



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O PROGRAMA LER E ESCREVER

THE LITERACY TEACHER'S EDUCATION AND THE "READ AND WRITE PROGRAM"
(PROGRAMA LER E ESCREVER)

LA FORMACIÓN DE PROFESORES ALFABETIZADORES Y EL PROGRAMA LEER Y
ESCRIBIR (PROGRAMA LER E ESCREVER)

Elvira Cristina Martins Tassoni¹
Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid²

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de pesquisa que investigou a forma como os gestores e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Campinas (SP) têm compreendido e se apropriado do material didático que compõe o Programa Ler e Escrever, elaborado e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa contou com entrevistas com as professoras e com a equipe gestora a respeito do Programa e as atividades previstas em seu material; observações em sala de aula e encontros periódicos durante dois semestres letivos com as professoras da escola em uma perspectiva de formação em serviço. Os resultados apontaram: (i) para a importância de se promover maior aproximação entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos produzidos, visando o fortalecimento da ação docente; (ii) que a experiência acumulada do professor pode ser um caminho para tê-lo como protagonista e não como repetidor de estratégias e técnicas pensadas por outros; (iii) que o fortalecimento da escola como um espaço de produção de conhecimentos para alunos e professores pode se constituir em possibilidade para a concretização de mudanças necessárias nas práticas pedagógicas. No que se refere aos Programas de Formação de Professores, ao pretenderem atingir toda uma rede de ensino, acabam secundarizando as desigualdades sociais e educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas em educação. Formação de professores em serviço. Material didático. Organização da ação pedagógica.

ABSTRACT : This article presents the results of a research that investigated how the managers and teachers of a state Elementary School for initial years in the city of Campinas-SP have been understanding and applying the workbooks distributed by São Paulo Board of Education, which comprise the "Read and Write Program" (*Programa Ler e Escrever*). The research has used interviews with teachers and the managerial team about the Program and the activities planned in your material; classroom observation; and periodical meetings with the teachers during two school semesters, in order to observe the ongoing educational process for the teachers. The results show: (i) the importance of having pedagogical practices and produced knowledge close to each other, aiming to strengthen the teaching actions; (ii) that the teacher's accumulated experience may be a way for the teacher to be the protagonist, and not just a mere repeater of strategies and techniques created by others; (iii) that the strengthening of the school as a space for students and teachers to produce knowledge may make the necessary changes in pedagogical practices come true. Regarding the Teacher's Education Programs, as they intend to reach the whole education network, they end up putting the social and educational inequalities in second plan.

¹ Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

² Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil. E-mail: dmegid@puc-campinas.edu.br

Recebido em: 13/11/2014 - Aceito em: 06/02/2015

KEYWORDS: Public policies in education. Training of teachers in service. Courseware. Organization of pedagogical action.

RESUMEN: Este artículo presenta resultados de una investigación que estudió la forma como los gestores y las profesoras de los años iniciales de la educación primaria, de una escuela estatal en Campiñas (São Paulo), vienen comprendiendo y apropiándose del material didáctico, distribuido por la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, que compone el Programa Leer y Escribir (*Ler e Escrever*). La investigación contó con entrevistas con las profesoras y el equipo gestor sobre el Programa y las actividades previstas en su material didáctico; observaciones en sala de aula y encuentros periódicos a lo largo de dos semestres lectivos, con las profesoras de la escuela estudiada, en una perspectiva de formación en servicio. Los resultados apuntaron: (i) para la importancia de promoverse una mayor aproximación entre las prácticas pedagógicas y los conocimientos producidos, objetivando el fortalecimiento de la acción docente; (ii) que la experiencia acumulada del profesor puede ser un camino para tenerlo como protagonista y no como repetidor de estrategias y técnicas pensadas por otros; (iii) que el fortalecimiento de la escuela como un espacio de producción de conocimiento para alumnos y profesores se puede constituir una posibilidad para la concretización de cambios necesarios en las prácticas pedagógicas. En lo que se refiere a los Programas de Formación de Profesores, al pretender alcanzar toda una red de enseñanza, acaban secundarizando las desigualdades sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas en educación. Formación de profesores en servicio. Material didáctico. Organización de la acción pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação de professores em serviço constituem em um dos caminhos para a articulação entre a Universidade e a comunidade, que muitas vezes se consolida nas investigações do cotidiano escolar, nas discussões dos resultados obtidos e para além deles.

Assim, apresentamos aqui os resultados de pesquisa que teve por objetivo investigar, em uma Escola Estadual da cidade de Campinas (SP), a forma como os gestores e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm compreendido e se apropriado do material didático que compõe o Programa Ler e Escrever, fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O Programa Ler e Escrever apresenta metas que visam à efetivação da alfabetização para as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o fim do 3º ano e à recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Apresenta-se como uma política pública para os anos iniciais, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É composto por um conjunto de ações articuladas, envolvendo formação de gestores e professores, elaboração e distribuição de material didático.

