

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO DOCENTE E OS PROGRAMAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

TATIANA PALAMINI SOUZA

**PIRACICABA, SP
2015**

O TRABALHO DOCENTE EOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

TATIANA PALAMINI SOUZA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREZA BARBOSA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

**PIRACICABA, SP
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

S729t	Souza, Tatiana Palamini O Trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores / Tatiana Palamini Souza. – 2015. 105 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa. Co-orientadora: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015. 1. Desempenho do professor. 2. Professor reflexivo. I. Souza, Tatiana Palamini. II. Título.
-------	---

CDU – 371.12

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andreza Barbosa - Presidente e Orientadora
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^a. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^a. Dr^a. Walkiria de Oliveira Rigolon
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dedico este trabalho aos meus pais Paloma e Lúcia, pelo exemplo de vida e caráter; ao meu esposo e filha pelo amor, carinho e paciência no decorrer da jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo paternal e sublime cuidado, por serem sem limites Suas providências, enfim, por tudo.

Ao meu marido, Moisés Alves de Souza, pelo seu amor, constante apoio e dedicação que tornaram esta conquista muito especial. Obrigada também por toda ajuda e colaboração nos momentos de dúvidas e incertezas e por estar sempre me apoiando!

À minha princesa Gabrielly, pela paciência em relação à ausência da mãe. Não imagino esta conquista sem você.

Aos meus pais, Paloma e Lúcia, por me amarem, apoiarem e acreditarem que eu seria capaz.

Às famílias Souza, Palamini e Rodrigues, pelo apoio, incentivo e carinho em todos os momentos.

À professora e mestra Dra. Andreza Barbosa, por estar sempre disposta a auxiliar, transmitindo os conhecimentos necessários, experiência profissional e acadêmica; pelo incentivo, orientação e apoio no desenvolvimento deste trabalho, por fim, pela dedicação com que me orientou ao longo desta jornada.

A todos os professores e amigos da UNIMEP, que muito auxiliaram com suas experiências e ensinamentos, por terem dado o seu melhor, contribuindo para que minha formação acadêmica na área da educação fosse sólida.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), pelo auxílio ao longo deste percurso, possibilitando meu aprimoramento acadêmico e também por me dar toda a base necessária para tornar possível este momento.

À direção do Colégio UNASP, através da Prof^a Carla, e da minha coordenadora pedagógica Prof^a Lucy, por todo o apoio nos momentos de saídas, cursos, congressos, pois se mostraram dispostas a atender todas as solicitações.

Enfim, àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para realização desse trabalho, fica registrado o meu MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

Tendo em vista as metas estabelecidas pelos governos em relação à alfabetização, como a de alfabetizar todos os alunos até os 8 anos de idade, surgem expectativas quanto ao trabalho dos professores alfabetizadores e o trabalho docente dentro dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores que, muitas vezes, investem nestes como estratégia utilizada pelos governos para auxiliar os professores. Nesse contexto, esta dissertação de mestrado tem por objetivo analisar a concepção de trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores a fim de responder a seguinte pergunta: como o trabalho docente tem sido concebido nos atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores? Como referencial teórico sobre alfabetização, foi utilizada a perspectiva discursiva de alfabetização valendo-se da contribuição de Smolka (2012); e sobre o trabalho docente, utilizaremos os escritos de Oliveira (2004, 2005); Duarte (2010); Mancebo (2007); Mello e Rigolon (2011); Apple (1989); Garcia e Anadon (2009); Aquino (2009); e Hypólito (2009, 2010, 2011). Foi realizada uma pesquisa que se valeu da análise documental. Foram selecionados programas de formação continuada voltados a professores alfabetizadores implementados entre os anos de 2003 a 2014, sendo eles: Profa (nome do programa em âmbito nacional)- Letra e Vida (como ficou conhecido apenas no estado de São Paulo); Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (PRALER); Programa Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever e o Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC). Foram analisados alguns documentos oficiais referentes a esses programas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) através de seus sites na internet. Os resultados demonstram que cada vez mais o trabalho do professor alfabetizador é controlado, sendo cobrado e responsabilizado por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, gerando desconforto entre esses profissionais. Esse cenário é condizente com o quadro mais amplo de intensificação, precarização e autointensificação do trabalho docente, fenômenos esses que podem estar sendo agravados pelos programas de formação continuada de professores alfabetizadores analisados nesta pesquisa.

Palavras-chave: trabalho docente; formação continuada de professores; professores alfabetizadores; políticas educacionais.

ABSTRACT

In view of the goals set by the government in relation to literacy, such as the to teach to all students until 8 years old, there are expectations for the work of literacy teachers and teachers' work in the programs of continuing education of teachers literacy, that many times, invest in these as a strategy used by governments to assist the teachers. In this context, this dissertation aims to analyze the design of teaching work in this continuing literacy programs of literacy teachers in order to answer the following question: how the teaching work has been conceived in today's continuing education programs for literacy teachers? As theoretical referential about literacy, was used the discursive perspective of literacy using the contribution of Smolka (2012) and about the teaching work, we will use the writings of Oliveira (2004, 2005); Duarte (2010); Swain (2007); Mello and Rigolon (2011); Apple (1989); Garcia and Anadon (2009); Aquino (2009); Hypólito (2009, 2010, 2011). A research that used the documentary analysis was realized. Continuing education programs were selected aimed at literacy teachers implemented between the years 2003-2014, like Profa (program name nationwide) – Words and Life (as it became known only in the state of São Paulo); Every Child Learning Program - Support program for reading and writing (PRALER); Pro Literacy Program; Reading and writing program and the National Pact of literacy for the right age (PNAIC). Some official documents relating to these programs were analyzed, which are provided by the Ministry of Education (MEC) and by the Sao Paulo Education Department (ESS-SP) through their web sites on the internet. The results show that increasingly the work of alphabetizing teacher is controlled, being charged and held accountable for positive results in relation to the learning of their students, generating discomfort among these professionals. This scenario is consistent with the bigger picture of intensification, precarious and self intensification of teaching work, these phenomena may be being exacerbated by the continuing education programs of literacy teachers analyzed in this research.

Keywords: teaching; continuing education of teachers, literacy teachers, educational policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	----

1- O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

1.1. O Trabalho Docente	19
1.2. Precarização, intensificação e autointensificação do trabalho docente.....	21
1.3. Formação Inicial e continuada de professores	30

2 - A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

2.1. Métodos e perspectivas de alfabetização.....	36
2.2. Método Sintético.....	38
2.3. Método Analítico.....	41
2.4. Método Global ou misto.....	42
2.5. Perspectiva construtivista de alfabetização - Psicogênese da língua escrita	43
2.6. Perspectiva discursiva de alfabetização.....	46
2.7. Alfabetização e Letramento.....	50
2.8. Especificidades do trabalho do professor alfabetizador	53

3- O TRABALHO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

3.1. Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa) - Letra e Vida	60
3.2. Programa Toda criança aprendendo - Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER).....	65
3.3. Programa Pró-Letramento.....	67
3.4. Programa Ler e Escrever	70
3.5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS	91
--------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PISA–Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEF – Secretaria do Ensino Fundamental
MEC – Ministério da Educação
SEB – Secretaria da Educação Básica
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
SEA–Sistema de Escrita Alfabética
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
SEE-SP –Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED – Secretaria de Educação à Distância
PAR – Plano de Ações Articuladas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
BEPA – Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização
EAD – Educação a Distância
PC – Professor Coordenador
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IES – Instituições de Ensino Superior
IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
SIMEC – Sistema de Monitoramento e Controle
SISPACTO–Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Proposta de cronograma para atividades de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014.....	79
-----------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos utilizados nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores da rede paulista.....	17
Quadro 2	Avaliações externas aplicadas em âmbito nacional.....	28
Quadro 3	Métodos de Alfabetização.....	43
Quadro 4	Níveis estruturais de pensamento da criança em relação à escrita.	46
Quadro 5	Quadro comparativo dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores utilizados neste estudo.....	87

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como estudante da área da educação, minha primeira escolha foi pelo curso de Pedagogia e, posteriormente, pela especialização em Psicopedagogia. Nesses cursos e também na atuação como professora da educação infantil, começou o interesse e envolvimento com a temática da alfabetização.

Procurando estudar mais sobre o assunto, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – Mestrado em Educação. Como ingressei no antigo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão da Educação, minha preocupação inicial com a alfabetização foi adequada às discussões voltadas à política educacional.

Dessa forma, surge a preocupação de se analisar a concepção do trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores, a fim de responder a seguinte pergunta: como o trabalho docente tem sido concebido nos atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores? Um dos grandes desafios para educação brasileira é garantir a alfabetização de nossas crianças, mas como está sendo concebido o trabalho docente nesses programas?

Exemplo disso, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentava, através de Decreto n. 6094, um novo compromisso com a educação, ao estabelecer como meta alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e “no momento certo” (compreendido então como sendo até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade) (BRASIL, 2007).

Para alcançar esses objetivos, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, juntamente com algumas Instituições de Ensino Superior (IES), um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuem para a alfabetização, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização.

