finalidade de o aluno compreender o caráter simbólico da linguagem; os primeiros referenciais de leitura e escrita; e análise linguística esclarecendo a coerência e coesão como mecanismos que organizam e mantêm a unidade do texto.

Unidade 5

A última unidade apresenta encaminhamentos para a análise linguística do texto de aluno; questões específicas sobre a avaliação e uma ficha cumulativa com os conteúdos a serem avaliados na oralidade e escrita.

A professora Elen comenta sobre os motivos que levaram à realização dessa modalidade de formação do professor, a educação a distância. Ela explica que faz parte do grupo dos teóricos, que naquele momento discutiam as questões da teoria e da prática.

Sim, porque nós da teoria, nós que estávamos lá, que éramos os teóricos e não os da prática, tivemos a possibilidade de via a modalidade a distância tentar traduzir o que estava no currículo, traduzir no sentido de esclarecer mesmo, alguns conceitos e tal. Então fomos fazendo um curso de capacitação a distância. O primeiro curso foi um de alfabetização que eram cinco unidades cada módulo, a gente concebeu isso (ELEN).

A professora Ana observa o interesse dos professores e a importância do material durante os trabalhos de pesquisa que desenvolvia nas escolas municipais:

No alfa, durante aquele momento, estava sendo divulgado o material de educação a distância em diferentes áreas de conhecimento [...]. Eu observava as professoras estudando o caderninho. Elas gostavam muito de receber respostas sobre o que haviam respondido [...]. Pra você ter uma noção do que estava sendo falado naquele momento, aquilo ali é uma síntese do que se orientava, esse era um material fundamental (ANA).

5.4.4 Análise dos processos de formação – 1990-2000

No início da década de 1990, configurava-se o que Martins (1998, p. 62) apontou como forte marca do momento, as organizações coletivas de trabalho, em que o professor reclama mais espaço para as discussões. Consequência disso são os cursos que tratam do tema “Currículo Básico” e do “fazer pedagógico” realizados

dentro das próprias escolas, sendo que cada uma trabalhava de acordo com suas especificidades.

No contexto geral, os temas centrais da discussão são os cursos que tratam do fazer pedagógico, da organização do trabalho pedagógico e do Currículo Básico, e os cursos destinados à alfabetização estão presentes no interior desses temas mais amplos.

Sendo assim, pode-se considerar que a centralidade da discussão da formação do alfabetizador nesse período deu-se prioritariamente com a produção dos *módulos de alfabetização destinados ao ensino a distância*, com o Projeto Alfa e a reorganização da escola em ciclos de aprendizagem.

Quanto aos módulos de alfabetização do ensino a distância, identifica-se que os conteúdos nele tratados são os mesmos tratados nos cursos presenciais ofertados aos professores. Os materiais tornam-se fonte de consulta para os professores que estão trabalhando nas escolas.

Em decorrência do Projeto Alfa, iniciou-se uma reorganização do trabalho pedagógico na Secretaria de Educação com a descentralização das ações de apoio técnico. Os núcleos de educação, instalados em regionais do município, passaram a ter os “alfabetizadores de núcleo”, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores e ficando mais próximo das escolas. Entre as questões discutidas nesse projeto, encontra-se a descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a 1.^a e a 2.^a séries do Ensino Fundamental. A intenção era reavaliar as práticas escolares de exclusão escolar e social e promover uma avaliação de aprendizagem de caráter contínuo e qualitativo.

Os ciclos de aprendizagem implantados em 1999 na RME buscaram trazer uma reorganização do trabalho pedagógico, transformando a organização escolar seriada em ciclos de aprendizagem. A professora Elen comenta sobre o que motivou tal reorganização, os estudos realizados para avaliar as possibilidades de implantação:

[...] Ocorre a partir do Secretário que fez um levantamento da realidade de reprovação na rede e fica muito espantado com o índice, por mais capacitação que tivesse acontecido, por mais empenho que tivesse sido feito, o índice era elevadíssimo. Ele mandou fazer um estudo por escola de um determinado período e fez gráficos e tal. Nessa época o Rio Grande do Sul já tinha implantado escola cidadã, Minas Gerais com a escola plural, várias tentativas [...], vários

lugares no Brasil, já estava aparecendo uma nova forma de organização quebrando a questão da seriação. Aí ele achou interessante isso e pediu pra que a gente fosse estudando e tal, vendo quem a gente podia trazer pra discutir essa questão (ELEN).

Por se tratar de uma grande mudança a ser proposta para a RME, foi organizado um seminário com os diretores das escolas para que estes pensassem juntos uma proposta.

[...]E a gente faz alguns seminários, mas ele [o Secretário] lança a ideia para os diretores de pensarem uma proposta dessa forma, aí que foi muito interessante, porque para o Secretário, na época, ele achou que umas cinco escolas que iriam querer fazer uma tentativa[...](ELEN).

As escolas participaram dos seminários de discussão e, em maio de 1999, das 126 escolas, 103 iniciaram a implantação dos ciclos de aprendizagem (CURITIBA, 1999, p. 16).

Em meio à implantação, algumas preocupações surgiram por parte das escolas. Uma delas era a avaliação, pois nessa reorganização extingue-se a seriação e, conseqüentemente, a reprovação anual, alterando o sentido a ser dado à avaliação como um processo.

Sobre isso, fala Ana:

Então houve uma série de seminários e encontros com todos os níveis. Algumas resistências evidentemente, não compreensões, uma preocupação muito grande com a questão da progressão automática, “vão empurrar todo mundo”... Mas a discussão era no sentido de ter uma progressão continuada e esse entendimento não é fácil e nem simples pra todo mundo, ainda muita gente não entendeu, não entende (ANA).

Ana ainda argumenta que o problema de compreensão sobre a avaliação gera uma certa resistência e que a formação inicial não está suprindo essa necessidade.

Por conta que a formação nas universidades não está trabalhando efetivamente o que significa essa progressão continuada, há muito discurso; porque não só a questão da alfabetização foi trabalhada, mas a questão da avaliação também, porque o tema avaliação é

fundamental, e eu sinto que há muito discurso sobre avaliação, que ela tem que ser formativa, que ela tem que levar em conta o processo de aprendizagem do aluno, os conhecimentos prévios, etc. (ANA).

Outro aspecto a ser analisado nesse período, marcadamente na década de 1990, foi a questão da prática. Martins (1998, p. 35) caracteriza esse cenário cujos olhares voltam-se para as questões da prática como as novas palavras de ordem. Sobre isso, comenta a professora Elen:

Na década de 90 muda o governo municipal e com ele muda uma forma de enxergar isso. Passou-se a dizer o seguinte: mais vale quem tem a prática do que quem tem a teoria, e nós que estávamos em posse da teoria acabamos por não sei nem como dizer..., ficamos à margem desse processo, porque um grupo novo chega à Secretaria e traz com ele as pessoas que estavam em sala de aula. A prática, pra eles, era quem estava atuando lá no chão, e aí o que é que acontece, nós pensávamos e eles executavam. Houve esse momento de quem pensava e quem executava [...] (ELEN).

A professora explica, ainda, que esse posicionamento – a prática como palavra de ordem – foi definido intencionalmente pelo Departamento de Educação.

Isso foi verbalmente colocado, por chefe de departamento, que era essa a política, de trazer pessoas que tinham a prática. Hoje é claro que essas pessoas que tinham a prática já se apropriaram das questões teóricas, já puderam rever o que faziam e claro que avançaram também, mas naquele momento se deu dessa forma (ELEN).

Na década de 1980, quando chegam os estudos sobre a linguística, a psicogênese da escrita e o Currículo Básico da RME, rompe-se com a abordagem da alfabetização centrada nos métodos.

A SME concentra esforços para convencer o professor de que se deve trabalhar de outra forma. Pois bem, esse convencimento foi fruto de discussões teóricas e, quando chega a prática, muitos problemas começam a acontecer. As crianças acabavam o ano sem saber ler nem escrever. Os professores mais antigos, apesar do que propunha a Secretaria, continuavam a fazer da forma que sabiam, e os mais novos, que passavam pelos cursos de formação da SME, trabalhavam somente com a nova abordagem da alfabetização. Os “professores antigos” tinham o material do aluno específico para mostrar para a “Secretaria”, com as orientações

didáticas por ela determinadas, mas tinham também exercícios que eles próprios elaboravam, o chamado “caixa dois”, e acreditavam que dava certo. Sobre isso, fala a professora Liza:

Eles se tornaram os guardiões, os guardiões do tempo! Então o professor que ia entrando nessa sistemática não sabia bem nem aqui nem ali. Porque o professor que era mais antigo, ele fazia o caixa dois, então ele tinha o material pra Secretaria e ele tinha o caixa dois. O professor novo não sabia do caixa dois. Foi aí que foi uma derrocada do trabalho na 1.ª série na época, porque a gente tem um momento que você cai de paraquedas, porque a criança saía do 1.º ano sem ler, sem escrever, sem saber pra que servem as letra (LIZA).

Como ação da SME para que esses problemas não se avolumassem, era necessário trazer para os cursos aqueles que tivessem a prática em sala de aula. Sobre esse processo, comenta a professora Elen:

Houve um momento em que se priorizou mais as questões teóricas onde a gente trabalhava mesmo o acesso de toda a produção acadêmica, porque quando se trabalha com processos e métodos você tem receitas pra seguir. Com uma nova visão você não tem mais essa receita, você precisa se fundamentar pra daí ser dono da sua prática. Mas aí com essa mudança política houve também uma mudança de conceito, no sentido de que mais vale a prática à teoria, e aí quem estava fazendo veio dar a receita do que estava fazendo (ELEN).

É nesse período, também, que as práticas pedagógicas começam a dar vez e voz ao aluno. Busca-se partir dos conhecimentos do aluno para desenvolver o trabalho em sala de aula. As pesquisas desenvolvidas sobre a psicogênese da escrita seguem nesse sentido, de como o aluno aprende a ler e escrever. Sobre esse olhar para o sujeito, comenta a professora:

É, se você pegar anterior a 80, você vai pegar justamente isso, então quando surge, quando começa toda a discussão de que a questão não é a forma de ensinar, mas que atrás disso tem um sujeito que aprende, e que quando chega na escola já tem um caminho que ele percorreu e o que ele pensa sobre esse objeto é à luz dos trabalhos da Ferreiro (ELEN).