A pesquisa, pautando-se pelas propostas de formação de professores e pelo material didático do Programa Ler e Escrever, envolveu duas etapas: (i) coleta de informações sobre a inserção do referido Programa na escola investigada, sobre a sua utilização em sala de aula e a compreensão que as professoras têm do material didático que o acompanha; (ii) discussões, sob coordenação das pesquisadoras, com o grupo de professoras e coordenadora pedagógica,

em uma proposta de formação em serviço, buscando ampliar/aprofundar os conhecimentos dos participantes quanto às propostas do material didático do Programa.

O artigo apresenta, inicialmente, algumas reflexões sobre a formação de professores e traz, na sequência, informações sobre o Programa Ler e Escrever e sobre a pesquisa propriamente dita.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Temos observado há algumas décadas um cenário bastante antagônico na área da educação. De um lado, muitos conhecimentos têm sido produzidos por meio de pesquisas e estudos que têm discutido os processos de ensino e de aprendizagem, ancorados em um paradigma em que o aluno assume uma posição ativa e o professor tem o importante papel de mediador, buscando uma articulação entre o que os alunos já sabem e o que eles precisam ainda aprender. Do outro lado, há uma escola extremamente carente de recursos para cumprir o seu papel – fazer circular conhecimentos para que os alunos aprendam.

Nesse contexto, diferentes programas de formação de professores vêm sendo elaborados, buscando uma aproximação entre os conhecimentos produzidos pela academia e as necessidades da escola, visando uma melhoria na qualidade do ensino. Kramer (2008), ao discutir a formação em serviço de professores alfabetizadores, já apontou como um dos grandes desafios para a formação a busca de os estudos recentes contribuírem de maneira mais efetiva para as práticas da sala de aula.

Diniz-Pereira (2007), ao analisar pesquisas e debates sobre a formação de professores no Brasil, destaca algumas marcas que definiram os modelos de formação ao longo das diferentes décadas. O tecnicismo na década de 1970 delineou um modelo, visando instruir o professor com técnicas e prescrições, almejando resultados eficazes. No fim da referida década, os enfoques técnicos e funcionalistas na formação do professor passaram a sofrer rejeição e oposição. A educação começou a ser vista como uma prática social e a prática dos professores, como prática transformadora. Essa marca influenciou as propostas de formação de professores na década de 1980, que passaram a ter um enfoque voltado para o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Com o objetivo de romper com o modelo tecnicista da época, a ênfase estava na visão do professor como agente sociopolítico e não como especialista de conteúdo ou facilitador de aprendizagem. Segundo Diniz-Pereira (2007), foi na década de 1990 que surgiu a ênfase na formação do professor-pesquisador, assumindo a necessidade de articulação entre reflexão e ação didática, teoria e prática. Dessa forma, o professor é visto como aquele que pensa na ação e faz da pesquisa uma forte aliada à atividade profissional. Nas reflexões atuais vemos a busca por um professor capaz de pensar sobre sua ação pedagógica de maneira consciente e comprometida.

Alarcão (2003, p. 41) discute sobre o professor reflexivo e classifica-o como aquele que, diante das diferentes situações profissionais vivenciadas, “atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Acrescenta, ainda, que para tal condição é necessário que a escola também seja reflexiva a ponto de possibilitar ao professor ou ao grupo de professores refletirem sobre suas ações.

Nóvoa (2009), por sua vez, também traz contribuições para a discussão da formação do professor na direção de uma prática reflexiva, propondo uma formação construída dentro da profissão, defendendo as trocas entre os professores, a fim de uns participarem da formação dos outros.

A partir dos autores citados, vamos assumindo uma posição em relação à formação de professores. Ou seja, defendemos que o papel ativo do professor é fundamental, para que possa refletir sobre a sua prática, em um espaço coletivo de discussão, no interior da escola. Nessa direção, Arroyo (apud, TRIVELATO, 2013, p. 13) afirma que um dos principais desafios dos programas de formação de professores é romper com a ideia de que se pode formar um professor preparado para atuar em qualquer escola, “seja da cidade, de sua periferia, ou do campo, seja para indígenas ou para adultos”. Segundo Trivelato (2013), Arroyo discute as desigualdades sociais e educativas reconhecendo-as como constitutivas de coletivos diversos, referindo-se aos coletivos sociais, étnicos, geracionais e do campo. Ao defender uma formação de professores comprometida com a diversidade,

reconhece e critica a existência de uma tendência geral na organização dos cursos de formação de professores, para os quais, mesmo os coletivos diversos seriam destinatários de um projeto comum de educação básica, de um projeto único de docência e de formação. A diversidade fica secundarizada diante do que é visto como universal, comum, determinante (TRIVELATO, 2013, p. 13).