Foram definidos, neste âmbito, conteúdos para a formação continuada de professores alfabetizadores, que contribuem para o debate acerca do direito de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de

avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014).

Como referencial teórico sobre alfabetização, nos fundamentamos na perspectiva discursiva de alfabetização tendo como teóricos Vygotsky (1975, 2001); Bakhtin (2003) e Smolka (2012); e em relação ao trabalho docente os teóricos são: Oliveira (2004, 2005); Duarte (2010); Mancebo (2007); Mello e Rigolon (2011); Apfle (1989); Garcia e Anadon (2009); Aquino (2009); e Hypólito (2009, 2010, 2011).

O professor alfabetizador é quem deverá assegurar que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, devendo interagir com os alunos por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema de escrita alfabético (SEA). Os alunos devem ser capazes de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aluno.

Para Pereira (2012, p. 50) “alfabetizar é possibilitar à criança o entendimento do mundo, pois as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda sociedade”, sendo o meio escolar local de descobertas, um lugar de construção do conjunto de habilidades sociais, onde a criança irá interagir com o meio ao seu redor.

Em documentos do MEC, como no caderno do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – Documento de Apresentação – Orientações Gerais, nos chamam a atenção os termos: avaliação, acompanhamento, controle social. Esses termos são apresentados para que, de acordo com o discurso oficial, se possa obter uma melhoria na qualidade de ensino; no entanto, não se observam ações em relação às condições de trabalho do professor alfabetizador, pois as determinações desse documento contribuem para aumentar as atribuições docentes. Também não se considera a participação desses professores na definição de políticas voltadas à alfabetização.

Garcia e Anadon (2009) explicam que esse fenômeno de ampliação de responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores gera a intensificação do trabalho docente.

Enguita (1991, p.48), declara que além dos professores serem responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações que são

realizadas, eles ainda “perdem progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho”.

Essa pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar a concepção de trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa foi realizada tendo como base os programas implementados no estado de São Paulo, por ser o estado de origem da pesquisadora e pela facilidade de acesso a estes materiais. Além disso, foram selecionados os programas mais atuais, implementados no período de 2003 a 2014. Os programas e documentos estudados serão os seguintes: Profa (nome do programa em âmbito nacional) ou Letra e Vida (como ficou conhecido apenas no estado de São Paulo); Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (PRALER); Programa Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para realização da pesquisa foi feita a análise documental, tendo como base os documentos oficiais dos programas em questão, os quais serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Documentos utilizados nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores da rede paulista.

Nome dos Programas	Documentos Utilizados
Profa – Letra e Vida	Documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria do Estado da Educação (SEE).
Toda Criança Aprendendo Programa de apoio à leitura e escrita (PRALER)	Guia para o planejamento do professor alfabetizador, matrizes de referência.
Pró-Letramento	Caderno de Alfabetização e Linguagem escrito pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB).
Programa Ler e Escrever	Guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 1º ano elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo e pela Fundação para o desenvolvimento da educação (FDE).
Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Documento de apresentação- aspectos gerais – formação de professores alfabetizadores, fornecidos pelo MEC, SEB e todos os cadernos de formação sendo divididos por anos sendo um para cada ano, com oito unidades (Ano 1 – Unidade de 1 à 8 sendo o Ano 1- Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios) com títulos referentes ao que será estudado nos três primeiros anos do ensino fundamental com um diferencial, dentro deste programa entra três unidades de como trabalhar o Educação no Campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os documentos pesquisados foram obtidos no site do Ministério de Educação e Cultura (MEC) ou da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Considerando a época de vigência destes programas, percebemos que alguns programas contam com uma pequena quantidade de documentos disponíveis, por já terem sido descontinuados e, em outros casos, a quantidade de documentos disponíveis é maior.

Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa documental pode trazer para a discussão uma metodologia que é pouco explorada não só na área da educação, como também em outras áreas das Ciências Sociais.

A pesquisa documental tem como característica a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, sendo denominados de fontes primárias (o

documento em si) e secundárias (como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para realização de pesquisa. Pádua (1997, p.63) declara que o documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) argumentam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, bem como favorece a observação do processo de transformações de grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Oliveira (2007) destaca que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias e, portanto, não passaram antes por nenhum tratamento científico. Assim, essa forma de coleta de dados foi pertinente para a pesquisa.

Isto posto, esta pesquisa perpassa tanto pela discussão sobre os diferentes métodos e perspectivas de alfabetização, quanto pelos programas de formação continuada de professores implementados no estado de São Paulo visando a alfabetização, como também a discussão sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o trabalho do professor alfabetizador.

O primeiro capítulo tratará da concepção do trabalho docente, no qual serão apresentados os conceitos a ele relacionados, tais como precarização, intensificação e autointensificação. Abordaremos também a formação inicial do professor alfabetizador e questões sobre a atratividade do trabalho docente.

No segundo capítulo serão apresentadas as especificidades do professor alfabetizador, suas responsabilidades, que conhecimento o professor alfabetizador deve ter em relação aos conteúdos específicos da alfabetização, levando o leitor a conhecer o que tem sido estudado sobre este assunto e, em seguida, serão apresentados os métodos clássicos de alfabetização e duas perspectivas de alfabetização: a construtivista - psicogênese da língua escrita e a perspectiva discursiva de alfabetização.

Em seguida, o terceiro capítulo apresentará os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da rede paulista, quando serão feitas análises de como o trabalho docente está sendo visto em relação aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

E, encerrando, as Considerações finais.

1 - O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

Falar sobre trabalho docente nos faz levar em conta as várias alterações realizadas na estrutura do contexto escolar, onde hoje os professores têm outras atribuições além de sua rotina na sala de aula. Assim, de acordo com Oliveira (2004), o trabalho docente precisa agora ser compreendido de forma mais ampla:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito e compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Deste modo, cabe pensarmos o trabalho docente em sua prática e experiência, se estas o qualificam para vivenciar e resolver as exigências impostas diariamente, no espaço escolar e abrangendo também o espaço não escolar, o que vem acarretando a precarização, intensificação e autointensificação dos professores.

1.1. O trabalho docente

De acordo com Duarte (2010), o trabalho docente passa a abranger os sujeitos que, em seus diversos cargos, em suas diversas tarefas, funções e responsabilidades atuam no processo educativo.

Assim, se considera como sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, supervisores, atendentes, auxiliares, sendo definido de forma genérica o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

A nova configuração do trabalho docente, compreendido como tarefa mais ampla que apenas o ensinar, faz com que os professores, segundo Oliveira (2005), sejam obrigados a desempenhar funções para as quais não se sentem preparados (psicólogo, assistente social, enfermeiro), funções essas que, antes, estavam fora do cotidiano da sala de aula.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 (LDB), em seu artigo 13, ficam claras as incumbências dos docentes:

Artº 13 – I – participar da elaboração da proposta pedagógica; II – elaborar e cumprir plano de trabalho; III – zelar pela aprendizagem do aluno; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Fica evidenciado que o docente não é somente aquela pessoa que rege a aula e, sim, aquele que atua de forma sistematizada frente à gestão da escola, conforme anunciado pela LDB nº 9394 de 1996, no art. 14, que diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996).

De acordo com Cunha (1999, p. 142), atualmente, espera-se do professor uma competência relacionada às novas demandas, “como tecnologias da informação, prevenção de drogas, educação sexual e mais, que ele faça um bom trabalho catalisador da atenção dos pais e participe de Conselhos Escolares”.

Tardif (2012) diz que cada vez mais se exige que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, pois ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, buscando atingir objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e socialização.

Os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. De acordo com Oliveira (2004), essa ampliação das funções atribuídas aos professores é, em grande parte, decorrente da conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 que, com o aparente objetivo de pensar a educação para equidade social, determinou que os países em desenvolvimento teriam que criar estratégias para atingir a todos, porém com investimento mínimo, sendo a educação dirigida à formação para o trabalho e orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.

Assim, com vistas a ampliar seu atendimento, passa-se a expandir as matrículas, sobretudo no sistema público de ensino, porém, essa ampliação não foi

acompanhada do necessário aumento de recursos. Segundo Barroso (2003), a escola massificou-se sem se democratizar, sem alterar sua organização pedagógica, sem criar estruturas adequadas ao crescimento de novas matrículas, sem dispor de recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos.

Para Oliveira (2004):

A expansão da educação realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131)

Segundo Miranda (2006), a carga horária de trabalho, o elevado número de alunos nas turmas, os recursos didáticos desatualizados, a itinerância, a rotatividade, os baixos salários, as jornadas duplas ou triplas em diferentes escolas são alguns dos aspectos que tornam precárias as condições de trabalho dos professores na educação básica no Brasil.

De acordo com Duarte (2010), a precarização do trabalho docente refere-se às mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Essas conotações negativas levam o professor a demonstrar insatisfação no trabalho decorrente também do fenômeno de intensificação, pois segundo Cunha (1999), o professor não tem tempo para organizar seu trabalho, trocando de escolas e de classes a todo o momento. Ele tem consciência de que sua docência poderia ser melhor e assume a condição de culpabilidade, pois o docente precisa se preocupar com sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que são avaliados pelos órgãos centrais.