Ao apontar os estudos de Ferreiro, a professora Elen se refere às contribuições da pesquisa de Emilia Ferreiro na alfabetização. A pesquisadora foi

orientanda e colaboradora de Jean Piaget na Universidade de Genebra e, ao desenvolver suas pesquisas no México e na Argentina, com a colaboração de Ana Teberosky, apresenta uma nova teoria que busca explicar uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais: a linguagem de Noam Chomsky e a teoria da inteligência de Jean Piaget. A aquisição da língua escrita pela criança é vista como um processo psicogenético que se inicia antes da escolarização e segue uma linha de evolução regular por meios culturais diversos, bem como de diversas situações educativas e línguas, numa relação direta com a ontogênese e a filogênese (MORTATTI, 2000, p. 264).

Mortatti (2000) trata desse momento como uma disputa entre os partidários da “revolução conceitual”, que resulta no chamando construtivismo, em relação aos defensores das concepções tradicionais sobre a alfabetização. Segundo a autora, nos estudos de Emilia Ferreiro demanda-se:

[...] por um lado, conceber-se: a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 2000, p. 266-267).

Dessa forma, ao se colocar em pauta na SME os estudos de Ferreiro, altera-se uma prática de formação baseada no eixo *ensinar* para o eixo *aprender*.

No entanto, os estudos de Emilia Ferreiro, segundo a professora Ana, foram associados à ideia de que na perspectiva construtivista o estudante aprendia de forma espontânea:

Quando os estudos de Ferreiro, no final de 80, foram divulgados na língua portuguesa e no Brasil, claro que eles tiveram um grande impacto na Rede. Mas ao mesmo tempo foi passada a ideia, já em seguida, que o construtivismo era escola-novismo, que a perspectiva construtivista de análise do processo de aprendizagem e escrita da criança levava o professor entender que “então deixa acontecer espontaneamente que um dia a criança vai ler”[...] (ANA).

Na RME, criou-se, então, uma disputa entre piagetianos e vygotyskianos.

[...]Essa discussão foi fundamental, porque a discussão estava posta assim: Vygotsky ou Piaget, quem é Vygotsky não é Piaget e quem é Piaget não é Vygotsky; então era como se fosse uma questão partidária [...] (ANA).

Sobre esse posicionamento, pode-se perceber que na versão do Currículo Básico de 1991 e 1994, por exemplo, não se encontra na área da alfabetização nenhuma referência aos estudos de Emilia Ferreiro, cuja teoria é toda fundamentada em Piaget. A ênfase é dada aos estudos de Vygotsky.

Mortatti (2007) explica que na década de 1980 podem ser definidos três modelos explicativos adotados para resolver os problemas da alfabetização no Brasil e os quais se encontram presentes na análise dos cursos sobre a formação dos professores alfabetizadores. A autora aponta uma origem para o surgimento desses modelos:

A partir de meados da década de 1980, em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino inicial da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira que fracassa(va) na escola. Relacionadamente a esses questionamentos, a partir de então foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente e por enquanto, de “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” (MORTATTI, 2007, p. 157).

A autora explica que esses modelos podem ser entendidos de formas diferentes, pois os sujeitos, a finalidade e o ritmo de implantação são fatores que interferem na sua compreensão.

Embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos comuns entre si, trata-se de modelos explicativos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas teóricas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades sociais e políticas e que tiveram diferentes ritmos de implantação, em diferentes modos e lugares de circulação. Além de serem modelos diferentes, deve-se considerar que foram objeto de apropriações didático-pedagógicas também diferentes entre si, demandando, nesse nível, pensarmos em construtivismos, interacionismos e letramentos. Apesar de seu caráter plural e das diferenças entre eles, em certas apropriações, esses modelos vêm sendo “conciliados” de maneira eclética e apresentados como se fossem

homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos “métodos de ensino”. Apesar dessas diferenças, ainda, e das ecléticas propostas conciliatórias, é possível constatar, por um lado, mais divergências do que diferenças e semelhanças entre construtivismo e interacionismo, assim como entre construtivismo e letramento; e, por outro lado, mais semelhanças do que diferenças entre interacionismo e letramento (MORTATTI, 2007, p. 157).

No caso da RME, o modelo interacionista parece ter sido o mais divulgado. Nas constatações da professora Ana:

A psicogênese da linguagem escrita foi fundamental, e vou dizer que eu particularmente tive bastante preconceito até das próprias profissionais dentro da Secretaria, porque havia uma preocupação deste grupo em não defender Emilia Ferreiro, em não deixar as pessoas pensarem que estavam ensinando um “método” construtivista (ANA).

O tratamento dado à alfabetização e à Língua Portuguesa na versão do Currículo Básico de 1994 fundamenta sua opção nos estudos de Vygotsky. As referências bibliográficas utilizadas para os pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos apontam somente as produções do autor soviético, não constando nenhuma referência a Emilia Ferreiro.

Andrade (2007) faz uma análise da formação docente na obra *Teorias e práticas de letramento*, divulgada pelo MEC/Inep no ano de 2007. Nessa obra, a intenção é a reflexão sobre o conceito de letramento e suas práticas, além de ter-se em vista o Plano Nacional do Livro e da Leitura. Ela foi produzida com a interlocução entre instâncias acadêmicas e a reflexão de pensadores em caráter multidisciplinar. Nessa reflexão, a autora contextualiza a década de 1980 como sendo um modelo construtivista que influenciou a formação do professor e critica os processos de formação docente cujo princípio rompe com o antigo, chamado de tradicional, para impor o novo.

Trata-se das pesquisas sobre o modelo de aprendizagem do construtivismo piagetiano, que tiveram um importante efeito na formação docente durante os anos 80, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Os efeitos na prática pedagógica que um modelo psicológico de desenvolvimento cognitivo da criança possa ter devem ser considerados em função dos modos como sua difusão ocorreu. No caso da difusão do construtivismo ferrereano, os professores à época formados por este novo modelo de aprendizagem viram-se colocados em situação de depauperamento epistemológico. Lembrem-se claramente do discurso da inovação sendo

apresentado como o que vinha substituir as práticas conhecidas, rotuladas de tradicionais. Este é apenas um exemplo ilustrativo de como fulcram-se lugares discursivos com toda especificidade. Os modos como são implementadas as políticas de formação docente permitem que se constituam certas posições discursivas, dentro de espaços de interlocução (ANDRADE, 2007, p. 133).

5.5 O PRESENTE EM QUESTÃO – 2001-2008

Os dados coletados no arquivo municipal trazem os cursos ofertados até o ano de 2005. Nesse período, percebe-se uma ausência na oferta de cursos específicos de alfabetização por parte da SME, sendo marcado por uma ênfase no que se chamou de alfabetização ecológica e informática como pano de fundo. A alfabetização ecológica, que tratou das questões ambientais envolvendo todas as séries do Ensino Fundamental, e a informática, em função da implantação das salas de informática nas escolas municipais.

O trabalho com a alfabetização, uma vez descentralizado para os núcleos regionais do município, passam a ser acompanhados por uma coordenação geral da SME, mas com ações diretamente com as escolas.

As análises sobre o período foram feitas a partir dos dados coletados na entrevistas, nos documentos produzidos atualmente pela SME e em materiais encontrados nas escolas.

2001	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • II Encontro de Estudos das Classes de Aceleração de Estudos • Informática – digitando o futuro (13) • I Fórum de Alfabetização Ecológica • O fazer pedagógico em questão (1)
2002	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informática – digitando futuro (46) • III Fórum de Alfabetização Ecológica (não consta o II) • O trabalho pedagógico na educação (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como alfabetizar a partir do texto (1)
2003	<p>PANO DE FUNDO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Informática – digitando o futuro (40) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: teoria e prática (1)
2004	<p>PANO DE FUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórum de Alfabetização Ecológica (6) • Informática – digitando futuro (15) • Fundamentos e encaminhamentos pedagógicos na educação (1) • Organização do trabalho do pedagogo na RME (1) <p>ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: teoria e prática (1) • Alfabetização nas áreas do conhecimento (1)
2005	<p>PANO DE FUNDO</p> <p>Os cursos abordam temas diversificados (áreas do conhecimento; conteúdos específicos das áreas)</p>

QUADRO 4 – CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES IV – PERÍODO DE 2001-2005
Fonte: A autora.

5.5.1 Cursos ofertados e materiais produzidos

Para essa leitura, foi possível coletar documentos que circulam nas escolas municipais, além das entrevistas. Sendo assim, serão apresentadas as produções mais relevantes do momento que dão a ideia do contexto geral, bem como da alfabetização, além dos cursos ofertados aos professores alfabetizadores.

No que se refere à produção de materiais nesse período, destaca-se a elaboração das *Diretrizes Curriculares – em discussão* e *Diretrizes Curriculares – o currículo em construção*, na gestão 2001-2004. Essa produção foi decorrente da mudança na legislação educacional nacional²⁵ e da reforma na organização do ensino municipal em ciclos de aprendizagem, deflagrada em 1999.

²⁵ Em 29 de janeiro de 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou o Parecer nº. 04/98, que define as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Com esse parecer, é reafirmada a incumbência da União no estabelecimento de diretrizes norteadoras para a educação básica, como também a incumbência das secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação na definição de prazos e procedimentos para a implementação de propostas curriculares que estejam adequadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 (LDBN), de 20 de dezembro de 1996.

Essas diretrizes explicitam três princípios para a educação do município: a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação pela filosofia e a gestão democrática do processo pedagógico.

Destacam-se, aqui, o trabalho com o desenvolvimento sustentável, que aparece traduzido em várias ações da SME; a constituição de uma equipe responsável por organizar vários projetos focando a alfabetização ecológica; a produção de uma série de apostilas; seminários, fóruns e os cursos de alfabetização ecológica.