Arroyo, portanto, explicita que é fundamental que uma proposta de formação de professores esteja comprometida com a diversidade. Dessa forma, é necessário considerar: que grupo de professores pretende-se atingir? Que realidade escolar vivencia tal grupo? Com que alunos? Quais são as necessidades apontadas? A partir desses questionamentos, apresentamos a proposta de formação de professores vigente no estado de São Paulo.

3 O PROGRAMA LER E ESCREVER

As preocupações com o baixo desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tanto em relação ao domínio da língua materna quanto em relação aos conhecimentos na área da matemática têm impulsionado a elaboração de políticas educacionais voltadas à formação de professores. Em âmbito nacional, em 2001 ocorreu a implantação do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – (MEC, 2001). O Programa foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e oferecido aos municípios, estados e universidades. Teve como

proposta central promover a capacitação de professores alfabetizadores, buscando a melhoria da qualidade do ensino, face aos resultados insuficientes nas avaliações em larga escala.

No estado de São Paulo, Telma Weisz, que foi a supervisora pedagógica do PROFA, coordenou, também, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Letra e Vida, implantado em 2003, baseado nos mesmos princípios do PROFA. O Programa em questão teve por objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (SÃO PAULO, s/d). Tal necessidade é justificada por “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (SÃO PAULO, s/d).

O Programa Ler e Escrever surge posteriormente ao Programa Letra e Vida, pretendendo ser uma continuidade deste. Com o propósito de ampliar as frentes de atuação para além das propostas de formação de professores, como os programas que o antecederam, o Programa Ler e Escrever conta com a elaboração e distribuição de material didático e materiais complementares, como livros de literatura e paradidáticos, enciclopédias e outros materiais pedagógicos, como letras móveis, globos terrestres, calculadoras, etc. Diante da diversidade de materiais envolvida na distribuição para as escolas, destacamos que o material didático do Programa Ler e Escrever propõe trabalhar não só com a língua materna, mas também com outras áreas de conhecimento.

O Ler e Escrever, como é conhecido, foi implantado a partir da publicação da Resolução SE nº 86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007a), tendo como referência a experiência do referido Programa nas escolas municipais da cidade de São Paulo, em 2006 (Programa Ler e Escrever, prioridade na Escola Municipal), além da experiência adquirida com o Programa Letra e Vida. Ambas as experiências levaram, em uma primeira fase de implantação, o Ler e Escrever para as escolas estaduais da cidade de São Paulo, em 2007. Em 2008, estendeu-se à Região Metropolitana, para depois, em 2009, ser implantado na rede escolar estadual, em sua totalidade – interior e litoral. Algumas prefeituras do estado que manifestaram interesse, também puderam aderir ao Programa.

A implantação do Ler e Escrever contou com uma integração entre as Secretarias Estadual e Municipais, a partir da criação do Programa de Integração Estado e Município, pelo Decreto nº 54.553 de 15/7/2009 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009). Assim, a Secretaria de Educação do Estado (SEE) figura como representante do estado para estabelecer convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e municípios paulistas. As Diretorias de Ensino (DE) ficaram com a responsabilidade de formalizar os convênios com os municípios interessados, sob acompanhamento do Supervisor de Ensino indicado pela DE.

O material didático que acompanha o Programa é composto por Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Coletâneas de Atividades e Livro de Textos; materiais do aluno, propondo

atividades de leitura, de produção de textos, de análise e reflexão sobre a língua e sobre o sistema alfabético de escrita; orientações de trabalhos com a matemática relacionados aos números, cálculos, resolução de problemas, tratamento da informação, espaço e forma, grandezas e medidas (SÃO PAULO, 2010).

No que se refere à formação de professores, o Programa Ler e Escrever propõe um processo formativo em diferentes âmbitos. O planejamento da formação tem início nos órgãos vinculados à SEE: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Departamento de Orientações Técnicas (DOT). Nesse âmbito acontece a formação dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs – profissionais concursados ou contratados), que por sua vez organizam a formação no âmbito das Diretorias de Ensino (DEs), envolvendo os Professores Coordenadores (PCs). Os PCs são os Coordenadores Pedagógicos das diversas escolas atendidas pelo Programa. O âmbito seguinte de formação acontece no interior de cada escola, em reuniões pedagógicas, envolvendo os PCs e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo³) (CELEGATTO, 2008; CAMACHO, 2010; ALMEIDA e TASSONI, 2014). A expectativa é que o último âmbito se concretize em sala de aula, na relação entre os professores e seus alunos.

Salientamos que a proposta de formação do Programa Ler e Escrever pauta-se pelo processo de multiplicadores e o pólo de formação central está nos órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde acontece a formação de formadores (PCNPs) que multiplicarão a formação recebida para os Professores Coordenadores, nas DE de todo o estado, que multiplicarão a formação recebida para os seus professores em suas escolas e, no fim, os professores devem multiplicar os conhecimentos diretamente para seus alunos, em sala de aula (ALMEIDA, 2014).