1.2. Precarização, intensificação, e autointensificação do trabalho docente

Atualmente, percebe-se que os professores têm se sentido cada dia mais desvalorizados. Um dos grandes motivos que despertam este sentimento é a precarização em que se encontra a situação do trabalho deles. Analisando estudos que abordam a temática do trabalho docente e, mais especificamente, a precarização deste trabalho, Mancebo (2007) aponta os cinco temas mais abordados pelas pesquisas que tratam desta temática:

1- A precarização do trabalho docente onde alguns aspectos são levados em consideração (baixa remuneração; desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social); 2- a intensificação do regime de trabalho (mudanças na jornada de trabalho **intensiva** – aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo e **extensiva** – maior tempo dedicado ao trabalho); 3- a flexibilização do trabalho (a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários, precários, substitutos” alertando que o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula, mas de um crescente número de tarefas, preenchimento de relatórios, pareceres, etc.); 4- a descentralização gerencial (sendo analisada e criticada em muitas situações, diante da compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos...); 5- múltiplos sistemas avaliativos (objetivação as eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade. (MANCEBO, 2007, p.471).

Esses dados apontam que tais fenômenos relacionados à precarização e intensificação têm tido grande relevância no cotidiano das escolas e, conseqüentemente, nas pesquisas sobre o trabalho docente.

De acordo com Mello e Rigolon (2011, p. 11), a maneira com que se tem desenvolvido as políticas de profissionalização dos professores “tem levado à degradação do estatuto profissional e à desqualificação da atividade docente, resultando na queda do prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas”, levando o professor a ter que dobrar a jornada de trabalho para conseguir se sustentar na medida do possível, estável financeiramente.

Nesse sentido, os salários docentes surgem como um aspecto importante no quadro de precarização do trabalho docente. O estudo realizado por Barbosa (2011, p. 181) concluiu que “os salários dos professores brasileiros são, de fato, baixos, principalmente se considerada a comparação com profissões que têm a mesma exigência de formação e a importância da educação e do professor na sociedade”.

Ao estudar o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio paulista, Lourencetti (2008, p. 21) aponta que o salário do professor seria uma das maiores fontes de insatisfação, sendo “[...] comprovado o poder dissuasivo exercido pelos baixos salários sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam optando por outras profissões”; ela ainda enfatiza, com base na fala de muitos professores, a perda do poder aquisitivo como consequência dos baixos salários, pois “outro aspecto sinalizador do processo de intensificação do trabalho docente é

o baixo salário dos professores na atualidade. Dos dez professores, sete denunciaram esse problema de perda do poder aquisitivo, dos baixos salários” (LOURENCETTI, 2008, p. 121-122). Esta perda do poder aquisitivo leva os professores a trabalharem dois turnos em diferentes escolas a fim de manter um padrão de vida um pouco mais elevado.

Segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1168), “com relação ao salário, é sempre chocante a comparação de nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e regiões do país, como acontece aqui”, ficando esclarecido que existe sim diferença significativa entre os salários dos professores brasileiros comparados aos de outros países.

Sobre precarização do trabalho docente, Marin (2010) apresenta um levantamento realizado utilizando dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) onde foram encontradas 61 referências no período de 1987 a 2009. Dentre esses estudos destacaram-se dois grupos: um deles que tratava da precarização do trabalho docente, relacionando-o às mudanças no trabalho e estabelecendo relações com intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, desvalorização, competitividade, condições de trabalho, perda da autonomia e envolvimento dos professores em trabalho burocráticos; e outro grupo que esclarece as consequências dessas mudanças como desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência, adoecimento e perda de controle sobre o próprio trabalho. Relações e consequências estas que trarão mudanças significativas no contexto da educação básica em todo o país.

De acordo com Laval (2004), o que vem acontecendo é que, dentro da lógica empresarial, se pretende aproximar a escola de uma ideologia dócil às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a escola a um mercado escolar, este, como sabemos, exige-se superação e aperfeiçoamento constante em seu trabalho.

Neste contexto, Dal Rosso (2008, p. 20), apresenta que: “o conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta”, sendo a intensificação reportada aos trabalhadores tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Na análise de intensificação, diversos aspectos como as condições de trabalho, a cooperação entre os trabalhadores, a transferência de aptidões que acontece entre eles e as influências das relações familiares e sociais que são apresentadas no dia-a-dia no trabalho são investigados - influências estas que podem refletir tanto positiva quanto negativamente no ambiente de trabalho. Neste contexto, a intensificação, de acordo com Dal Rosso (2008) se configura como sendo uma maior exigência do trabalhador, tanto no físico, quanto no psicológico onde são colocadas metas a serem cumpridas e que levam o trabalhador a aumentar o dispêndio de esforço e a dar tudo de si.

Alguns pesquisadores como Apple (1989), Oliveira (2005; 2008); Garcia e Anadon (2009), entre outros, têm se dedicado a estudar o trabalho docente e, dentro dele, o fenômeno da intensificação.

Para Apple (1989), a intensificação tem se configurado em relação à deteriorização dos privilégios dos professores, tais como se privarem de tomar um cafezinho, bater um papo com os colegas no intervalo ou ler um jornal, por falta de tempo. O mesmo autor encontrou em suas pesquisas realizadas no estadunidense, docentes realizando atividades antes, durante e depois do início das aulas e até mesmo fora do ambiente de trabalho, alertando que a intensificação interfere na autonomia e na vida social dos professores.

De forma semelhante, Hypolito (2011, p. 12) destaca que “a intensificação do trabalho docente está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho”.

Aquino (2009) declara, em sua pesquisa, que os docentes preferem realizar as atividades de planejamento e preparo das aulas em casa, pois alegam ser o local onde tem mais recursos à disposição e em vários momentos utilizam seus encontros familiares para dar continuidade às atividades relacionadas à sua prática.

Ainda a mesma autora, ao tratar das manifestações dos professores sobre as horas previstas para o trabalho coletivo e individual, destaca que essas são insuficientes, e afirma que os professores estão sujeitos, em seu cotidiano de trabalho, “a um processo de intensificação, cujas consequências observadas foram a sobrecarga de tarefas, a ocupação do tempo da vida privada com o trabalho na escola e o sentimento constante de falta de tempo” (AQUINO, 2009, p.97).

Gatti (2012, p.435) afirma que “o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola”.

Os autores Apple (1989); Aquino (2009); Gatti (2012); Franchi (1995) apontam o tempo como uma das maiores causas da intensificação do trabalho docente.

Com as novas tecnologias sendo adicionadas e disponibilizadas aos docentes, trabalhos que eram realizados pela secretaria da escola passam a fazer parte da rotina dos professores (digitar notas no sistema, preenchimento de diário *online*, etc.). Em seus estudos sobre a intensificação do trabalho docente, Oliveira (2006), diz que a realidade na América Latina possui características específicas, destacando, entre elas, a própria jornada de trabalho do docente, pois o mesmo assume novas funções e responsabilidades na intenção de responder às expectativas do sistema. Muitas vezes, o docente precisa ter vínculo em mais de um emprego para manter uma estabilidade econômica e assim, com este aumento na jornada de trabalho, o docente se vê obrigado a levar trabalho para casa a fim de dar conta das atividades do seu cotidiano.

Neste contexto, o professor passa a utilizar mais do seu tempo em casa com preenchimento de formulários, planejamentos já que, frequentemente, tem à disposição acesso às tecnologias (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Todo este contexto de intensificação, de falta de tempo, leva o docente a realizar um trabalho individual, isolado, sem ter a oportunidade de trocar ideias, estratégias que apresentem resultados positivos e até mesmo poder compartilhar suas angústias com os colegas de trabalho, pois durante o tempo em que está dentro da escola suas atividades estão totalmente voltadas à questão do ensino.

Para esclarecer a questão dos tempos no trabalho docente, Souza (2008), em sua pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores do Brasil e da França, apresenta a diferença entre tempo de ensino e tempo de trabalho:

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para a preparação das aulas, correções, estudos, reuniões, etc. (SOUZA, 2008, p. 2).

Neste contexto fica evidenciado que o tempo de trabalho docente extrapola o tempo gasto com o ensino e, conseqüentemente, transcende o espaço da escola, podendo levar à intensificação.

Segundo Dal Rosso (2006, p.70), a intensificação do trabalho está relacionada aos processos que resultam em maior dispêndio “das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador como objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”. Trabalho este que, desde a década de 1990, vem sendo alterado pelas políticas educacionais para educação básica no Brasil que, por sua vez, têm introduzido formas de controle do trabalho docente.

Para Hargreaves (1998), essas políticas estimulam uma postura de culpa e autorresponsabilização por parte dos docentes, o que contribui cada vez mais para intensificação e autointensificação do trabalho docente como processo por meio do qual os professores assumem para si maiores responsabilidades, em virtude das cobranças que são geradas através das avaliações externas, levando o professor a buscar um nível de perfeição que gera um sentimento de culpa, pois ele precisa dar conta de todas as suas obrigações.