A educação para a sustentabilidade apresenta-se assim expressa nas Diretrizes Curriculares:

A formação dos cidadãos não está restrita ao ambiente escolar, mas este exerce um papel fundamental quando estabelece práticas pedagógicas reflexivas sobre determinados aspectos da atualidade, como a relação entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, o estilo de desenvolvimento e o modo de vida dos países ricos que não é necessariamente extensivo a todos os outros. É preciso formar cidadãos que: busquem evitar o desperdício dos recursos em via de esgotamento; atuem na diminuição de práticas sociais excludentes e poluidoras e do consumo de produtos desnecessários; voltem-se para a construção de um desenvolvimento menos degradante do ambiente (CURITIBA, 2004, p. 29).

Concomitante aos cursos de alfabetização ecológica e com o mesmo destaque, aparecem os cursos de informática. É nesse período que as escolas passam a ser informatizadas com a construção de laboratórios de informática, rede de computadores e acesso à internet. Cada escola elabora seu próprio projeto de implantação do laboratório de informática a partir dos projetos ofertados por diferentes empresas do ramo e pré-selecionadas pela SME. Os cursos passam a ser ofertados de forma sistemática a todos os professores da RME.

Em 2004 foi ofertado aos professores alfabetizadores de toda a RME um curso específico realizado em várias etapas e tratando de orientações para o processo de alfabetização a partir de uma produção didática — *Blocos-lógicos, 150 exercícios*, da psicóloga Ursula Marianne Simons. O material apostilado para os alunos chegou às escolas no final daquele ano; no entanto, no ano seguinte nova gestão assumiu e não se deu continuidade a esse trabalho.

Em 2006, são apresentadas as *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* numa versão composta de quatro volumes os quais contemplam: os princípios e fundamentos; a educação infantil; o ensino

fundamental; e a educação especial e inclusiva, a integral e a de jovens e adultos. A implementação das diretrizes deu-se por meio de cursos contemplando as diversas áreas do conhecimento.

Outro material que começou a ser produzido pela SME em 2006 foram os *Cadernos Pedagógicos*, que trazem uma amostra de possibilidades didáticas para as diferentes áreas do conhecimento e para o estudo e o aprimoramento de metodologias e práticas pedagógicas. Entre os cadernos, foi produzido um específico para tratar da alfabetização.

Avaliando a necessidade desse caderno, a professora Ana comenta que os professores estavam sem orientação sobre a alfabetização:

A gente reorganizou o trabalho das alfabetizadoras nos núcleo (que nesse caso já eram duas alfabetizadoras em cada núcleo), e elas apontavam que cada vez mais professores não sabiam o que fazer em relação à alfabetização e nem preocupação com o método mais elas tinham, porque esse discurso do método tinha sido abolido: “Não precisa método, que absurdo o professor pensar em método!”. E eu disse: “Espera aí, o professor tem que pensar, ele não tem que deixar de pensar em método, ele tem que pensar no método fundamentado e quando utilizar determinado método”. O que não se pode imaginar é que qualquer método serve pra qualquer momento da criança em qualquer sala de aula e aí depende de uma avaliação do professor, da avaliação do que os alunos sabem, avaliação do que já foi feito, da avaliação do contexto e assim por diante [...]. Em síntese, o que nós queríamos era: trazer a questão da língua portuguesa associada ao processo de avaliação do professor e associada ao professor entender o que se quer dizer quando se trabalha com o texto e resgatar o trabalho com as unidades menores da língua (ANA).

O processo de elaboração dos cadernos deu-se com a participação das alfabetizadoras de núcleo em conjunto com a coordenação de alfabetização da SME, e da mesma forma ocorreu o processo de planejamento dos cursos.

A discussão das alfas começou nesse sentido e fizemos uma série de encontros mensais. Eu dirigindo as alfabetizadoras então assumo por conta e risco esse direcionamento de revisão e de elaboração de um novo caderno[...] (ANA).

Quanto à oferta dos cursos, ocorreu regionalmente, sendo que cada alfabetizadora atendeu os professores de seu núcleo. Foram promovidos dez

encontros abordando-se diferentes temas dos Cadernos Pedagógicos de Alfabetização. Sobre isso, comenta a professora Ana:

Além dessa elaboração com as alfas, diretamente elas escrevendo, estudando e nós discutíamos no grupo todo de 18 alfabetizadoras comigo, encontros mensais e encontros delas próprias na elaboração do que seria apresentado aos professores. Elas não pararam o trabalho com as escolas, então nós estabelecemos como meta para 2007, quando foi lançado o Caderno, que ele seria implantado, porque então o que seria feito não seria entregue simplesmente o Caderno elaborado em 2006. Nós faríamos encontros com todas as alfabetizadoras, coordenados pelas alfabetizadoras de núcleo para a implantação do Caderno. Então elas planejam conjuntamente parte a parte do caderno, então, por exemplo, se estão trabalhando as questões da relação fonema-grafema, elas organizam textos, exemplos de atividades, exercícios para os professores, apresentam aos professores e estudam com os professores. E as professoras todas têm os cadernos, se não têm impresso tem digital também (ANA).

A organização do Caderno de Alfabetização contempla um total de dez temas. Cada tema contém: *objetivos* a serem alçados pelos estudantes; *conteúdos* dispostos nas diretrizes curriculares; *conversando sobre*, com a fundamentação teórica acompanhada de indicações bibliográficas para o professor; *encaminhamento metodológico*, com práticas de oralidade, leitura e escrita e análise linguística dos conteúdos; *recursos necessários*, com a relação de materiais para a realização das atividades; *dicas da área*, com sugestões e indicações de outras possibilidades de encaminhamento; *avaliação*, com o diagnóstico da aprendizagem; *aprofunde seu conhecimento*, com materiais diferenciados de pesquisa e aprofundamento teórico para os professores; *considerações finais*, com reflexões que suscitam outras; *dicas de literatura*, com referências de livros infantis e o trabalho de incentivo à leitura pelo professor; e *referências bibliográficas*. (CURITIBA, 2006, p. 9)

Os conteúdos presentes no Caderno de Alfabetização são: *a escrita como sistema de representação; alfabeto e relação fonema-grafema; normas linguísticas: direção da escrita, espaçamento entre as palavras e uso de letras maiúsculas e minúsculas; organização textual: unidade temática; características textuais e elementos de representação; apresentação textual: legibilidade e segmentação das palavras; unidade estrutural, sequência lógica e paragrafação; marcando a leitura; sinais de acentuação, sinais gráficos e sinais de pontuação; articulação textual:*

vocabulário, concordância verbal e concordância nominal; expressão textual: elementos coesivos e argumentação.

A organização dos cursos sobre o Caderno de Alfabetização baseia-se nos dez temas presentes no caderno. Em cada encontro é abordado um dos dez temas.

Em 2007, é implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos na RME, que passa a acolher no 1.º ano as crianças que completam seis anos. São reformuladas as propostas pedagógicas e é ofertado um curso para todos os professores que passaram a atuar no 1.º ano. Como conteúdo do curso, apresentam-se encaminhamentos metodológicos para todas as áreas do conhecimento; para a alfabetização, especificou-se “A importância do trabalho com a consciência fonológica nos anos iniciais”.

Nessa perspectiva, o tratamento do conteúdo sobre consciência fonológica e a alfabetização ocorreu também na Semana de Estudos Pedagógicos com a presença da palestrante Cláudia Cardoso-Martins, pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Durante o ano de 2008, a coordenação da alfabetização da SME recebeu a consultoria de professores pesquisadores que tratam dos aspectos fônicos da língua – Leonor Scliar Cabral e José Morais. A professora Alice explica o motivo das escolhas:

Esse ano a gente teve consultoria com a Leonor Scliar, Jose Morais... a Leonor Scliar com o projeto Ler e Ser da Leonor que a gente começou a ter contato. Ela trabalha mais com as questões fônica [...]. José Morais trata também das questões da alfabetização. Ele veio pra cá justamente falar da alfabetização, mais especificamente do método fônico, não como método, mas os conhecimentos que o professor tem que ter com a questão do som, com as letras [...] (ALICE).

5.5.2 Análise dos processos de formação – 2001-2008

Decorrente do capitalismo globalizado, o município passa a gerenciar os processos de informatização em rede e articular formas de concretizar ações ecológicas, já que carrega a denominação de Capital Ecológica e o tema é amplamente discutido no contexto mundial. Fruto disso é o investimento dedicado à

formação de professores entre os anos de 2001 e 2004 nesses dois setores, em detrimento do trabalho com as demais áreas do conhecimento.

No contexto nacional, o tema “alfabetização” continua a ser central e aquecido por muitas polêmicas.

O governo federal tem realizado várias ações por intermédio do MEC: implantam-se novas propostas de formação de professores alfabetizadores; é lançada a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mobilizando uma discussão sobre a alfabetização; realizam-se seminários e debates para discutir novas metodologias de alfabetização; e também um reativamento das discussões sobre as cartilhas.

Em 2001, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC apresenta o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o qual foi difundido pelo Brasil inteiro atendendo professores com materiais didáticos, vídeos com diferentes temas e acompanhamentos de coordenadores dos estudos.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores. O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (BRASIL, 2001, p. 15).

Em 2003, é redigido um documento pela Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados de Brasília, com o grupo de trabalho “Alfabetização infantil: novos caminhos”. As ideias apresentadas nesse relatório trazem uma comparação com o desenvolvimento da alfabetização no Brasil e em outros países do mundo e aponta a necessidade da aplicação dos conhecimentos da ciência cognitiva da leitura, cujo princípio é a consciência fonológica.