É importante destacar que a figura do Coordenador Pedagógico vem sofrendo alterações nos últimos 30 anos, tanto em relação à denominação e atribuições legais, como também no que se refere aos requisitos necessários para ocupar tal função, critérios de escolha, avaliação do trabalho realizado e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos (FERNANDES, 2012). Desde a Resolução nº 28/1996 (SÃO PAULO, 1996) a função do Coordenador Pedagógico passou a ser exigida em todas as escolas com mais de 10 classes em funcionamento. O Coordenador Pedagógico

deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação entre escola e comunidade e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2012, p. 802).

³ Reunião pedagógica semanal que envolve um trabalho de formação de professores, bem como a circulação de informações relevantes sobre o dia a dia da escola.

De lá para cá, juntamente com a implantação do Ler e Escrever, pela Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a), duas outras Resoluções foram elaboradas especificamente para as novas regulamentações do Coordenador Pedagógico, que passou a ser denominado Professor Coordenador. A Resolução 88/2007 (SÃO PAULO, 2007b), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador e a Resolução 89/2007 (SÃO PAULO, 2007c), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual de ensino.

Assim, na política do Ler e Escrever, especialmente pela Resolução 88/2007 (SÃO PAULO, 2007b, p. 1), define-se novas funções para o Professor Coordenador:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Evidencia-se o que Fernandes (2012) já sinalizou, em pesquisa bibliográfico-documental, que teve como objeto de estudo a função da coordenação pedagógica, analisando as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período de 1996 a 2010. O coordenador pedagógico passa de articulador pedagógico na escola, para a função de gerenciamento de reformas educacionais. No âmbito do Ler e Escrever, ao Professor Coordenador cabe o papel de ampliar os níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas e de intervir e aprimorar o trabalho do professor.

Diante do cenário de elaboração e implantação do Programa Ler e Escrever, apresentamos, na sequência, os dados coletados em uma Escola Estadual na cidade de Campinas (SP) sobre a inserção do Programa no interior da escola, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora, além da realização de observações em sala de aula e observações participantes nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

4 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

As entrevistas com as professoras e a equipe gestora tiveram o objetivo de coletar informações iniciais sobre como se deu a inserção do Programa Ler e Escrever na escola e como o material didático vinha sendo utilizado e compreendido pelos docentes e pela gestão.

Após a fase das entrevistas, as informações foram organizadas, de maneira que explicitassem os aspectos relevantes sobre o Programa e seu material didático. A fim de

complementar esses dados, foram realizadas observações em sala de aula e durante as ATPCs – reuniões pedagógicas destinadas à formação de professores em serviço. Tais ATPCs ficavam sob a responsabilidade da Professora Coordenadora, que propunha atividades de leitura, discussões de textos e outras propostas vivenciadas por ela nas formações na Diretoria de Ensino.

Pouco a pouco, fomos abrindo alguns espaços de participação nas ATPCs. Algumas professoras formulavam questões diretamente a nós, e isso foi possibilitando que, ao responder as perguntas, trouxéssemos algumas propostas de trabalho, que exploravam e consideravam os questionamentos feitos. Pudemos realizar, com o grupo de professoras, pequenas reflexões sobre as atividades contidas no material didático do Programa. Assim, os encontros tiveram como eixo de discussão, as concepções das professoras em relação ao trabalho com a língua materna e com os conceitos matemáticos – como suas práticas estavam se desenvolvendo – e as concepções e propostas contidas no material do Ler e Escrever.

A metodologia da pesquisa, portanto, investiu na participação dos professores e da Professora Coordenadora como investigadores e protagonistas da ação educativa. Dessa forma, suas experiências, vivências, compreensões, se constituíram em dados de destaque.

4.1 A instituição campo e os momentos de formação

A escola onde a pesquisa se desenvolveu atendia alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três períodos: os anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã; os anos iniciais no período vespertino; o Ensino Médio e uma sala de EJA no período noturno. A equipe gestora era constituída pela diretora, um vice-diretor e a coordenadora pedagógica – que pelas Resoluções do Programa Ler e Escrever passou a ser denominada Professora Coordenadora. Esta última profissional se mostrava muito engajada nos processos de formação do Ler e Escrever, participando quinzenalmente de oficinas pedagógicas na Diretoria de Ensino (DE), com duração de 4 horas.

A escola aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009, mesmo ano em que o processo formativo iniciou-se. Segundo a Professora Coordenadora, a formadora da DE:

Tem a formação com a Telma Weisz e passa essa formação pra gente (coordenadoras). De vez em quando muda o formador. (...) Essa formação eu repasso para as professoras nas ATPC.