Quando se coloca a culpa do fracasso escolar na pessoa do professor, ignorando as condições de trabalho nas quais estão envolvidos, arrisca-se a “desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino, e, como decorrência, da falta e condições de aprendizagem” (GHEDIN, 2004, p. 399).

Ball (2005) denuncia que toda culpa é gerada por um assédio discursivo que gera um esgotamento emocional que conduz à precarização e intensificação que se transforma em autointensificação, fruto da performatividade.

A performatividade, compreendida como “[...] uma tecnologia, uma cultura ou um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543) tem imposto à educação modelos de competitividade característicos do mercado.

As avaliações externas têm servido a esse propósito desde a década de 1990, quando foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As práticas de avaliação em escala nacional acabam enfatizando nas escolas um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices

atingidos nas avaliações externas justificam o bom ou mau desempenho dos professores. E o fracasso da qualidade da educação passa por um processo de “[...] descentralização da culpa que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e dos pais” (HYPÓLITO, 2010, p. 1343).

Concordando com Hypólito, Freitas (2007), destaca—que as políticas de avaliação seguiram o curso das propostas liberais com foco na responsabilização das escolas e dos professores, isentando o Estado das obrigações que lhe cabem.

Shiroma (2008, p. 97) chama esta forma de avaliar de fetichização dos resultados, fruto de um modelo de gestão pública que valoriza a mensuração de resultados com a finalidade de incentivar o desempenho e impulsionar o *accountability*¹.

Em seus estudos, Amaro (2013, p. 40) apresenta que no Brasil as avaliações vêm sendo aplicadas com o objetivo de “avaliar professores por meio do desempenho dos alunos, premiando-os ou punindo-os”. O mesmo autor aponta dados sobre a pressão e cobrança em atingir as metas projetadas, atingindo também a eficiência e eficácia, com o intuito de dar respostas ao mercado, colocando as escolas e os sistemas numa encruzilhada: ou elevam os índices ou são responsabilizados pelo fracasso, gerando a intensificação e autointensificação do trabalho docente.

Em âmbito nacional, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com base nas avaliações externas aplicadas, gerando tensão e desconforto nas escolas e professores em relação ao resultado alcançado pela escola, conforme quadro abaixo.

¹Termo que se designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicação de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas (SHIROMA, 2008).

Quadro 2 – Avaliações externas aplicadas em âmbito nacional

PROVA	SÉRIE	PÚBLICO	OBJETIVO
Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB	5º, 9º ano Ens. Fund. 3º EM	Escolas públicas e particulares	Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, também denominada “Prova Brasil”	5º, 9º ano Ens. Fund.	Escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.
Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA	3º ano do Ens. Fund.	Escolas públicas	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela <u>Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.</u>

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 11 de março 2015.

Ferreira (2012, p. 10), declara que o IDEB tem se caracterizado como um termômetro, “que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional; é um indicador centrado na aprendizagem”, mas desconsidera elementos importantes para avaliar uma educação de qualidade, como a realidade e a diversidade social, econômica e social do país, bem como a valorização dos profissionais que atuam na educação e a infraestrutura das escolas.

Neste contexto, Garcia e Anadon (2009) anunciam que as novas exigências no processo escolar agravaram mais ainda a intensificação por cobrarem dos docentes, cada vez mais, atribuições decorrentes de partes burocráticas (relatórios,

reuniões, projetos, resultados) levando ao processo de autointensificação, pois o próprio docente passa a se cobrar resultados positivos do seu trabalho.

Segundo as mesmas autoras, em artigo intitulado “Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente” a intensificação do trabalho docente é entendida como sendo:

O fenômeno de ampliação das responsabilidades atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Este fenômeno realmente é esclarecido nas pesquisas atuais sobre o trabalho docente e Hypolito (1991) também trata, em suas pesquisas, sobre o processo de dominação e controle sobre o trabalho dos professores, o que acontece não somente em relação ao conteúdo que se irá desenvolver, mas também quanto à maneira que deverá ser transmitido.

Oliveira (2004, p. 1140) afirma em suas pesquisas que tem observado que “o aumento de atribuições ao trabalho do professor”, mencionado no início desse capítulo, tem contribuído para autointensificação do trabalho docente, onde o profissional se cobra pelos resultados não alcançados.

Garcia e Anadon (2009) esclarecem que o apelo à profissionalização docente e o exercício de certo profissionalismo para o qual os docentes vêm sendo interpelados, provocando a autoimagem e o sentimento do professor, tem contribuído para os processos de autointensificação do trabalho docente.

De acordo com Ball (2005), a responsabilização moral dos professores por suas ocupações e pelo êxito da escola, levando em consideração sua performance e seu desempenho na escola, pode ser visto como uma forma de gerencialismo, como se dependesse dos professores o sucesso ou o fracasso da escola.

A precarização, a intensificação e a autointensificação não aparecem por acaso, pois segundo Hypolito (2011, p. 13) “estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo de forma silenciosa”.

Venco e Rigolon (2014) destacam que o sentimento de injustiça gera o desencantamento com a profissão, é decorrente de metas propostas que não foram alcançadas, sendo necessário pensar sobre formas para reorganização.

Podemos citar a compra de sistemas apostilados como uma forma de reorganização do trabalho, que de acordo com Adrião (2010), são sistemas de ensino de escolas privadas contratados pelas prefeituras, porém, dentro de um contexto diferente do que é usado na escola privada, pois as apostilas elaboradas são para o uso exclusivo das escolas públicas.

De acordo com Hypolito (2011, p. 15) “o objetivo de toda reforma, é obter o controle efetivo da sala de aula”, controle este que não é mais realizado por supervisores e sim via controle do currículo, pois é por meio dos exames padronizados, avaliações e índices de desempenho que se define o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, conteúdos estes elaborados e consolidados nos materiais didáticos preparados e distribuídos pelo estado, conforme citado por Adrião (2010) sobre os sistemas de ensino apostilados.

Estudamos neste primeiro momento o trabalho docente na atualidade, a concepção de trabalho docente e suas implicações, sendo elas precarização, intensificação e autointensificação do trabalho docente. É importante agora discutir a formação inicial e continuada de professores para podermos compreender, posteriormente, como o trabalho docente é concebido pelos programas de formação de professores alfabetizadores.

1.3. Formação inicial e continuada de professores

Ainda que esta dissertação aborde os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, é necessário discutir também as questões relacionadas à formação inicial desses professores. Isso se dá porque, de acordo com Rigolon (2013, p. 180), a concepção de formação continuada é compreendida não como um direito dos professores “mas como um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial tida como precária e insuficiente”.

O conceito de formação, muitas vezes associado a desenvolvimento profissional, como tantos outros na área da educação, pode ser definido de acordo com inúmeras perspectivas, pois vários autores se dedicam a estudar este conceito, entre eles Garcia (1999); Mello e Rigolon (2011); e Tedeschi (2007), entre outros.

Para Garcia (1999), o conceito de formação é comumente associado a alguma atividade que envolva a preparação para algo e acrescenta que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores (em formação ou em exercício) se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposição, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Neste contexto, entende-se que a formação é um processo pelo qual os professores adquirem conhecimentos e aperfeiçoam suas práticas, buscando a melhoria da qualidade do trabalho que desempenham junto com seus alunos.

De acordo com Tedeschi (2007), a formação inicial se apresenta como um campo de experiências, estudos e investigações no qual o futuro professor deve se preparar para exercer a docência de maneira competente e eficaz, pois essa formação inicial do professor deveria ser marcada por conhecimentos e reflexões acerca do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, juntamente com a experiência prática realizada em sala de aula, em estágios, tendo a oportunidade de viver a educação que vai realizar.

Segundo Tedeschi (2007, p. 45), no processo de formação inicial dos professores deve ser relevante a definição do perfil do profissional que se quer, fazendo uma distinção entre formar um “professor técnico-especialista que domine a teoria ou formar o professor prático reflexivo, sendo aquele que por causa do conhecimento da teoria que domina, cria, inventa, investiga, elabora, reflete, reconstrói”.

Para Pacheco e Flores (1999), tornar-se professor constitui-se um ato dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens e experiências ao longo de sua vida. Este ato não deve ser mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas sim um processo que envolve transformação permanente de estruturas complexas que resulte de um leque de possibilidades.

Pensando na formação inicial do docente, novas pesquisas são realizadas, pois segundo André (2012, p. 83), o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu muito nos últimos anos e apresenta os seguintes dados: na

década de 1990, as pesquisas com foco na formação de professores giravam em torno de 7%, já em 2007 esse percentual atingiu 22% de estudos com esse foco.

Com a intenção de melhorar os cursos de formação, o governo lança o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada - que tem como um de seus enunciados que o projeto formativo nas Instituições de Ensino Superior (IES) reflita sobre a especificidade da formação docente e assegure a organização deste trabalho, promovendo uma articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada.

André (2012) apresenta que os licenciados apontam o despreparo de alguns professores das IES para ensinar, sendo este despreparo percebido através da falta de domínio do conteúdo e ou darem aulas repetitivas onde são realizadas leituras de textos em aula pelos alunos.