Em 2006, ocorre em Brasília um debate nacional por meio do Seminário de Alfabetização e Letramento, em que foram discutidos temas referentes às concepções e às metodologias de alfabetização. São eles:

[Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Autoria: Artur Gomes de Moraes.](#)

[História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Autoria: Maria Rosário Longo Mortatti.](#)

[Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Autoria: Lúcia Lins Browne Rego.](#)

[Apropriação da Leitura e da Escrita. Autoria: Elvira Souza Lima.](#)
(PORTAL DO MEC)

No campo das pesquisas, autores têm se pronunciado fazendo uma leitura sobre esse contexto. Silva (2007, p. 3) organiza uma coletânea de textos de estudiosos acerca da alfabetização e letramento. Justifica que o professor precisa de uma *síntese permanente de conhecimentos provindos de diferentes áreas* para o seu trabalho. Caracteriza a coletânea como um produto do momento vivido pela educação brasileira.

No início de 2006, o Ministério da Educação (MEC) aventou a possibilidade de reativar o uso de cartilhas como procedimento básico de alfabetização no Brasil, empurrando para o esquecimento as orientações nascidas no bojo da psicogenética, do construtivismo e do sociointeracionismo. Essa iniciativa gerou uma forte polêmica nos jornais, que publicaram acalorados argumentos dos defensores desta ou daquela abordagem. Este livro é, de certa forma, produto desse momento vivido pela educação brasileira – uma educação que no transcorrer da sua história sempre se viu atingida por iniciativas governamentais mal fundamentadas, aligeiradas e, por isso mesmo, geradoras de retrocesso. Novamente o MEC se desviaria do problema fundamental da educação nacional que se chama “professor” e suas condições de vida e trabalho; novamente o desvio de foco, tentando colocar a culpa no método ou no material de ensino e esquecendo-se de que o sujeito do método, dos livros-textos é o professor – quando este é fraco, despreparado, mal-remunerado, explorado etc., os melhores métodos e os melhores materiais serão totalmente inócuos no que se refere a efeitos positivos para o ensino e para a aprendizagem (SILVA, 2007, p. 4).

Na coletânea organizada por Silva (2007, p. 59), Cagliariari apresenta suas ideias sobre o “duelo dos métodos” reforçando que “essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor”. Fala também sobre o duelo que surgiu na mídia pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 2006, que traz contraposição entre o método construtivista e o método fônico. Sobre isso, diz que

essas duas abordagens são um grande equívoco teórico com sérias consequências pedagógicas. A questão deveria ser tratada principalmente por linguistas e não psicólogos, que são os que têm participado das apresentações desses métodos atualmente.

Nessa mesma coletânea, Frade (2007, p. 97) faz uma abordagem partindo de problemáticas atuais da alfabetização brasileira, bem como dos novos desafios decorrentes da implementação da política do Ensino Fundamental de Nove Anos. A autora considera que essa nova política traz impactos para a cultura dos docentes, dos gestores e da política educacional porque traz consigo uma mudança estrutural. Para ela, o ingresso da criança com seis anos no Ensino Fundamental é a antecipação de um ano ao direito de participar de práticas escolares de alfabetização. Considerando o contexto em discussão, aponta que a formação do professor é um grande desafio.

Como desafio para a formação, precisamos contemplar nos currículos das Faculdades de Educação e outros, como o Normal Superior, o estudo das metodologias: recuperando o passado da pedagogia da alfabetização e metodologias atualizadas para que as pessoas saiam dos cursos não só com concepções modificadas, mas também com segurança de procedimentos. O que a cultura da educação infantil tem a nos ensinar? O que a cultura da educação fundamental pode acrescentar? (FRADE, 2007, p. 97).

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, produziu um material denominado *Capacidades de alfabetização*, que integra a coleção “Instrumentos de alfabetização” produzida para a Rede Nacional de Formação Continuada do MEC.

Esse caderno traz uma sistematização das capacidades observáveis a serem alcançadas pela criança no período correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo Frade (2007, p. 96), no artigo que problematiza questões referentes à alfabetização perante a nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, essa nova “estruturação dos conteúdos e capacidades” foi pensada a fim de estabelecer algumas diretrizes práticas após o processo de desmetodização da alfabetização valorizando as formas de aprender do aluno e, depois, com o desenvolvimento das teorias linguísticas e das teorias da interação e do letramento.

Considerando o trabalho desenvolvido pelo Ceale, que tem repercussão nacional nas políticas de formação de professores, cabe apontar o que Martins (2008, p. 14) analisa para o contexto atual. Segundo a autora, os momentos históricos definidos e já apontados no corpo deste estudo – dimensão política do ato pedagógico, organização do trabalho na escola e a produção e sistematização do conhecimento – serão ampliados com um quarto momento.

Nesse início de século, esboça-se um quarto momento caracterizado pela ênfase na *aprendizagem*: “*aprender a aprender*” que tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender. A questão central é que o aluno *aprenda a aprender* habilidades específicas definidas como *competências*, que são previamente definidas nos programas de aprendizagem em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Assim, verifica-se que a expressão “aprender a aprender”, do final do século XIX e início do século XX, retorna em outras bases, não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo na perspectiva neoliberal. Articula-se ao *aprender fazer* da segunda metade do século XX (MARTINS, 2008, p. 14).

As características desse quarto momento, principalmente no que se refere ao aluno como aquele que deve *aprender a aprender habilidades específicas como competências*, parece delinear-se nas ações da SME.

Percebe-se um movimento que também valoriza as formas de aprender dos alunos e as habilidades específicas definidas como competências e previamente definidas nos programas de aprendizagem. Como parte das ações desenvolvidas pela SME, encontra-se a elaboração de um material específico contendo os critérios de avaliação dos estudantes. Primeiramente, as diretrizes contemplavam critérios que eram amplos e referentes ao ciclo como um todo, ou seja, critérios de avaliação referentes aos três primeiros anos do Ciclo I e critérios de avaliação referentes aos dois anos do Ciclo II. Agora, a elaboração do novo material, os Cadernos de Avaliação, decorrente de uma necessidade apontada pelos professores, segundo a professora Alice, contempla critérios de avaliação para cada ano.

Nas diretrizes nós temos critérios de avaliação para o ciclo. Então faz muito tempo que os professores têm solicitado que a gente diga exatamente o que a criança tem que aprender no ano. Então tinham os critérios gerais do ciclo e a escola se organizava diante do que selecionava e iria trabalhar em cada ano (ALICE).

A professora Alice justifica, ainda, que essa é uma necessidade que vem sendo discutida nacionalmente e que o Ministério da Educação também está se pronunciando em relação aos critérios específicos para cada série.

O MEC vai lançar, agora no final do ano, os critérios por etapa. A Rede também vai lançar os critérios por etapa com todos os conteúdos com as áreas do conhecimento (ALICE).

Sobre o processo de elaboração do material, a professora expressa que houve uma participação dos diferentes segmentos da educação. Partindo da necessidade que os professores das escolas vinham manifestando, iniciou-se uma elaboração no próprio Departamento de Ensino, tendo continuidade nos núcleos com o acompanhamento das alfabetizadoras e também de representantes dos professores das escolas.

No caso da alfabetização, a gente iniciou o processo aqui, depois foram para as alfabetizadoras validarem e ainda um grupo de professores das escolas (ALICE).

O *aprender a fazer* centrado no sujeito produtivo como caracterizado por Martins (2008) encontra-se no professor idealizado por Ana, quando esta explica o que é necessário ao professor:

Esse pessoal todo trouxe uma discussão conceitual da avaliação, e agora nós precisamos duas outras coisas: o procedimental docente e a atitude docente. Nós precisamos que os professores saibam o que fazer, quando, como, além do porquê. O discurso “Ah, eu faço isso” – e vêm mil discursos não associados ao que fazem [...] (ANA).

CAPÍTULO 6

6 FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ANÁLISE: ESPAÇO PARA A DISTRIBUIÇÃO OU PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO?

6.1. OS CURSOS TRADUZIDOS EM NÚMEROS E INTENÇÕES

6.1.1 Os números

Durante a análise dos conteúdos dos cursos, a identificação das abordagens da alfabetização que foram sendo adotadas na RME e as informações obtidas nas entrevistas, um dado tornou-se relevante: a quantidade dos cursos ofertados em determinados momentos, associado às intenções manifestadas para sua realização.

Embora tenha sido possível quantificar os cursos anualmente somente no período entre 1980 e 2005, as entrevistas realizadas com as pessoas que acompanham o processo entre 2006 e 2008 contêm as informações que possibilitaram esta análise.

A quantidade apresentada refere-se ao número total de cursos ofertados, sem distinção do conteúdo, da área de formação e da série, ou seja, foram considerados todos os outros cursos, além daqueles direcionados à alfabetização

A década anterior a 1980 não foi considerada nesta análise por não ter sido possível levantar os dados necessários.

ANO	QUANTIDADE DE CURSOS	ANO	QUANTIDADE DE CURSOS
1980	34	1993	129
1981	57	1994	137
1982	61	1995	310
1983	70	1996	61
1984	78	1997	153
1985	94	1998	55
1986	66	1999	34
1987	77	2000	51
1988	154	2001	65
1989	159	2002	120
1990	130	2003	146

1991	124	2004	122
1992	277	2005	112

QUADRO 5 – DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE DE CURSOS OFERTADOS NO PERÍODO DE 1980-2005²⁶

Fonte: A autora

Os números em destaque no quadro indicam que nos anos de 1988, 1992 e 1995 a oferta aumentou consideravelmente em relação aos anos anteriores.

Embora a quantidade de cursos ofertados para o período entre 2006 e 2008 não esteja representada em números, a fala das professoras traz dados importantes. Um exemplo é quando a professora Ana explicita a necessidade de não só distribuir o Caderno de Alfabetização para os professores, mas fazer uma implementação por meio de cursos e, ainda, a necessidade de utilizar, além dos encontros presenciais, o curso a distância.

Então nós estabelecemos como meta para 2007, quando foi lançado o Caderno, que ele seria implantado, porque estão o que seria feito não seria entregue simplesmente o Caderno elaborado em 2006. [...] Além desses encontros presenciais de estudo dos Cadernos, do estudo teórico e metodológico, houve um curso a distância para pedagogos sobre os mesmos conteúdos do Caderno, usando a ferramenta Teleduc (ANA).