Em 2009, as ATPCs aconteciam duas vezes na semana, totalizando duas horas de trabalho. Em 2012, ano em que as idas a campo aconteceram, as ATPCs destinadas à formação do Ler e Escrever eram realizadas uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Com a nossa participação nas ATPCs, foi possível observar, que esses momentos se dividiam entre atividades envolvendo textos, que a Professora Coordenadora vivenciara

anteriormente na formação na DE e momentos de conversa sobre o trabalho de sala de aula – sondagens de escrita dos alunos e dificuldades no ensino e na aprendizagem. As atividades com texto vivenciadas pelo grupo de professoras ficavam centradas no fazer; nenhum tempo restava para refletir sobre o fazer.

Participaram, portanto, da pesquisa, além da Professora Coordenadora, quatro professoras⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das entrevistas com as professoras, observamos, em sala de aula, uma variação significativa no uso do material didático do Ler e Escrever. No 1º e 2º ano o material era usado uma vez por semana e havia certa indefinição metodológica, pois, na maioria das vezes, circulavam atividades “cartilhescas”, embora a avaliação dos alunos fosse fundamentada pela psicogênese da escrita, estabelecida por Ferreiro e Teberosky (1999), classificando-os por níveis de desenvolvimento da escrita. Esse tipo de avaliação faz parte das orientações do Guia do Professor no material do Ler e Escrever e são enviadas, bimestralmente, para a DE.

Quanto ao 3º ano, foi possível perceber uma frequência maior na utilização do material didático do Ler e Escrever. No entanto, a professora reduzia seu uso à leitura e releitura dos textos. Havia uma ideia entre as professoras de que o material do Programa era de fácil utilização. Ao pensarem de tal forma, não se preocupavam com a leitura do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas que acompanha a Coletânea de Atividades do aluno, propondo possibilidades de exploração e dando indicações de leituras complementares sobre as sequências didáticas e os projetos a serem trabalhados.

Para os 4º e 5º anos, além do material didático referente aos conteúdos a serem desenvolvidos, em cada um dos respectivos anos, o Ler e Escrever oferece um material didático de recuperação – Programa Intensivo de Recuperação do Ciclo (PIC). Em nenhuma das turmas observadas foi visto o uso desse material. Os alunos em recuperação usavam outros livros didáticos referentes aos anos anteriores. Em contrapartida, o material didático do Ler e Escrever era usado com uma frequência ainda maior, em comparação com o 1º, 2º e 3º anos.

Nos 4º e 5º anos, as atividades observadas foram, em sua maioria, as de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros. As estratégias para isso ficavam restritas a grifar as ideias principais dos textos lidos, responder as perguntas do material em relação aos textos, socializar com a classe o que entendeu do texto lido. A configuração das carteiras mudava algumas vezes. No 4º ano eram mais frequentes arranjos diferentes – em duplas, em semicírculo – e a professora incentivava a troca de informações entre os alunos. Já no 5º ano,

⁴ A escola implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, mas por falta de sala, mantinha, na época, uma classe multisseriada – com o 1º e o 2º ano juntos com uma única professora. Por isso o grupo de professores totalizava apenas quatro.

embora às vezes os alunos se sentassem em duplas, cada um realizava seu trabalho sem interação, pois a troca entre eles não era incentivada pela professora.

As observações em sala de aula mostraram, como aponta Mortatti (2010), que os métodos didáticos não são puros em relação às práticas pedagógicas. O material do Programa Ler e Escrever era utilizado juntamente com outros materiais, que se pautavam por concepções de linguagem escrita muito distintas.

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente e, em todas elas foi evidenciado que apesar de a equipe gestora dar todo apoio necessário,

O material chegou, veio tudo pronto, ninguém discutiu e a gente teve que usar. Não teve preparo, discussão, orientação (Professora A)⁵.

Como sempre veio tudo definido, tudo determinado sobre o que fazer. Desde o início a coordenadora nos orientou em relação ao material. Ela ia à DE e depois trabalhava com a gente. A gestão da escola sempre nos apoiou muito (Professora B).

Kramer (2008), ao discutir sobre a formação do professor no sentido de se buscar uma aproximação entre as contribuições dos estudos e pesquisas recentes e as práticas dos professores, vê a necessidade de uma formação em serviço, em que o professor seja reconhecido como alguém que também tem muito a contribuir e não apenas a receber. Nesse sentido, o que se observava nos momentos de formação nas ATPCs era uma boa participação das professoras nas discussões e na execução das propostas trazidas pela Professora Coordenadora, mas poucos indícios de mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Durante as entrevistas as professoras explicitaram não somente o caráter impositivo que o Programa assumiu ao ser implantado na escola, mas criticaram desde o atraso na chegada do material, em meados de abril, até a qualidade do mesmo. A maioria delas definiu o material com sendo fraco e assim, justificavam a necessidade de utilização de materiais complementares. Por outro lado, em outros momentos das entrevistas evidenciou-se que era um material que exigia muito estudo e leitura. Além disso, uma das professoras apontou a distância entre as propostas do material didático e a realidade da sala de aula, destacando o número de alunos e a grande heterogeneidade da turma:

Eu gostaria que quem elaborou o Ler e Escrever viesse aqui pra ver as minhas dificuldades. Tenho uma classe muito heterogênea. Têm crianças que pra elas o Ler e Escrever é muito fácil, outras não conseguem... Tudo na mesma sala. O Programa vem pronto pra você trabalhar, mas ninguém vê como é a minha sala e como eu poderia trabalhar para atingir as crianças (Professora D).