Já Valente (1999), defende que as universidades deveriam se dedicar mais à questão de formação dos professores, sendo as responsáveis em lançar inovações, deixando de lado o modelo arcaico já existente, pois cabe às universidades criarem espaços de interlocução entre diversas licenciaturas, construindo projetos pedagógicos para esses cursos, propondo um “novo paradigma, onde conteúdo específico e pedagógico, teoria e pesquisa se articulem de forma coerente, consistente e comprometida” (VALENTE, 1999, p. 76).

Ao concluir a etapa de formação inicial, o professor se sente habilitado a ingressar na vida docente, porém ocorre, nas primeiras expectativas, o que Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 229) definem como o “choque com a realidade”, onde o professor possui o saber da disciplina, do currículo, os saberes de formação profissional que não são suficientes, devido às inúmeras situações que o professor enfrenta no seu cotidiano, pois de acordo com Tedeschi (2007) o professor precisa de experiência prática realizada em sala de aula, em estágios, tendo a oportunidade de viver a educação que vai realizar.

Gatti (2008), esclarece que para suprir as falhas da formação inicial, surge a formação continuada. Sob o pressuposto da necessidade de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e das novas exigências no mundo do trabalho, a educação continuada é colocada como aprofundamento e

avanço nas formações dos profissionais. No Brasil, esta iniciativa se dá, na verdade, como suprimento de uma formação considerada precária e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimento.

Problemas concretos na rede educacional inspiram iniciativas chamadas de educação continuada, que segundo Gatti (2008, p. 58), em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, isso se dá em virtude de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) “proporcionando adequada base para sua atuação profissional”. Assim, a formação continuada vai assumindo uma perspectiva compensatória e não de atualização e aprofundamento de conhecimento.

A expansão de ofertas de cursos de formação de professores gerou maior tensão em relação ao trabalho docente, pois por trás destes cursos estão as avaliações externas que imputam ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados. Neste contexto, a educação a distância passa a ser valorizada nas políticas educacionais, em virtude de promover uma formação mais rápida através das tecnologias, com horários flexíveis onde os alunos podem estudar em seus horários livres, se tornando o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores.

Considerando esse contexto da formação de professores, já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para jovens concluintes do Ensino Médio, em especial para trabalhos com áreas disciplinares específicas como Matemática, Física, Química, etc.

Pesquisadores como Gatti (2000); Sampaio (2002); Pinto (2009); Gatti e Barretto (2009) têm ressaltado que melhores salários poderiam atrair profissionais com melhor qualificação para a profissão docente pois, em contrapartida, são os baixos salários e carreira sem possibilidades de progressão que não atraem profissionais para o exercício da docência.

Um aspecto que deve ser considerado em relação à atratividade da docência se dá em relação ao aumento das exigências para com a atividade da docência na atualidade. De acordo com Tartuce et al. (2010, p. 449) “o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores”, conforme já expresso anteriormente, ocorrem mudanças na dinâmica do cotidiano que refletem diretamente no trabalho dos professores, sendo um trabalho que vai além da sala de aula.

Gatti et al. (2010), em pesquisa mais recente sobre a atratividade da carreira docente realizada com alunos do Ensino Médio, analisaram dados significativos em relação ao desinteresse pela docência que continua alarmante: apenas 2% dos sujeitos participantes da pesquisa indicaram como primeira opção para o Ensino Superior o curso de Licenciatura em Pedagogia ou outra licenciatura, enquanto 9% indicaram cursos que se relacionam com o Ensino Básico, mas sem especificar se seria para licenciatura ou bacharelado, e 83% escolheram cursos com profissões desvinculadas da docência.

Dentro da mesma pesquisa realizada por Gatti et al. (2010), os sujeitos foram questionados sobre os motivos pelos quais não gostariam de exercer a docência como carreira e apontaram a questão salarial como uma das causas, seguida da falta de identificação pessoal com a atividade docente.

As autoras destacam ainda que os sujeitos que pensaram em ser professores destacaram, além da baixa remuneração, a desvalorização social da docência e o desinteresse e desrespeito dos alunos como fatores que também contribuem para desestimular o sujeito a ser profissional docente quando destacam que os alunos percebem que o custo benefício não vale a pena:

Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento; na maioria das vezes não é respeitado pelos alunos e só tem dor de cabeça; ganha pouco e trabalha muito. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente, mesmo tendo em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la (GATTI et al., 2010, p.175).

Dois dados chamam atenção em relação a esta pesquisa de Gatti et al. (2010, p. 170), sendo um deles a “escolaridade dos pais, pois quanto maior o nível de instrução menor a intenção de ser professor”, pois estes pais esperam que seu filho tenha um bom salário e que seja reconhecido pela sociedade. O outro dado se dá em relação ao tipo de escola em que estudam, pois 87% dos alunos que elegeram a docência como primeira opção são oriundos de escolas públicas. Para eles, assim como para seus pais, ser professor é uma maneira de garantir ascensão na sociedade.

As autoras finalizam a pesquisa sinalizando justificativas dos estudantes que os levam a não escolherem a docência como profissão, são elas: “1- professor mal remunerado; 2- as condições de trabalho são ruins; 3- o ensinar e o enfrentamento

das situações com os alunos estão cada vez mais difíceis; 4- a profissão de professor não tem reconhecimento social” (GATTI et al., 2010, p. 475).

Assim, observa-se que o problema da formação de professores se agrava se considerarmos que, cada vez mais, menos jovens se interessam por esses cursos. Gatti (2014) apresenta pesquisas que atestam esse fato, mostrando que o número de matriculados nesses cursos vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%. A situação fica ainda mais grave nas disciplinas relativas aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

O cenário aqui esboçado deixa claro que o trabalho docente tem sido precarizado e intensificado, e isso tem tido efeito sobre os cursos de formação de professores, afetando a atratividade pela docência. Dessa maneira, cada vez menos pessoas se interessam em se tornar professores e, quando o fazem, muitas vezes têm acesso a cursos de formação inicial que não necessariamente contemplam os conhecimentos necessários para a atuação docente, no caso do objeto deste trabalho, os conhecimentos necessários para corresponder às exigências de melhoria dos índices de alfabetização do país. Para suprir as deficiências desses cursos de formação inicial, os governos têm lançado mão de cursos de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores. No entanto, desconsidera-se as condições de trabalho às quais esses professores estão submetidos, sobretudo nas redes públicas de ensino brasileiras.

2 - A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A alfabetização vem sendo um dos assuntos mais discutidos por pesquisadores na área de educação, em virtude dos resultados apresentados nas avaliações externas, deixando claro que algo precisa ser feito para mudar esse quadro no país.

A alfabetização não se dá apenas com o ensino de leitura e escrita, mas sim por meio de um contexto, pois segundo Gontijo (2014), a alfabetização de qualidade é aquela que atende de forma efetiva aos problemas da sociedade. Nesta fase escolar, a criança deve estar pronta para ler e compreender o que está por trás das letras.

Apesar de sua reconhecida importância no campo da educação, visto que a alfabetização é considerada um direito humano e social (GONTIJO, 2014), convivemos com diferentes métodos e perspectivas de alfabetização. Tendo isso em vista, este capítulo buscará abordar alguns dos principais métodos considerados clássicos, bem como duas perspectivas de alfabetização para, a partir disso, discutir a especificidade do trabalho do professor alfabetizador.

2.1. Métodos e perspectivas de alfabetização

O alfabetizar-se é um ato criador e político, permitindo a interação dos educandos com o outro e com o mundo, realizando diferentes leituras, podendo ler e escrever suas próprias histórias, pois de acordo com Cagliari (1998), a alfabetização é a atividade escolar mais antiga da humanidade e que vem se modificando em termos conceituais e metodológicos, pois com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da leitura e escrita passou a ser uma necessidade, o que provocou o surgimento de práticas de alfabetização.

Cagliari (1998, p. 14) ainda afirma que “ser alfabetizado em épocas primitivas significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los”, o que para os gregos era uma grande conquista. O mesmo autor explica que na Idade Média, aprender a ler e escrever era saber o valor fonético das letras do alfabeto, a escrita das palavras e sua interpretação. Os novos significados da alfabetização se destacam com o surgimento das cartilhas que enfatizam atividades

escolares - surgem as palavras chaves, as famílias silábicas e os textos elaborados apenas com as palavras chaves estudadas.

Percorrendo o panorama histórico, Cagliari (1998) realça um grande número de professores que estão conduzindo um processo de alfabetização multifacetado, fazendo uso de diferentes estratégias de aprendizagens:

Procurando equilibrar o processo de ensino e aprendizagem, [...] ensinando o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos a ortografia [...] trazendo para o trabalho da alfabetização um esforço concentrado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração do escrito e do mundo através da linguagem (CAGLIARI, 1998, p. 31).