Encontrei na fala da professora Alice o reforço da ideia apresentada pela professora Ana. Alice explica que todos aqueles que estavam envolvidos com o trabalho de alfabetização, de forma direta ou não, foram convocados a participar dos cursos.

No ano passado foram 2400 professoras! Cada núcleo, cada alfabetizadora trabalhava no seu núcleo. As professoras do Ciclo I, regentes, corregentes, pedagogas, classes hospitalares, a gente teve um público bem variado... Na verdade foi uma convocação[...] (ALICE).

O caráter convocatório do curso difere das ofertas em que os professores fazem a opção de se inscreverem. É necessário que todos participem, é uma forma

²⁶ A intenção de mostrar o quantitativo de cursos associado ao número total de participantes poderia conferir à pesquisa maior cientificidade. No entanto, nos documentos presentes no arquivo municipal, o número de participantes é informado somente em alguns cursos. Muitas variáveis poderiam ser analisadas, porém concentrou-se nos quantitativos e nas possíveis intenções.

de fazer todos saberem qual é o rumo que está sendo dado para o trabalho com a alfabetização.

Considerando, ainda, o processo de formação dos professores e a necessidade de atender a todos, Alice comenta que há necessidade de todos os professores novos na função de alfabetizadores, no ano de 2008, passarem pelo mesmo curso, ou seja, todos os profissionais da RME que atendem crianças no Ciclo I devem passar pela implementação do Caderno de Alfabetização.

Este ano continua essa implantação com os professores que não fizeram ano passado e que hoje assumiram a alfabetização. Neste ano foram 970 inscrições! (ALICE).

6.1.2 As intenções

O que aconteceu nos anos de 1988, 1992 e 1995, em que a oferta aumentou consideravelmente em relação aos anos anteriores?

E o período atual, como isto está posto?

Muitas necessidades podem ter alavancado tal processo, mas, nos limites dos dados coletados, será feita a análise de alguns fatores considerados determinantes para o aumento na oferta de cursos nos anos de 1988, 1992, 1995 e 2007/2008.

Em 1988, vivia-se na RME um momento marcado por um movimento coletivo intenso e muitas ideias sendo gestadas. A construção do Currículo Básico trazia como marca uma concepção filosófica histórico-crítica e, paralelamente, uma abordagem da alfabetização marcada pela “revolução conceitual”, que rompia com os métodos que vinham sendo divulgados em forma de treinamentos.

A necessidade de se firmar com uma nova concepção filosófica gera um movimento coletivo, chamando os professores a ser coautores do processo. Quanto à abordagem da alfabetização, é necessário criar situações de “re-formar” o professor para conhecer, compreender e, então, poder aplicar os novos conhecimentos provenientes da revolução conceitual. Essas necessidades procuram ser sanadas com a oferta de cursos de formação continuada.

Vê-se, então, no ano de 1988, a duplicação da oferta de cursos. Nos cinco anos anteriores, a quantidade não ultrapassa os 94 cursos anuais: em 1987, foram

ofertados 77 cursos; em 1988, o total salta para 154. O foco dos cursos são os conteúdos e metodologias das diferentes áreas do conhecimento.

Em 1992, os professores passam a ter em mãos um currículo reformulado e ampliado. Uma nova equipe é constituída na SME, com a permanência de alguns do grupo anterior. A reorganização do currículo justifica-se, nas palavras da diretora do Departamento de Ensino, pela necessidade de atender

[...]aos indicadores apontados no acompanhamento do trabalho das escolas; de assessoramentos que evidenciaram dificuldades e necessidades por parte dos professores; da valiosa contribuição de consultores locais e de outras partes do país; do auxílio e cooperação de vários setores da SME, em especial de muitos profissionais da educação de nossas escola; [a equipe da SME] elaborou a presente edição – que registra os avanços ocorridos até a presente data (CURITIBA, 1991, p. 12).

A diretora do Departamento de Ensino ainda informa que:

A presente edição do Currículo Básico – Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública [...] foi elaborada a partir do Currículo Básico – Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira, e fundamentada na concepção nele expressa (CURITIBA, 1991, p. 12).

Embora o Currículo de 1991 fundamente-se na concepção expressa no Currículo Básico de 1988, como a própria diretora do Departamento afirma na apresentação, traz avanços também.

Ao trazer um novo material para as mãos dos professores, faz-se necessário trabalhar com as ideias nele presentes. Percebe-se, então, que no ano de 1992 acontece um salto quantitativo na oferta de cursos. Durante o ano de 1991, são ofertados 124 cursos e, em 1992, a oferta passa para 277.

Ao analisar os títulos dos cursos, identifica-se um foco sobre o currículo, conforme já apresentado no Quadro 3. Para exemplificar, aparecem títulos como: *Currículo Básico da SME; O Currículo Básico em discussão; Proposta curricular 92 – estudo e análise; Currículo Básico, uma nova proposta de ensino; Currículo Básico: reflexão para uma nova prática; Currículo Básico: uma nova perspectiva de ensino.*

Em 1995, um salto maior ainda é observado: são 310 cursos ofertados, sendo que no ano anterior foram 137. Uma explicação para o fato é feita pela professora Elen:

Na década de 80 a capacitação não aconteceu assim de forma muito maciça, como foi na década de 90 [...]. Na década de 80 a questão foi mais de qualidade, porque foram discutidas questões teóricas, básicas, fundamentais [...]. Na década de 90 muda o governo municipal e com ele muda uma forma de enxergar isso, passou-se a dizer o seguinte: mais vale quem tem a prática do que quem tem a teoria [...]. Aí aparece o laboratório de ensino e aprendizagem, isso já é 90, nesse laboratório de ensino e aprendizagem as pessoas que estavam em sala de aula trabalhando com o aluno começaram a trabalhar com o professor, e aí surgem cursos de capacitação assim de quantidade, de quilos [...] (ELEN).

A comparação feita pela professora sobre a década de 1990 em relação à década anterior indica a mudança do governo municipal e a sobreposição da prática em relação à teoria como fatores que determinam a necessidade de novos cursos. A abordagem da alfabetização, com um foco maior na linguística, acontece no sentido da teoria como guia da prática²⁷.

A professora Liza comenta que, durante a década de 1990, o trabalho com a 1.^a série ficou comprometido devido aos encaminhamentos dados à alfabetização:

Foi aí que foi uma derrocada do trabalho na 1.^a série na época, porque a gente tem um momento que você cai de paraquedas porque a criança saía do 1.^o ano sem ler, sem escrever, sem saber pra que servem as letras. Geral? Não era geral, mas era a maioria, o resultado foi muito complicado e foi um processo que durou muito tempo [...] (LIZA).

O problema apontado pela professora Liza é sério: as crianças não estavam aprendendo a ler e escrever, não sabiam mais para que serviam as letras. Não se podia ensinar a silabação para as crianças, era proibido. A orientação dada era no sentido do trabalho a partir do texto.

Então, a necessidade de mostrar na prática como alfabetizar as crianças a partir do texto passou a ser o mote. E os cursos acontecem assim “*de quantidade, de quilos...*”.

Em 2007/2008, a intenção dos cursos ofertados aos professores, nas palavras de Alice, é:

²⁷ Essa teoria é explicada no item 6.2 deste trabalho.

Trabalhar com a abordagem que está presente nas diretrizes, que a gente recomenda para a alfabetização: que é a abordagem textual e fônica. Tanto as macroestruturas do texto como as microestruturas textuais para que realmente se efetive a alfabetização. É subsidiar o professor para que ele tenha a parte teórica e prática... Então a gente trabalha dentro desta necessidade, do professor entender que ele precisa utilizar as duas abordagens para ele alfabetizar. Tem algumas questões de resgate, de coisas que foram deixadas de lado[...] (ALICE).

6.2 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Ao identificar as abordagens da alfabetização, foi possível identificar diferentes processos de formação do professor alfabetizador na RME. Esses processos dizem respeito à formação pautada em duas vertentes: uma tendo a *teoria como guia da prática* e outra, a *teoria como expressão da prática*.

Essa análise parte da defesa tomada inicialmente por Santos (1984) sobre a questão da produção e distribuição do conhecimento. O autor defende a ideia de que a escola tem se colocado no campo da distribuição do saber sistematizado, contribuindo para a manutenção da atual divisão social do trabalho e ignorando, dessa forma, o cerne do problema.

O autor questiona a lógica da organização do saber sistematizado, seus parâmetros, suas finalidades e considera que esse “*conhecimento consiste em produtos de práticas humanas no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas*” (SANTOS, 1984, p. 5).

Sobre isso, Santos (1992) explica que um determinado grupo se apropria de um conhecimento, sistematiza-o e distribui, desconsiderando que o grupo que recebe também pode produzir o conhecimento.

O campo básico estrutural destas ideologias é o campo da distribuição dos bens. É este campo definidor dos seus elementos ideológicos. Nele é que se estruturam os seus sistemas ideológicos. Todos eles centram-se em um elemento comum: a desigual distribuição de bens e, no que tange a educação, a distribuição do saber sistematizado. Conseqüentemente, as análises desses educadores tendem a restringir-se aos processos de transmissão do saber sistematizado. Não preocupar-se fundamentalmente com um ponto: reformular métodos; e pressupõem que, a partir da eficácia desses métodos, consigam uma distribuição equânime dos “bens educacionais” (SANTOS, 1992, p. 26).

Segundo Santos (2004, p. 18), a escola, e conseqüentemente o aluno, está no interior de um quadro condicionante onde se estruturam as instituições sociais, sendo que sua existência, forma de organização e papéis são determinados pelas relações sociais do modo de produção capitalista.

Para explicar sua teoria, esse autor inicia apontando que a relação existente entre os processos econômicos e os processos educacionais não são lineares e devem ser compreendidos considerando a dinâmica dos diferentes padrões de acumulação do capital, bem como as transformações pelas quais o capitalismo vem passando, e, dessa forma, a formação do trabalhador está inserida no sistema capitalista.