⁵ Os trechos apresentados são recortes do material transcrito obtido nas entrevistas realizadas com as professoras. Para preservar o anonimato, cada professora está identificada com uma letra.

Buscando entender o discurso dessas professoras, é possível inferir que parte da resistência encontrada está na frágil articulação entre o conhecimento técnico trazido pelos momentos de formação nas ATPCs, que se constituíam essencialmente em um repasse de atividades e leitura de textos teóricos sem discussão e as necessidades que demandavam das salas de aula. O desafio estava em encontrar uma forma de considerar o professor como sujeito ativo, que elabora conhecimentos de sua própria prática, que traz dúvidas e angústias dessa mesma prática, buscando aproximar tais conhecimentos da produção acadêmica a respeito do ensino e da aprendizagem.

Tendo como referência Charlot (2013), acreditamos que, mais que uma formação essencialmente técnica, era imprescindível haver uma formação em serviço visando o fortalecimento da constituição profissional e o aprofundamento de uma cultura básica que pudesse subsidiar o trabalho docente. Assim, começamos a pensar sobre de que maneira poderíamos trazer as professoras para serem as protagonistas do processo formativo.

4.2 Os momentos de intervenção nas ATPCs

Segundo Nóvoa (2008, p. 232)

(...) a pesquisa sobre o trabalho pedagógico: 1) é um processo de escuta, de observação, de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; 2) exige tempo e certas condições que estão muitas vezes ausentes na escola; 3) subentende uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de autoridade e de credibilidade; 4) implica formas de divulgação pública de resultados.

Guiando-nos por esses quatro aspectos destacados por Nóvoa, começamos a investir em um espaço mais dialético e dialógico, nos momentos de ATPCs que nos foram destinadas a coordenar. Inspirando-nos em Colello (2013, p. 36), um espaço dialético, porque se pensava em propostas planejadas a partir das necessidades e expectativas das professoras e, dialógico porque os encontros privilegiavam a “exposição de ideias, troca de experiências e confronto de opiniões”. Um exemplo de tais situações refere-se a uma ATPC em que uma das professoras trouxe a sua preocupação em relação a uma sequência didática do Ler e Escrever:

Professora C: Esse negócio de fazer esquema eu achei muito difícil para eles... Eles têm que ler o texto e tirar as partes mais importantes.

Professora D: Mas no 5º ano quase todos os exercícios do Ler e Escrever pedem esquema. No começo eles tinham muita dificuldade, agora eles conseguem fazer. Primeiro eu peço para eles grifarem as informações que eles acham mais importantes. (...) Até um dia um aluno grifou e ele copiou [a informação] do jeito que estava lá grifado. Aí eu falei olha bem como é que eu vou ler isso aqui. A hora que eu der para alguém ler vai entender? (...) Eles não entendiam que tinha que ligar uma coisa com outra, esse pensamento com outro pensamento. Aí você tem que explicar tudo isso e eles já vão conseguindo fazer. Demora. No começo eles têm muita dificuldade.

Professora C: o primeiro [esquema] coloquei na lousa: quando surgiu o livro, em que ano foi. O próximo texto eu posso pedir para eles fazerem. No final do projeto eles vão ter que apresentar, fazer um seminário. Não sei se está complicado para eles, porque está complicado para mim.

A partir dessa conversa, propusemos para o encontro seguinte uma atividade envolvendo a elaboração de um esquema. Selecionamos parte de um texto acadêmico sobre alfabetização e letramento para ser lido na ATPC, discutido coletivamente, para, na sequência, identificarmos as ideias centrais do trecho lido, registrar em tópicos tais ideias e depois fazer um esquema. A participação do grupo de professoras foi muito interessante. De maneira especial, o envolvimento da Professora C foi grande e, mesmo depois de terminada a ATPC, ela quis ficar mais tempo discutindo e esclarecendo dúvidas a respeito de como fazer a condução desse procedimento com os alunos.

Nas discussões durante as ATPCs, as professoras, com frequência, explicitavam suas crenças e seus pontos de vistas. Tais informações serviam de base para discussões futuras a partir de atividades concretas, como, por exemplo, a conversa sobre produção de texto:

Professora A: No 1º ano é oral [a produção]. Eles colocam nos balõezinhos. No 2º ano até os desenhos têm produções. No 1º ano os alunos não escrevem. Eles não querem jogar qualquer letra. Por isso os textos são mais orais.