O autor ainda apresenta sua visão de alfabetização numa perspectiva histórica e também ressalta as modificações que tal conceito sofreu até a atualidade, propondo assim uma nova maneira de trabalhar o processo de alfabetização, mostrando com isso que o segredo da alfabetização é saber ler, pois:

[...] no processo de alfabetização, o professor poderia prescindir do ensino da escrita, mas não da leitura. Em outras palavras, a alfabetização, realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita (CAGLIARI, 1998, p. 113).

Assim, a alfabetização é entendida como uma das fases escolares mais significativas, de grande importância, sendo nesta etapa que a criança descobre que pode ler diferentes tipos de texto e também escrevê-los. Etimologicamente, alfabetização significa aquisição do alfabeto, processo no qual a criança irá adquirir as habilidades para ler e escrever.

Para Luria (2006, p.188), o processo de alfabetização “envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”, sendo o autor pesquisador da teoria histórico-cultural, onde a escrita é definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação.

De acordo com Vygotsky (2001), ao dominar esse sistema simbólico, a criança cria sinapses essenciais para construir outras formas elaboradas de

pensamento, sendo o sistema simbólico considerado um dos instrumentos culturais melhor elaborados pela humanidade.

Tendo em vista as múltiplas possibilidades de conceituação do termo alfabetização, torna-se importante examinar como essas diferentes concepções de alfabetização têm se configurado em diferentes métodos e perspectivas de alfabetização.

Primeiramente, abordaremos a questão dos métodos de alfabetização (sintético, analítico e global ou misto); em seguida, as duas perspectivas de alfabetização (construtivista e discursiva) e o letramento.

2.2. Método sintético

Podemos dizer que o método sintético é aquele que parte de elementos menores que as palavras, ou seja, das partes para o todo, predominando a correspondência entre som e grafia, entre o oral e o escrito. De acordo com Savian (2013), o aprendizado se faz por meio de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, sendo a leitura neste contexto mecânica, passando a ter significado mais à frente, onde o texto passa a ter a compreensão do aluno.

Para Lemle (2010), no método sintético primeiramente se apresentam as letras e suas correspondências com o som, pois a tarefa consiste em sistematizar sequências.

Barbosa (1994) esclarece que o ensino procede do simples para o complexo, num processo cumulativo, pois o método sintético apresenta uma sequência de procedimentos, onde primeiramente o aluno deveria dominar o alfabeto, nomeando todas as letras, posteriormente as sílabas de forma ordenada, palavras simples e, então, palavras mais longas.

Já Mortatti (2000), destaca quando surgem as cartilhas, a “Cartilha Maternal” escrita pelo poeta português João de Deus, conhecida como “Método João de Deus”, que passa a ser divulgada no Brasil no início da década de 1880.

Neste contexto, Leite (1993), por sua vez, descreve o trabalho tradicional de alfabetização escolar, focado e centralizado na cartilha, onde os conteúdos seguem uma ordem rígida e com frequente complexidade, tendo professor como o direcionador e controlador do ritmo, muitas vezes sendo atividades sem objetivos lógicos e completamente descontextualizados, com isso, bloqueando a criatividade

da criança. Um dos exemplos são os temas da cartilha, o mesmo, para todas as regiões do país, onde alguns exemplos ali citados não fazem parte do cotidiano das crianças que estariam em contato com o material.

O método sintético é dividido em três tipos: o alfabético, fônico e o silábico, sendo em todos destacada a audição.

O alfabético é também conhecido por soletração, onde a criança inicia o seu aprendizado a partir das letras, aumentando sua complexidade, passa a formar sílabas, unindo consoantes com vogais e, por fim, formando palavras que constituem um texto, sendo nomeado como “marcha sintética” (soletração e silabação).

Segundo Mortatti (2004, p. 123) “no método alfabético ou método da soletração inicia-se o ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até chegar à leitura de sentenças e histórias”.

Neste método, o aluno aprendia primeiramente o nome das letras e suas formas (maiúsculas e minúsculas) na sequência alfabética, posteriormente eram apresentadas em combinações de duas em duas letras, sendo pronunciadas pelos alunos que ao reconhecer a forma gráfica, novas combinações eram apresentadas formando palavras maiores.

Soares (1977, p. 6) declara que o “ensino enfatizava mais o reconhecimento dos sons da palavra, que a apreensão do seu significado”.

Estudado por Capovilla e Capovilla (2004), o método fônico destaca que o texto deve ser introduzido aos poucos, de modo gradual, com complexidade crescente e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificações grafonêmicas fluentes, ou seja, depois de ela ter recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas é que se passa para próxima etapa.

De acordo com o modelo de desenvolvimento de leitura de Frith (1990), sistematicamente explicado e expandido por Capovilla e Capovilla (2004), a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, sendo o primeiro o estágio logográfico, o segundo alfabético e o terceiro ortográfico.

Capovilla e Capovila (2004), mostram que no estágio logográfico a criança trata o texto como um desenho ou como um código de correspondências entre grafemas e fonemas. A leitura consiste no reconhecimento visual global de diversas

palavras, rótulos comuns às crianças no dia-a-dia. A escrita se resume a uma produção visual global, sendo a escolha e ordenação das letras oscilantes sob o controle dos sons das falas, cometendo vários erros, trocando letras por outras semelhantes.

No estágio alfabético, as relações entre texto e fala se fortalecem primeiro em relação à escrita e depois à leitura. Segundo os mesmos autores, a criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, pois ao aprender as relações entre as letras e os sons, a criança começa a realizar a escrita por codificação fonografêmica, ou seja, fala com ela mesma, transformando os sons da fala em letras correspondentes. Em relação à leitura, a criança aprende o princípio de decodificação (converter as letras do texto em seus sons correspondentes) e o da codificação na escrita (converte o som da fala em grafemas).

Segundo Capovilla e Capovilla (2004, p. 54):

A medida que a criança vai se exercitando na leitura e na escrita, ela vai se tornando cada vez mais rápida e fluente no exercício dessas habilidades, e vai cometendo cada vez menos erros envolvendo palavras irregulares, desde que as encontre com uma certa frequência.

No último estágio, o ortográfico, a criança já adquiriu as regras de correspondências entre grafema e fonema que lhe permitem ler e escrever qualquer palavra nova rapidamente, podendo agora concentrar-se na memorização das exceções às regras.

Souza e Cardoso (2012), apresentam no artigo intitulado “Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida”, que o método fônico está presente nas aulas das professoras que participaram de sua pesquisa, quando propõe a memorização das letras pela associação dos seus sons durante a leitura do alfabeto, sendo observadas também atividades de consciência fonológica dentro dos exercícios de escrita de palavras-chave retiradas dos textos estudados.

O método silábico é também conhecido como silabação. Neste contexto, a criança aprende as sílabas, que constituem as unidades sonoras, para depois formar palavras, sendo trabalhadas no primeiro momento com sílabas simples e ir aprendendo novas palavras mais complexas no decorrer do processo de aquisição

deste método, onde o aprendizado é mecânico, fundamentado na repetição, pois são as cartilhas que guiam professores e alunos (SAVIAN, 2013).

Segundo Soares (1977), muita ênfase é dada à pronúncia em voz alta das sílabas isoladas, na ordem natural das vogais (ba, be, bi, bo, bu) em todas as letras estudadas, sendo estruturadas pequenas palavras com cada letra, formando novas palavras.

Galhardo, na década de 1880, escreve a cartilha da infância, defendendo o método da silabação por considerá-lo o mais adequado ao Brasil. De acordo com Mortatti (2000), Galhardo explica sua escolha por considerar que a silabação (as cartilhas) produz mais sentido para as crianças em relação aos métodos de soletração e fônico.

A convergência aos aspectos psicológicos na alfabetização levou a elaboração do livro “Testes ABC”, que tinha por objetivo verificar a maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita. Os “Testes ABC” se apresentavam, de acordo com Mortatti (2002), de forma simples, com fins de diagnóstico, sendo possível encaminhar as crianças para a intervenção necessária, pois o teste abordava várias áreas como: coordenação visual-motora, memorização visual, coordenação auditivo-motora, memorização auditiva, vocabulário e compreensão.

O objetivo da época era procurar soluções para as dificuldades das crianças em relação ao aprendizado da leitura e escrita, pois na tentativa de um ensino eficiente, passa-se a utilizar o “método eclético”, onde usava-se o que era considerado mais importante dos outros métodos.

De acordo com Cagliari (1998), o ensino da leitura se fazia a partir das “cartas ABC”, usando como método a “marcha sintética”, onde a aprendizagem se dava da parte para o todo, primeiramente pela soletração alfabética, tendo como ponto de partida o nome das letras, num segundo momento fônico, partindo dos sons correspondentes as letras, e em terceiro sendo a emissão dos sons a partir das sílabas – silabação.

2.3. Método Analítico

No método analítico, a alfabetização tem seu aprendizado iniciado a partir das unidades maiores, para depois chegar às unidades menores. A leitura é vista como um ato global ou ideovisual.

O método analítico é dividido em historietas, sentencição e palavrção, e permite uma aproximação com os defensores da perspectiva dialógica de alfabetização, que considera que a elaboração da aprendizagem se dá a partir das experiências vividas no contexto social, onde o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do objeto de leitura e escrita, permitindo um processo interlocutor. É possível afirmar que a essência do método analítico está na tarefa de analisar e identificar as letras a partir das palavras.