Baseando-me em Santos (2004), faço uma breve retomada sobre o desenvolvimento do capitalismo. Inicialmente, um trabalhador aprendia no próprio local de trabalho, sendo o papel da educação contribuir para a submissão da força de trabalho. Já no período taylorista, caracterizado como um período de acumulação do capital, novas demandas surgiram para a formação de trabalhadores. Era necessário treinar o trabalhador para operar máquinas e realizar um único tipo de trabalho manual. Para isso, a escolarização poderia se reduzir a saber ler, escrever e contar, pois do trabalhador precisava-se que soubesse operar, e não pensar. O Estado assumia um papel principal de articular e integrar as condições gerais de produção, o que mais tarde vai deixar de acontecer. Dessa forma, o Estado trabalhou no sentido de formular e implementar políticas educacionais para atender ao contexto posto.

No entanto, o capitalismo sofre algumas transformações a partir dos anos finais da década de 1950 até o começo de 1980, quando os movimentos sociais dos trabalhadores inovaram oferecendo resistência à organização capitalista do trabalho, além de propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade. Dessa forma, eles passaram a mostrar sua capacidade organizacional com inteligência e iniciativa.

Os capitalistas passaram, então, a reconhecer essa capacidade e forma de organização dos trabalhadores e aproveitar os benefícios que poderiam alcançar com eles. Assim, reestruturam o capitalismo.

O capitalismo de hoje tornou-se global e passou a operar no âmbito das grandes empresas transnacionais e, particularmente na década de 1990, ocorreram fusões e aquisições empresariais que foram decisivas para fortalecê-lo.

O papel do Estado ficou diluído e as companhias transnacionais passaram a coordenar o processo econômico global. As relações de produção sociais atuais condicionaram uma nova necessidade de formação do trabalhador. Agora é o conhecimento que se transforma em mercadoria. O conhecimento do trabalhador não deve ser desprezado e este deve ser visto como um sujeito criativo, reflexivo, com iniciativa, capaz de expressar-se e encontrar soluções para os problemas. Ele deve ser qualificado e ter formação para atender às exigências da nova economia globalizada.

Uma vez feita essa breve retomada, é possível compreender alguns pressupostos dessa teoria. É exatamente assim que a educação de hoje se encontra. A escola está organizada para preparar o sujeito para esse mundo globalizado, onde o conhecimento é que vai fazer a diferença. E é exatamente aqui que a teoria dos conflitos sociais defendida por Santos (1992) reforça as relações de produção capitalista. Afinal, que conhecimentos devem fazer parte da formação do sujeito? A todos os sujeitos da sociedade cabe o mesmo conhecimento? Deve-se transmitir o saber sistematizado? A quem cabe a produção do conhecimento?

É necessário considerar que os sujeitos também produzem conhecimento e que a distribuição dele parte do princípio de que a transmissão do saber sistematizado atende a um determinado interesse ideológico capitalista.

Ao assumir um modelo epistemológico em que a teoria é concebida como expressão da prática e a problemática da concepção da teoria econômica burguesa como expressão da prática dos capitalistas no campo da circulação, assume-se o compromisso de orientar a prática pedagógica a partir do que os sujeitos possuem, do conhecimento que eles têm, como foi produzido, suas práticas e necessidades.

Compartilhando das ideias de Santos (1984, 1992), Martins (1996) faz uma abordagem sobre a relação conteúdo-forma nas propostas progressistas do ensino e aponta as duas vertentes do pensamento marxista: materialismo histórico e luta de classes.

A primeira vertente marxista, cuja concepção é denominada *materialismo histórico*, trata de uma “concepção da história na qual o racional científico tem o partido como detentor do conhecimento relativo à *missão histórica* das classes

trabalhadoras e a elas transmite-o mostrando qual o caminho a ser seguido” [grifo do autor] (MARTINS, 1996, p. 86). Partindo dessa concepção, considera-se que a prática é resultante do domínio da teoria, não sendo a prática determinante, mas sim determinada pela teoria.

A segunda vertente marxista “concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” (Martins, 1996, p. 87). Na luta de classes, aparecem as contradições da prática e, nesse sentido, a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos e rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática.

Nesse sentido, tem-se desconsiderado os processos de produção do conhecimento focando seu eixo de transmissão. No que diz respeito à formação dos professores, é preciso considerar que estes possuem um conhecimento sobre sua própria situação existencial, que foi gerado no cotidiano da prática social e decorre de seus interesses e necessidades práticas.

Na RME, foi possível reconhecer os processos de formação fundamentados na distribuição do conhecimento e também processos que consideraram a produção do conhecimento.

Ao tomar como base as ações de formação do professores pelo Departamento de Educação da RME, é possível identificar a “marca” da distribuição do conhecimento ao determinar os métodos de alfabetização, ao treinar sistematicamente os professores e ao controlar o uso na escola. Tal processo ficou em evidência na década de 1970 e nos primeiros anos da década seguinte. Mas, ao mesmo tempo, foi possível identificar que houve uma reação da escola frente a esse processo de determinação do que e como fazer.

A escola estava exigindo o seu espaço de produção do conhecimento no momento em que assumia as responsabilidades de sua ação pedagógica e negava certos métodos impostos. Para exemplificar, retomo falas já apresentadas e que traduzem exatamente o processo de reação da escola:

E a prefeitura obrigou as escolas a usarem... nós tivemos que assinar um termo de compromisso, de responsabilidade, assumindo os resultados que a escola viesse a ter pelo não uso desse método [...] (LIZA).

Então na escola a gente começou a mexer de outro jeito, embora, como regra geral, era o tal do método do Erasmo e do método misto (LIZA).

O processo de formação dos professores parece ter sido alterado à medida que se desencadeia o movimento provocado pela “pedagogia histórico-crítica”, na década de 1980. Os processos de formação acabam assumindo um caráter de reflexão e os professores são chamados a participar do processo de elaboração de um currículo básico da RME por meio de seminários e muitos encontros.

No entanto, ao mesmo tempo em que esse processo de formação pautado na participação e reflexão dos professores sobre a educação se desenvolve, paralelamente há uma ruptura na abordagem da alfabetização trabalhada até então.

Considera-se que, embora os professores estivessem inseridos como autores de um “novo currículo”, a formação específica para os alfabetizadores não consegue sustentar essa mesma autoria. Tal fato é evidenciado na década de 1990. Os professores alfabetizadores foram proibidos de realizar algumas práticas em sala de aula. Representantes da SME, durante os cursos, chegavam a dizer formalmente que era proibido fazer a silabação com o aluno. A professora Maria afirma:

Foi acontecendo o seguinte: algumas escolas, alguns professores se diziam proibidos de chegar a fazer a silabação dentro da sala com os alunos. “Não pode mais, é proibido!!!”... Então veja que confusão para o professor... O sucesso da alfabetização está muito mais atrelado à segurança do professor do que o próprio método em si... Foi uma salada muiiiito grande e... mal temperada... os professores até hoje se ressentem (MARIA).

Ao afirmar que *o sucesso da alfabetização está muito mais atrelado à segurança do professor do que o próprio método em si*, a professora toma para si a responsabilidade da prática pedagógica, dando supremacia ao seu conhecimento prático da alfabetização. Mais uma vez, é o professor reagindo em busca da autoria de sua prática.

Um novo “conhecimento é distribuído” e o professor não sabe mais como fazer, uma vez que a forma como sabia fazer é questionada. Segundo a professora Ana, os professores se manifestavam assim:

A gente só vai nos cursos e ouve: “É texto, texto, texto”. E as professoras perguntavam: “Como é que eu vou querer que a criança faça um texto se ela não conhece as letrinhas, eu não consigo entender isso, como é que eu faço pra criança escrever com segmentação se ela ainda não junta o B com A (ANA).

A professora Ana comenta, também, como os professores reagiam buscando alternativas para burlar as imposições provenientes da SME:

Elas me diziam assim: “Então eu posso ter o caixa dois?” E eu dizia: “O que é o caixa dois?” “O caixa dois é o caderninho que eu tenho aqui, olha aqui! Lá eles dizem que a gente tem que trabalhar com texto, texto, texto, mas aqui eu faço com a criança uma sistematização”. Elas diziam: “Eu não sei se é bem esse o nome, mas as crianças às vezes precisam aprender que se eu juntar o B com A vai dar BA (ANA).

E argumenta, ainda, que a academia desconsiderou as questões provenientes da prática dos professores.

Então ao mesmo tempo que elas discutiam questões metodológicas, sem muita fundamentação, elas traziam questões sérias, que a academia estava desprezando, a relação fonema–grafema, por exemplo. E vou dizer assim, vai ter muita gente da academia, e eu me sinto dela também, por isso eu posso falar, que vai dizer o seguinte: “Não, a gente nunca disse isso”. E eu vou dizer: “Não mintam”. Tem grupos da academia que disseram: “Isso não tem sentido” (ANA).

Foi o momento em que se questionou a prática daqueles que ministravam os cursos. Os professores desconfiam da possibilidade de alfabetizar de acordo com a nova abordagem da alfabetização e, então, a SME determina que os formadores deveriam ter a prática para poder ministrar os cursos. Segundo a professora Elen, aconteceu assim:

Com essa mudança política houve também uma mudança de conceito, no sentido de que mais vale a prática à teoria, e aí quem estava fazendo veio dar a receita do que estava fazendo (ELEN).

Elas tiveram que chegar já como se tivesse trocando experiência. “Olha, eu faço assim, eu faço desse jeito, eu tô fazendo assim”, mas sem uma reflexão profunda da questão teórica. Era como se fosse trocar receitas (ELEN).

Era um trabalho de convencimento dos professores sobre uma nova forma de alfabetizar. De acordo com a professora Liza, as coisas foram mudando e surgiram alguns questionamentos:

Foi mudado o olhar, aí a gente teve um período de crise, porque você tinha um saber fazer que estava em xeque (LIZA).

Claro, aí eu tive uma crise, talvez. Depois eu comecei a avaliar, será que não foi o mesmo processo que a gente viveu quando quiseram colocar o Eurico Back? Porque era uma coisa diferente, que tirava o tapete, a grosso modo (LIZA).