Pesquisadora: E a produção de textos em dupla?

Professora A: Não gosto. Acho que não produz. As crianças não gostam. Eu não consigo. Quando fazem, saem dois textos diferentes. Sai uma história de cada um.

Pesquisadora: E eles não trocam ideias oralmente?

Professora A: Ah! Isso troca. Não precisa nem mandar. Eu até digo para não falar porque o outro pega a sua ideia.

Crenças dessa natureza perpetuam uma cultura escolar do individualismo – cada um faz a sua atividade; olhar a atividade do outro é copiar – as respostas e as ideias não podem ser socializadas, pois a competitividade é outra característica presente. Nos encontros trazíamos propostas de trabalho com textos e jogos em que a troca entre as professoras era estimulada e as produções, sintetizando o que foi tematizado, eram feitas em duplas.

Também problematizamos a partir de textos escritos em outra língua, os aspectos textuais que poderiam ser identificados. O objetivo era evidenciar que alguns desses aspectos são identificados visualmente e pelo todo, mesmo pelas crianças que não estão alfabetizadas ainda. Identificar tais aspectos no texto, em situações de uso efetivo da linguagem, traz maior possibilidade de compreensão por parte das crianças e, ainda, com a recorrência da discussão, traz possibilidades de uso pela própria criança, mesmo sem ter o pleno domínio do sistema de escrita alfabética. Esse tipo de situação e conseqüente discussão iam ao encontro de crenças como:

Dou o reconto do texto em duplas ou trios, pois alguns já estão alfabéticos. (...) Os alunos alfabéticos escrevem e os que não estão alfabetizados produzem oralmente (Professora A).

As professoras explicitavam muitas necessidades que se opunham a algumas crenças. Retomando a citação de Nóvoa, estabelecer um processo formativo a partir das práticas pedagógicas e das necessidades que surgem exige tempo e algumas condições que muitas vezes não existem na escola. Esses aspectos foram os grandes entraves que enfrentamos. Muitas demandas urgentes do dia a dia da escola tomavam lugar nas pautas das ATPCs, levando ao cancelamento das propostas planejadas ou à inviabilidade de desenvolvê-las como havíamos planejado.

Ao trabalhar com o grupo de professoras nas ATPCs, o que mais se destacava entre os encontros coordenados por nós e os coordenados pela Professora Coordenadora era que esses últimos tinham o caráter de repasse de leitura de textos de estudo e atividades sobre textos infantis, e já os primeiros tinham um caráter de aproximação das necessidades das professoras. Mas, nem por isso os nossos encontros fluíam bem. Inicialmente, as professoras ocuparam o espaço de explicitar quais eram as suas necessidades.

Eu tenho aquele aluno (...).Ele não sabe ler mesmo. É uma coisa super curiosa. Está sendo meio difícil. Daí eu lia os problemas e ele fazia as contas e respondia tudo. Ele é ótimo em matemática. Mas na hora que você faz o ditado ele faz o ditado. Ele escreve as palavras, não aquelas difíceis, mas ele escreve. Eu juro que agora eu estou perdida. Não sei o que fazer (Professora B).

Como apresentado, elas fizeram queixas sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos; explicitaram dúvidas, evidenciando incompreensões em relação a algumas propostas contidas no material do Ler e Escrever e expressaram o desejo de discutir encaminhamentos possíveis para as atividades. Por outro lado, nos momentos em que foram incentivadas a apresentar a forma como desenvolviam determinada atividade ou a refletir sobre esse fazer, a participação diminuía significativamente.

Na verdade necessitaríamos de muito mais tempo de inserção na escola, a fim de que alguns fantasmas fossem de fato destruídos como, por exemplo: quem sabe mais?; o poder de quem é da universidade versus de quem é da escola; o medo da crítica, de explicitar fragilidades, pois pode ser perigoso; etc. Por outro lado, depois do semestre que convivemos semanalmente com as professoras e com a Professora Coordenadora, alguns depoimentos feitos por elas nos dão indícios de que as discussões possibilitaram alguns movimentos que podem ser significativos para se pensar em propostas de formação em serviço. Um primeiro ponto a se destacar é que o novo traz certas dificuldades. Para uma das professoras,

O novo é sempre difícil, mas se for algo bom para os alunos é importante enfrentar (Professora C).

Esses dizeres evidenciam que mudar é muito difícil, pois demanda tempo, disponibilidade, posicionamento ativo e comprometido.

Todas as professoras destacaram que a rotina do dia a dia faz com que muitas coisas importantes sejam esquecidas ou abandonadas. Mas ao voltar a discuti-las, resgata-se a sua importância, reconstroem-se ou se fortalecem algumas crenças, consolidam-se e aprimoram-se algumas práticas. Assim, a reflexão, a troca e as discussões no interior da escola promovem o resgate de aspectos que se perderam e possibilitam a (re) construção de novas práticas.