Capovilla e Capovilla (2004) explicam que o método analítico é aquele que o educando é primeiro apresentado à unidade de palavras inteiras e, em seguida, associa letras específicas com seu respectivo som, sendo que ele só analisa as relações entre letras e sons de palavras que já tenha aprendido anteriormente.

Segundo Mortatti (2004) o método da palavrção tem o início com palavras, posteriormente divididas em sílabas e letras.

Soares (1977) esclarece que as palavras são apresentadas em conjuntos e que os alunos aprendem a reconhecê-las através da visualização. Inicialmente, as figuras acompanham as palavras, pois a repetição do seu reconhecimento estabelece a memorização.

O método da sentencição é iniciado com sentenças inteiras que serão divididas em palavras, sílabas e, finalmente, em letras.

Ao falar sobre o método historieta, Soares (1977), esclarece este método apresenta uma sequência de sentenças organizadas em forma de história, contendo início, meio e fim atendendo ao interesse da classe - o que despertará a atenção dos alunos na elaboração e leitura deste material.

2.4. Método Global ou Misto

O método global tem como premissa a aproximação com a totalidade. Neste contexto, a alfabetização deve ser realizada com a apropriação de textos completos, antes mesmo de a criança ter aprendido a decodificar e a codificar as letras, pois este método de ensino não ocorre explícita e sistematicamente pelas correspondências entre grafema e fonema.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2004, p. 12):

O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações.

O método global utiliza-se de atividades comunicativas viabilizadas pela linguagem e a leitura se traduz por um processo de identificação das palavras, inicialmente com estruturas mais complexas, para futuramente estruturas mais simples. Desta forma, a aprendizagem se dá por meio de textos, frases, palavras, sílabas e letras.

Podemos destacar a importância de alfabetizar o aluno em um contexto, no qual a leitura e a escrita tenham sentido, utilizando-se de textos de circulação social, cultural (cartas, notícias, bulas) não apenas fragmentos, possibilitando tanto a apropriação da técnica da escrita, como sua utilização efetiva e real de leitura e escrita em um contexto mais amplo, proporcionando a aquisição da língua escrita de forma mais significativa ao sujeito. O quadro abaixo apresenta os métodos de forma resumida.

Quadro 3 – Métodos de Alfabetização.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.5. Perspectiva Construtivista de Alfabetização - Psicogênese da Língua Escrita

Diferenciando-se dos métodos tradicionais de alfabetização, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky realizaram estudos sobre alfabetização intitulados “Psicogênese da Língua Escrita”, divulgados a partir dos anos 80, trazendo importantes descobertas sobre o processo de construção da escrita, levando todos a repensar e redimensionar o olhar sobre o processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p. 36), a função destes estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”. Para ela, a escrita não é vista nem tida como um produto, mas sim, um objeto cultural, pois é formada a partir do esforço social da humanidade. Segundo ela, a criança já possui conhecimentos cotidianos e estes se prolongam quando entra na escola, ou seja, a alfabetização se dá antes do ingresso escolar e a partir dele ocorre o maior desenvolvimento.

A “Psicogênese da Língua Escrita” nos proporciona pistas para nortear a ação didática referente à alfabetização. No entanto, Ferreiro (2005, p. 20) afirma que os dados da pesquisa psicogenética não resolveram os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: “o que ensinar como ensinar, quando ensinar e porque avaliar”.

Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam, no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, hipóteses que mostram como a criança, independentemente do nível social, percorre caminhos para se apropriar da língua escrita antes de adentrar na escola, passando por níveis estruturais de pensamento intitulados neste estudo de nível pré-silábico, nível-silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

Segundo as autoras, inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar, pois já fazem a diferenciação. Quando solicitada para fazer um desenho, a criança representa com formas geométricas, mas quando lhe é solicitado para escrever, num primeiro momento faz linhas, rabiscos grandes e pequenos sem nenhuma letra em específico, estando neste momento no nível pré-silábico.

Dentro dessa visão de escrita, os primeiros rabiscos são importantes em seus aspectos gráficos, pois segundo Ferreiro (1989, p.18) são considerados as “qualidades do traço, a disposição das formas, a orientação (da esquerda para direita, de cima para baixo)”.

Logo após esta primeira etapa, a criança começa a diferenciar letras dos números, percebe que para a escrita se faz necessário o uso de signos, os quais não são como seus desenhos, nem como os números, apropriando-se assim de aspectos convencionais e cotidianos da escrita. Ao se encontrar nesta etapa do processo, ocorre a desestruturação cognitiva, ou seja, a criança entra em conflito, percebendo assim que pode escrever coisas diferentes e que suas escritas podem ocupar tanto uma página com a mesma letra, podendo ter vários significados. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Mesmo com esses conhecimentos e a criança já escrevendo alguma coisa, sua escrita ainda está sem comunicação, portanto, a criança levanta outra hipótese, passando a utilizar os mesmos signos para qualquer palavra. Um exemplo clássico é a utilização das letras do seu próprio nome na escrita de outras palavras.

Para Brilhante (2012), outra hipótese levantada nesse processo é o das escritas diferenciadas, onde a criança escreve palavras longas e curtas, grandes e pequenas, a primeira delas se refere à característica do objeto, o chamado realismo nominal, quando a criança escreve fazendo relação ao tamanho do objeto, acreditando que o número de letras tem relação com o tamanho do que está sendo representado.

No passo seguinte, a criança adquire a noção de estrutura sobre a escrita por meio de análise fonológica e estrutural, pois, segundo Teberosky e Comoler (2003, p. 55), a escrita é um sistema gráfico "que está" "no lugar da linguagem", "no lugar" das unidades sonoras mínimas da linguagem, sendo no "lugar de" a função primária e mais importante dos signos escritos, pois quando a criança aprende que a palavra é formada por sílabas, elas iniciam o trabalho cognitivamente representando o som, compreendendo que as letras, são partes das palavras, ou seja, as sílabas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), neste nível, a criança realiza a correspondência sonora, adequando a quantidade de letras que podem ser escritas alcançando o nível silábico. Portanto, a criança já tem noção do que é a escrita e começa a refletir sobre como ela pode ser representada, oscilando entre as grafias de sílabas com um ou dois caracteres, estando no estágio de transição denominado de silábico-alfabético. Ao perceber como a escrita é representada, a criança evolui para o nível alfabético, sendo capaz de realizar todas as concepções possíveis entre fonema/grafema, cometendo erros de ortografia, tendendo a escrever do jeito que

fala, pois nesta fase, a criança, começa a ter novos desafios, como compreender que falamos de um jeito e escrevemos de outro.

Abaixo, um quadro com os níveis apresentados pelas autoras.

Quadro 4 - Níveis estruturais de pensamento da criança em relação à escrita.

Nível pré-silábico	A criança desenha para representar objetos, realizar alguma garatuja, inventar letras, mas sem fazer relação com o som, utiliza as letras do próprio nome para escrever qualquer coisa.	
Nível silábico * sem valor sonoro * com valor sonoro	A criança realiza a correspondência do som com a grafia, para cada sílaba registra uma letra, sendo silábico sem valor sonoro (coloca uma letra qualquer sem ter relação com o som da palavra) ou silábica com valor sonoro (uma das letras representa o som de uma das sílaba, escrevendo às vezes apenas vogais e em outros momentos mistura vogal e consoante)	
Nível silábico-alfabético	A criança está na tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõe a palavra. Cada letra vale por uma sílaba.	A C O MACACO
Nível alfabético	A criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, podendo apresentar erros de ortografia.	MESA CARO

Fonte: Ferreiro; Teberosky (1985, p. 193).

2.6. Perspectiva discursiva de alfabetização

Nos anos 1990 surgem pesquisadores interessados nos processos de aquisição da língua escrita pelas crianças, observando as relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais a partir de uma perspectiva discursiva que considere “o próprio processo de aquisição [como uma] sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (SMOLKA, 2012, p. 29).

Surge a necessidade de mudanças e é neste contexto que Smolka (2012)² lança seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, buscando fundamentação teórica em Vygotsky e Bakhtin, apresenta uma abordagem discursiva para a alfabetização, evidenciando as relações de ensino como preponderantes para esse processo, pois o trabalho em uma perspectiva dialógica considera que a elaboração da aprendizagem se dá externamente a partir das experiências vividas no contexto social, pois a “natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sociocultural” (VYGOTSKY, 1975, p. 51). De acordo com Vygotsky (2001), a palavra é um signo por excelência e pela linguagem nos constituímos e nos transformamos; o discurso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, conjunção de discursos entre o eu e o outro, um processo dialógico (BAKHTIN, 2003).

Segundo Santos (2014, p. 42), nesta perspectiva, a compreensão da linguagem “é constitutivamente social, histórica e singular, em que as experiências discursivas se formam e desenvolvem através da interação constante e contínua”.