Sobre o momento atual, o que se percebe, inicialmente, é que os questionamentos feitos pelos professores anteriormente foram considerados na retomada da formação de professores. Eles traziam a questão do chamado “caixa dois”, onde constavam os exercícios de sistematização da escrita como uma forma de manter vivo aquilo que eles sabiam fazer.

Quanto às práticas de formação dos alfabetizadores, aponta-se uma preocupação em desfazer equívocos do passado e redefinir práticas que já pertenceram aos professores e que o tempo tirou. Alguns associam esses equívocos à expressão “jogar o bebê junto com a água da bacia”. A professora Liza comenta sobre esse momento:

Acho que lá por 2003, 2004 uma volta a todo aquele trabalho de sistematização. Agora com aval da Secretaria, não daquele jeito que era feito, absolutamente não. Eu efetivamente rompi com o espontaneísmo, eu acho que agora a gente tá num momento de tentar articular alfabetização e letramento, mas ainda no plano teórico (LIZA).

O que se percebeu até então indica que a formação do professor deu-se, em grande parte, destituindo o professor de seu conhecimento para alfabetizar. Foram impostas novas ordens e, como consequência, houve um prejuízo para os alunos que chegavam ao fim do primeiro segmento do Ensino Fundamental sem estar alfabetizados. A professora Ana comenta:

[...]Os diretores diziam o seguinte [...]: “Nosso problema está nos ciclos, nosso problema é de qualidade, nossos alunos estão chegando na 4.ª série sem saber ler e escrever”, entre outras coisas que

apontaram, mas foi um discurso muito presente nesses encontros de grupos e diretores (ANA).

6.3 O QUE PENSAR, ENTÃO, SOBRE OS PROCESSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA?

Ao analisar os processos de formação continuada que se constituíram na RME, percebemos que transitam entre a imposição e a chamada dos professores para uma coautoria. Esses processos de formação têm sido discutidos de forma ampla por diversos autores, que exploram suas várias facetas e apontam pressupostos para nortear a formação continuada.

Alarcão (1998, p. 100) trata da questão da formação continuada como um instrumento de profissionalização docente. Para a autora, formação continuada é “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional”.

Para compor a leitura que se vem fazendo até então, encontra-se no pensamento de Alarcão (1998) ideias que reforçam a necessidade de ver o professor como produtor de conhecimento. Segundo ela:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência [...]. É um saber agir em situação [...], recusando liminarmente a ideia de que o professor é um mero técnico burocrata, pau mandado do sistema e do governo, mero executor de directrizes emanadas superiormente[...] (ALARCÃO, 1998, p. 104-105).

Marques (2000, p. 206) aponta como um desafio a formação profissional, pois precisa ser pautada em outros requisitos, considerando que as práticas profissionais sejam o espaço da formação. “Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas.”

A formação continuada pode acontecer de diferentes formas: cursos de especialização, oficinas, encontros pedagógicos, seminários, congressos; no entanto, independentemente da forma, percebe-se que a formação do professor dá-se, em grande parte, destituindo-o de seu conhecimento. Sobre isso, Marques (2000, p. 209) aponta que:

Qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriquecem o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas.

Imbernón (2002, p. 48) trata da formação permanente do professor apontando cinco grandes eixos de atuação: a reflexão teórico-prática; a troca de experiências entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais; e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Partindo desses pressupostos, o autor afirma que:

Se considerarmos válidas as premissas anteriores, a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc... realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2002, p. 48).

Para Imbernón (2002, p. 49), trata-se de abandonar um conceito obsoleto de formação no sentido de atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas pensar na formação do professor que possibilite descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Esse novo conceito pressupõe que o profissional de educação é construtor de conhecimentos pedagógicos, tanto no plano individual como no plano coletivo.

Veiga (1995, p. 20) pressupõe que a formação continuada deve se centrar na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico, sendo de competência da escola fazer o levantamento das necessidades e elaborar um programa de formação continuada, recebendo apoio dos órgãos centrais. Essa ideia é também abordada por Marques (2000, p. 206), que assim se expressa:

No exercício da profissão, cumpre-se que se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola.

Somando a reflexão trazida por Imbernón (2002, p. 79-86) às já apresentadas, tem-se que a formação centrada na escola prioriza esse espaço para a formação, desenvolve um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação, baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, converte-se num processo de autodeterminação baseado no diálogo e ajuda a redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional.

Considerando, então, o processo dinâmico que caracteriza a formação continuada do professor, que o terreno de formação são as próprias práticas no contexto de trabalho da escola reelaboradas com a mediação de teorias, finaliza-se com Imbernón (2002, p. 81) ao considerar que “o professor é sujeito e não objeto de formação”.

CAPÍTULO 7

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta-se numa trajetória que inicia com a vivência da prática em sala de aula como professora alfabetizadora e chega à análise dos processos de formação dos alfabetizadores da RME.

Tendo como ponto de partida um problema de pesquisa que buscou identificar abordagens da alfabetização, bem como analisar e refletir sobre os processos que marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008, iniciei um trabalho de imersão nos documentos coletados e uma conversa com os interlocutores escolhidos para dialogar com os achados na análise documental.

Os diálogos foram ininterruptos. Algumas vezes, no entanto, um sujeito falava muito mais que o outro, chegando quase a um monólogo, mas era necessário, naquele momento, dar tempo e voz para que se completasse a ideia. No meio das conversas, foi possível entrar com algumas mediações, encontrar nas entrelinhas algumas explicações e deixar algumas lacunas. Não foi possível adentrar em todas as explicações, pois fugiria dos objetivos iniciais da pesquisa.

Logo na primeira busca aos documentos e na interlocução com os sujeitos da pesquisa, a data foi ampliada buscando-se o antes e o depois da data inicial, prevista para 1980-2005. Até então, tinham-se documentos acessíveis somente para esse período. O tempo possibilitou ampliar a busca.

Mas, afinal, **quais abordagens teóricas da alfabetização e quais processos marcaram a prática da formação continuada dos professores alfabetizadores da RME no período entre 1963 e 2008?**

O que foi possível delinear é que desde o início da constituição da RME, em 1963, se iniciou um processo de formação de professores fundada na preocupação com a alfabetização, seja na procura de driblar os índices nacionais e locais de retenção de estudante, seja na procura da melhor forma de ensinar ao estudante, mudando o foco do ensino para a aprendizagem, ou ainda somando todas as necessidades.

A primeira forma constituiu-se dentro da própria escola e a partir das necessidades ali vivenciadas. O referencial teórico era proveniente dos estudos realizados na Escola Normal, origem dos professores que iniciavam a atividade docente nas escolas municipais. À medida que novas escolas foram sendo construídas, foram surgindo organizações entre elas que se intensificaram, resultando em trocas de experiências, grupos de estudos para desenvolver planejamentos.

Na década de 1970, deu-se a formação de alfabetizadores por meio de várias ações da Diretoria de Educação. Foram inúmeras tentativas de abordar a alfabetização centrando-se nos métodos: a cartilha *Caminho Suave*; o método da Abelhinha; o que se chamou de método psicogenético difundido por Eurico Back; o método Erasmo Pilotto; e ainda o Programa Alfa. O referencial teórico utilizado contou com a presença, em alguns momentos, dos próprios autores das propostas, como no caso da autora da cartilha *Caminho Suave*, Branca Alves de Lima, do professor Eurico Back e do professor Erasmo Pilotto. Os processos de formação buscavam uma ação homogênea dos professores no processo de ensinar e previam um percurso também homogêneo na aprendizagem dos estudantes.

Na década de 1980, os primeiros cinco anos deram continuidade aos processos de formação da década anterior, mas também se caracterizaram num período de gestação de um movimento que seria o divisor de águas. Aos poucos, abandonam-se os métodos de alfabetização, centrando-se, na segunda metade dessa década, os processos de formação a partir da concepção histórico-crítica da educação tendo como aporte teórico os estudos de Demerval Saviani. A escrita do Currículo Básico de 1988 traz uma abordagem para a alfabetização a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, observando, no entanto, a necessidade de se fazer sua reinterpretação numa base interacionista para não cair numa metodização dos níveis de aquisição da linguagem escrita discutidos pela autora. A contribuição da linguística passa a ser o mote da formação de professores, tendo como referência os estudos de Luiz Carlos Cagliari, João Wanderley Geraldi, Carlos Alberto Faraco, Maria Bernadete Marques Abaurre Gnerre, Sirio Possenti, Raquel Fiad, que ministram cursos para os professores e fazem consultorias à SME. É nessa década que se organiza uma coordenação específica para a alfabetização na SME com a criação de equipes responsáveis

pelas diversas áreas do conhecimento. É nesse período que se identifica a dimensão política do ato pedagógico e os professores reclamam maior participação.

O processo de formação de professores na década de 1990 é marcado pela intensa oferta de cursos, produção de material para os professores e reescrita do currículo básico, que, na alfabetização, deixa de fazer referências às produções teóricas de Emilia Ferreiro e aborda somente a concepção interacionista de Vygotsky. Na alfabetização, dá-se continuidade à abordagem da linguística, passando o aluno a ser visto como sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios. As questões da prática são retomadas com ênfase, provocando uma alteração na organização do próprio trabalho da SME, passando a ser necessário professores com prática alfabetizadora para ministrar os cursos.

Nesse período, é dada ênfase na organização do trabalho na escola com a criação das classes de aceleração de estudos, o repensar do dia-a-dia no CEI e a organização da escola em ciclos de aprendizagem. Ao final da década, o Projeto Alfa, desenvolvido com a intenção de reavaliar as práticas dos alfabetizadores, desencadeia uma reorganização do trabalho pedagógico na Secretaria de Educação, com a descentralização das ações de apoio técnico. São criados espaços nos núcleos regionais de educação, que passaram a ter os “alfabetizadores de núcleo”, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores nas escolas.