A Professora Coordenadora apontou a forma com que nos relacionávamos com as professoras, dando espaço para que se posicionassem e elaborassem as suas respostas. Segundo seu depoimento: “Vocês faziam elas refletirem. Eu peço muito nisso. Quero dar tudo muito pronto!”

Outro movimento de mudança observado foi a organização de exposições semanais, por classe, de textos escritos e desenhos produzidos pelos alunos. Segundo a Professora Coordenadora, foi pensando na ideia de contextos de produção que ela propôs às professoras que trabalhassem com seus alunos produções escritas para que cada semana uma classe expusesse no mural da escola. No início, segundo ela, era preciso lembrar constantemente as professoras para que usassem o espaço de exposição. Depois de um tempo, elas começaram a se organizar com maior disponibilidade. Ainda segundo a Professora Coordenadora, ela está planejando uma articulação entre os gêneros explorados no material didático do Ler e Escrever e os gêneros elaborados e expostos por cada classe.

Portanto, embora os pequenos movimentos evidenciados pelas professoras e pela Professora Coordenadora não revelem mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, o que queremos ressaltar é que os processos formativos devem visar o desenvolvimento profissional e, dessa forma, devem estar articulados com a prática. Nesse sentido, Colello (2013, p. 37) afirma que

a suposta dificuldade dos professores no trânsito entre teoria e prática pode ser superada em projetos de formação continuada que considerem as necessidades do dia a dia escolar (a realidade da escola, os apelos do mundo, as dificuldades dos alunos, as preocupações dos professores).

Pois, uma proposta de formação continuada que enfatize o “o quê” e não o “porquê” assume um modelo de formação como reprodução de técnicas e o professor como reprodutor. A ausência de reflexão sobre a prática, certamente vai gerar resistência e incompreensão.

5 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou a necessidade de uma busca por caminhos que promovam maior aproximação entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos produzidos, com vistas a fortalecer a ação docente e proporcionar a teorização da prática. Da mesma forma, evidenciou a busca por consolidar, no interior da escola, uma formação em serviço efetiva.

Além disso, é importante compreender a escola como um sistema orgânico que pressupõe ações integradas entre os diferentes atores desse espaço. Compreender a escola dessa forma significa compreendê-la como um espaço de escuta, de reflexão, de (re)significação e de planejamento de ações que cheguem à sala de aula, promovendo mudanças no ensino. Assim sendo, a escola passará a ser um lugar de troca de experiências ao estimular a reflexão coletiva, contribuindo para a construção do sentimento de pertencer ao grupo e cooperar para a confirmação da identidade profissional “que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009, p.42).

Desta forma, um professor que reflete sobre sua prática é imprescindível como elemento mediador entre os alunos e o objeto de conhecimento. Tal exercício reflexivo permite que o professor analise o que está sendo feito e é nesse momento de reflexão que acontece a tomada de consciência e a busca pela reconstrução da prática pedagógica.

A experiência do professor, acumulada ao longo do seu trabalho não deve ser desconsiderada, levando-o a se desfazer de sua bagagem, diante dos estudos recentes. Isso, para Kramer (2008), seria como jogar fora a água do banho com o bebê junto. É possível (re)significar os saberes acumulados, investindo em processos reflexivos que se dão no âmbito de um trabalho coletivo no interior da escola. Só com o fortalecimento da escola como um espaço de produção de conhecimento tanto para alunos como para professores é que podemos acreditar em mudanças de fato.

Em relação à formulação de programas de formação de professores, a pesquisa contribui para se repensar as propostas que, de certa forma, ao pretenderem atingir toda uma rede de ensino, desconsideram a diversidade. Uma proposta comum de formação de professores secundariza as desigualdades sociais e educativas que são imensas não apenas no estado de São Paulo, como em todo país. Dessa maneira, afastam o professor em vez de investir no sentimento de pertencimento, que pode promover maior engajamento e maior comprometimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Camila dos Santos. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo 2014**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2014.

ALMEIDA, Camila dos Santos; TASSONI, Elvira Cristina Martins. O coordenador pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 665-686, set./dez. 2014.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.553,%20de%2015.07.2009.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CAMACHO, Priscila Vita. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. A formação docente para além do ensinar a ensinar. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Formação de Professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandi, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores-pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas Estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v.38, n. 4. São Paulo, out./dez. 2012.

KRAMER, Sônia. A. **Leitura e Escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Editora Ática. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.) **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. **Letra e Vida**. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. (s/d). Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 86, de 19-12-2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM>. Acesso em: 2 mai. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 88, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 2 mai. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 89, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM>. Acesso em: 2 mai. 2012.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**; professor – 1ª série/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010.

TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Formação e atuação de professores para além das disciplinas específicas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Formação de Professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandi, 2013.

Como citar este documento:

TASSONI, Elvira Cristina Martins; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6873>>. Acesso em: 29 Abr. 2015.