A partir do ano 2000, percebe-se uma ausência inicial de propostas por parte da SME em relação a uma outra abordagem para a alfabetização. Há ênfase na implantação da informática nas escolas e, ainda, um trabalho com a alfabetização ecológica decorrente do contexto do momento. O processo de formação continuada dos alfabetizadores ocorre com o acompanhamento dos alfabetizadores dos núcleos regionais diretamente nas escolas.

Uma ação pontual da SME, mas passageira, visto que ocorreu somente no ano de 2004, é a produção de uma apostila de raciocínio lógico-matemático que estabelecia relação com o processo de alfabetização.

É a partir de 2005 que se inicia um novo processo de formação dos alfabetizadores, com a SME assumindo uma abordagem da alfabetização focalizada no resgate de elementos que deixaram de ser trabalhados na década anterior e dando mais ênfase à consciência fonológica. Esse período finaliza com elementos que caracterizam a intensificação da aprendizagem no sentido de “aprender a

aprender”, em que as habilidades específicas são conceituadas como competências previamente definidas nos programas de aprendizagem.

Ao analisar os processos de formação, foram identificados alguns fatores determinantes do processo que partiram da necessidade de:

- a) instituir e sistematizar uma abordagem da alfabetização abandonando o “velho” e optando pelo “novo”;
- b) considerar ou não a *coautoria* dos professores no processo e a *prática alfabetizadora* que eles traziam.

As conclusões referentes aos processos de formação dos alfabetizadores partem de um questionamento sobre a constituição dos espaços de formação, os quais podem se constituir como espaços de *produção* ou de *distribuição* do conhecimento. Ao constituírem-se como *espaços de produção*, considera-se que os conhecimentos que os professores trazem de sua prática servem de ponto de partida para uma reflexão e caminham no sentido da teoria como expressão da prática. Por outro lado, os *espaços de distribuição* dos conhecimentos são caracterizados pela constituição de um grupo que se apropria de um conhecimento, sistematiza-o e distribui desconsiderando que o grupo que recebe também pode produzir o conhecimento; dessa forma, caminham no sentido da teoria como guia da prática. Sob esse olhar, percebeu-se um movimento entre o campo da produção e da distribuição do conhecimento nos vários períodos abordados na pesquisa. A perspectiva da distribuição do conhecimento instituiu-se principalmente quando uma nova abordagem da alfabetização foi imposta aos professores, destituindo-os de suas práticas. Para o campo da produção do conhecimento, ficam marcados momentos em que os processos de formação partem de uma prática dos professores e estes são inseridos num processo de coautoria. No entanto, esses movimentos não passaram despercebidos aos professores, já que mostravam reações ao tecer certos questionamentos.

Nos momentos em que se instituiu a imposição de uma nova abordagem da alfabetização, houve também uma reação por parte dos professores buscando assegurar a sua prática, e embates se travaram exigindo-se um posicionamento. Tais embates se caracterizam pela necessidade de se fazer uma opção: “ou isto ou aquilo”, como escreveu Cecília Meireles. A poeta brinca com as palavras e expressa indecisões marcadas pela necessidade de escolhas. Assim ela escreve:

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

[...]

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo. (MEIRELES, 2002)

Tendo o contexto analisado até aqui e tomando emprestado o modo como escreve a poeta, pode-se dizer que na RME a indecisão se fez presente em alguns momentos e por alguns/muitos professores.

*Ou Erasmo Pilotto
Ou Eurico Back*

*Ou é o Caminho Suave
Ou é a Abelhinha*

*Ou escolho o método tal
Ou não uso método nenhum*

*Ou é Vygotsky
Ou é Piaget*

*Ou é o texto
Ou é a sílaba*

Ou isto ou aquilo... (A AUTORA)

E então se pode perguntar se aquela quadrinha popular não responde um pouco...

Sol e chuva,
Casamento de viúva.
Chuva e sol,
Casamento de espanhol.

Quem já não viu o sol e a chuva ao mesmo tempo no céu? O resultado é o arco-íris! Trata-se de trocar OU por E e, então, soma-se, não se perde nada... Isso seria possível? É necessário abandonar o velho para ficar com o novo?

Ao desenvolver esta pesquisa, foi necessário conversar com muitas pessoas, as quais iam dando pistas importantes para a escolha dos documentos a serem analisados e dos sujeitos para formalizar as entrevistas. Foi inevitável despertar a curiosidade de alguns, bem como certas ansiedades. Vinham em forma de

perguntas. Os achados desta pesquisa responderão a algumas questões, mas provocarão muitas outras. Assim aconteceu comigo e, portanto, finalizo com outras questões:

- a) Como realmente se constituiu a prática dos professores alfabetizadores desde que se instituiu a RME?
- b) Qual é o conhecimento produzido pelos professores alfabetizadores nas escolas da RME?
- c) Considerando as abordagens da alfabetização trabalhadas com os professores nos cursos de formação continuada da RME, quais obtiveram mais êxito? Por quê?
- d) Como ocorre a formação inicial dos professores alfabetizadores da RME?
- e) A quem cabe a formação do professor alfabetizador? À licenciatura em Pedagogia? À licenciatura em Letras?
- f) Qual é o papel que as escolas da RME assumem na formação continuada dos professores?

A pesquisa aqui apresentada tomou emprestado as palavras de outros, umas escritas em documentos datados de longo tempo, outras ditas com a intenção de trazer fatos vividos, ora particulares, ora coletivos, nos processos de formação dos professores. A mim, couberam a escolha do tecido e a costura. O tecido foi o pano de fundo, foram retalhos escolhidos pela estampa, estampas que mudaram e acompanharam o tempo. Foi uma opção. Optei também pela linha de costura, sua cor, textura, forma... Meu estilo.

Se outro costurasse, com outros tecidos e outro estilo, seria outro...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: MEC/Inep, 2007. v. 1.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1996.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOITEAUX, Lygia Thereza Monteiro; SOUZA, Cleide Santos de. **Material didático para alfabetização**. Brasília: MEC, 1977. 82 p.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos de 1940 e 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/default.shtm>. Acesso em: 3 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumos analíticos em Educação – Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep, 1991. v. 1 e 2.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Material didático para alfabetização**. Brasília: MEC, 1977.

BRASLAVSKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Tradução de Agostinho Minucci. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Colaboração de Elsa Garrido. Brasília: MEC/Inep, 2006.

CADERNOS CEDES. Campinas: Cedes, 1980-. 3-6 publicações anuais.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização, o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. A formação do professor alfabetizador: considerações a respeito do ensino de Português. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais...** Brasília: Inep, 1983. p. 69-79.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CURITIBA. **Boletim Casa Romário Martins**: memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1982). Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 1333, mar. 2007.

_____. Secretaria Municipal de Ensino. **Diretrizes Curriculares – em discussão e Diretrizes Curriculares – o currículo em construção, na gestão 2001-2004**. Curitiba: SME, 2004.

_____. **A escola municipal e os ciclos de aprendizagem**: projeto de implantação – rede municipal de ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 1999.

_____. **Currículo básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba: SME, 1991.

_____. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: SME, 1988.

_____. **Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1986**. Curitiba: SME, 1984.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **As propostas de treinamento e aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba** – uma análise crítica e uma solução: o assessoramento. Curitiba, 1990. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

EDUCAÇÃO E PESQUISA: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. São Paulo: Feusp, 1975-. Quadrimestral.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Campinas: Cedes, 1978-. Quadrimestral.

ENCONTRO PARANAENSE DE ALFABETIZAÇÃO, 1, 1990, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1990.

FÓRUM DAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO, 1, 1991, Fortaleza. **Anais...** [S.l.], 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

JORNAL ESCOLA ABERTA. Curitiba: SME, ano I, ago. 1984.

JORNAL EDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO “ESCOLA ABERTA, UMA PROPOSTA CURITIBANA”. Curitiba: SME, ano I, n. 1, jul. 1984.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. (Cadernos de formação, v. 1).

LABEGALINI, Andréia Cristina F. B. **A formação do professor alfabetizador nos institutos de educação de São Paulo (1933 a 1975)**. São Paulo: Marília, 2005. 315 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

LEMLE, Miriam. O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais...** Brasília: Inep, 1983. p. 80-85

MACIEL, Francisca; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep, 2000. (Série Estado do conhecimento).

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. p. 585-601.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teoria e prática**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1986/1994. São Paulo: Unesp, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINHEIRO, Lucia Marques. **Caminhos para a alfabetização**. Rio de Janeiro: Inep, 1975. (Série Caminhos para a alfabetização, v. 13).

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, 1995-. Quadrimestral.

ROCHA, Any Dutra da. Formação do professor alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais...** Brasília: Inep, 1983. p. 65-68.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibepe, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Oder José dos. Texto produzido para o FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 11 a 14/julho. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, I, 1983, São Paulo. **Anais...** Brasília: Inep, 1983.

SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, II, 1992, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUCSP, 1992.

SERRA, Áurea Esteves. **A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961/1976)**. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Fapesp, 2007.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **A formação do professor alfabetizador: caminhos e descaminhos**. Paraná: Curitiba, 1993. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia M. **A formação em serviço para professores primários da Rede Pública Estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensino (1970-1985)**. Paraná: Curitiba, 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Como profissional da educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba responsável por encaminhamentos referentes à formação do professor alfabetizador, que problemas da prática foram considerados para planejar os cursos de formação do alfabetizador? A partir do que se planejava? Como era feito?

Quais eram as produções acadêmicas que fundamentavam as propostas dos cursos de formação dos professores alfabetizadores?

Como foram desenvolvidos os cursos? Quem participou? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG nº _____, fui convidada a participar de um estudo exploratório sobre a formação do professor alfabetizador, o qual será parte constituinte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar as abordagens teóricas que foram se constituindo historicamente na formação do alfabetizador.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Simone Regina Manosso Cartaxo (com quem poderei fazer contato pelo telefone 96235453), sob orientação da Profª Drª Pura Lucia Oliver Martins.

Li, portanto, este termo, fui orientada quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidada a participar. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora

Curitiba, ____, ____, ____