Geraldi (2004) e Koch (2006) declaram essa concepção de linguagem como sendo uma forma de interação entre o autor-texto-leitor pois, de acordo com os autores, o texto é o lugar em que a interação entre os sujeitos acontece verdadeiramente. Geraldi (2004) completa dizendo, “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. (GERALDI, 2004, p. 41)

Neste contexto, a alfabetização se torna um conjunto de práticas sociais no qual a escrita é um sistema simbólico. Smolka (2012), ressalta o papel do interlocutor, visto que, sem ele, o processo de compreensão do uso da escrita pelas crianças fica comprometido. A autora explica que a alfabetização não implica apenas

²Neste trabalho, usaremos a 13ª edição, de 2012.

a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita, mas “a alfabetização implica desde sua gênese, a constituição do sentido, desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura” (SMOLKA, 2012, p. 69).

Koch (2006) sinaliza a importância dessa compreensão e confirma a relevância da leitura como um fator decisivo para a produção de sentidos, pois, para ela, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa, que produz sentidos e que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na forma textual de organização, mas “requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2006, p. 11).

Segundo Santos (2014) é através de práticas significativas que a leitura e a escrita são apropriadas pelos sujeitos, o domínio da linguagem escrita não se aprende com atividades de cópias e memorização. A criança aprende imersa em práticas discursivas; escrevendo com e para o outro se apropriar dos usos sociais da escrita.

Smolka (2012), em seu livro intitulado “A criança na fase inicial da escrita” apresenta seu trabalho de pesquisa em uma escola com crianças do primeiro ano, onde a professora se depara com uma classe numerosa e com crianças indisciplinadas. Em um momento de discussão entre os colegas em sala, após ter conseguido controlar a situação, a professora começa um diálogo com as crianças, a partir deste momento será iniciado um trabalho de construção de um texto coletivo, levando em consideração o fato ocorrido. Para Smolka (2010, p. 131) “nesse momento a professora, além de interlocutora das crianças, ela é também catalisadora das opiniões e articuladora das ideias”, nascendo o primeiro texto coletivo da classe, do qual todos participam percebendo que o texto é uma organização de ideias.

A autora explica que a partir daí a professora cria estratégias de trabalho com a classe, gravando uma história, onde todos têm a oportunidade de expressar suas ideias e, depois, cada um escreve o seu texto da maneira que acha que se escreve a palavra. Num outro momento acontece a escrita do texto, no qual os colegas participarão tentando ler o texto do outro.

Neste contexto é que Smolka (2012) apresenta que a escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas, formando padrões de organizações sociais e a constituição de sentidos.

A mesma autora afirma que os textos das crianças, desde a primeira tentativa de escrita, constituem e geram momentos de interlocução, é nesse espaço que se trabalha a leitura e a escrita como formas de linguagem, pois a alfabetização se processa nesse momento discursivo. Nesse trabalho, nessa atividade “nem todo o dizer constitui a leitura e a escrita, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer” (SMOLKA, 2012, p. 135).

Ou seja, é necessário deixar as crianças falarem, expressarem seus sentimentos, opiniões e, a partir deste contexto, elaborar estratégias para produção de textos levando em conta o conhecimento do aluno.

Santos, Ometto e Penatti (2014) apresentam a mesma opinião em estudo realizado com um aluno do 5º ano, não alfabetizado, no qual a professora antes de iniciar um trabalho de intervenção conversa com o aluno buscando saber qual sua matéria preferida para, a partir deste contexto, elaborar estratégias para realizar a intervenção com este aluno. As autoras destacam que, primeiramente, revisaram o alfabeto, depois as sílabas e a cada família silábica apresentada utilizava um texto de circulação social e mais, declaram terem feito essas escolhas por compreender que em uma perspectiva discursiva, a linguagem é constitutiva do pensamento dos sujeitos, que são formados socialmente, nas relações das quais participam. Compreender o processo de alfabetização em uma perspectiva discursiva é considerar a linguagem como constitutivamente social, histórica e singular, “em que as experiências discursivas se formam e se desenvolvem através de uma interação constante e contínua com uma diversidade de textos que circulam em diferentes esferas de utilização da linguagem” (SANTOS; OMETTO; PENATTI, 2014, p. 29).

De acordo com Santos et al. (2014), essa prática mostrou a necessidade de combinar a alfabetização e o letramento, uma vez que estes são processos distintos, cada um com sua especificidade, mas indispensáveis quando se leva em conta a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Soares (1998), a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos, alfabetização e letramento, não sendo fácil esse processo de apropriação do conhecimento, mas sim, complexo, individual e subjetivo, ainda que sempre envolva a relação com o outro, não podendo ser solitário, pois exige troca de informações.

Souza et al. (2014, p. 31) concluem que “a criança aprende imersa em práticas discursivas; escrevendo com e para o outro e, nesse movimento apropria-se tanto dos códigos da língua quanto dos usos sociais da escrita”.

Portanto, fica claro que o domínio da escrita não se dá apenas com atividades de cópia e memorização, nem de exposição aos textos de circulação social, mas sim mergulhadas em práticas discursivas, tendo sua opinião respeitada e interagindo com o outro e para o outro através de textos produzidos. Neste contexto acontece o processo de sistematização da escrita em diferentes textos, no qual o aluno que está sendo alfabetizado se desenvolve no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, se apropriando do sistema de escrita.

2.7. Alfabetização e Letramento

No contexto de interação através de textos reais que circulam socialmente como notícias, panfletos, jornais, bilhetes, passa a ser vinculado o termo letramento juntamente com a alfabetização a partir da década de 90, oportunizando estudos sobre essa relação. Soares (2003), diz o seguinte em relação a esta junção:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Como afirma Soares (2003, p. 16), “[...]a alfabetização é algo que deveria ser ensinada de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento”.

O termo letramento é objeto de estudos recentes e alguns autores o conceituam tendo diferentes compreensões. Kleiman (1995, p. 29) o define como:

O conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos [...] É o conjunto de práticas do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais.

Tfouni (1995, p. 38) defende “uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas à aquisição da leitura e escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais da inclusão e justiça”.

De acordo com Rojo (2009) o significado de letramento

Varia através dos tempos e da cultura e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes em contextos tão diferenciados são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designado a seus participantes poderes também diversos [...] (ROJO, 2009, p. 99).

A mesma autora considera importante o uso do termo letramentos múltiplos, devido à diversidade de práticas sociais e culturais que existem na sociedade atual, explicando melhor a variedade de gêneros.

Segundo Kleiman (2001, p. 17) “a palavra não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”.

Tedeschi (2007, p. 124), em sua dissertação de mestrado, apresenta que na fala dos professores, “percebe-se que a amplitude e a natureza do processo de alfabetização e letramento fazem com que os conceitos ainda sejam de difícil verbalização”.

Falando sobre este assunto, Soares (2003) menciona que o termo letramento surgiu no Brasil enraizado no conceito de alfabetização, dando origem a uma confusão entre a especificidade de cada termo, pois alfabetizar e letrar se confundem, sendo necessária a compreensão dos conceitos, realçando a importância de cada um deles, pois segundo Soares (2004, p. 14):

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...].

Neste sentido, alfabetizar não é letrar e letrar não é alfabetizar, pois a alfabetização é o processo de aquisição do sistema alfabético e o letramento está relacionado às práticas sociais da leitura em diferentes contextos.

Na tentativa de resgatar as especificidades de cada conceito e acreditando ser um encontro possível e necessário, fica expresso um desafio aos educadores: o de alfabetizar letrando. Soares (2000) declara em entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 26/11/2000, o seguinte:

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais da leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes e portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais da leitura e da escrita (JORNAL DO BRASIL, 26/11/2000).

Cabe à escola a garantia de formar cidadãos letrados, sendo importante ressaltar que as estratégias de ensino que permitam alfabetizar e letrar devem focar simultaneamente a leitura, produção de textos de diferentes gêneros textuais e a reflexão da palavra.

De acordo com Frade (2007, p. 302), a escola enquanto espaço socialmente instituído para desenvolver a escrita tem como papel “[...] formar usuários efetivos da escrita que vão operar com essa tecnologia cultural de ler e produzir textos em vários ambientes [...]”.

Enfim, a concepção de que a aquisição da escrita não se dá desvinculada do processo de letramento, na qual se faz necessária ficar atenta à finalidade comunicativa da língua e aos envolvidos nesse processo de interação, nos remete ao compromisso de incluir nas escolas práticas autênticas de uso de diferentes tipos de material escrito presentes na sociedade, na tentativa de formar leitores e escritores competentes e autônomos.

Pensando em todo este contexto é que Soares (2004) apresenta a necessidade de reinventar a alfabetização, dando novo sentido a este conceito, ressignificando o processo de ensino aprendizagem, para compreendê-lo de um modo multifacetado que abrange: “[...] consciência fonológica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua

escrita e reconhecimento de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica de escrita [...]”. (SOARES, 2004, p.15).

Fica claro que alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, indissociáveis, pois não há como pensar a alfabetização desvinculada do letramento. São as exigências da sociedade que solicitam o uso social da leitura e da escrita.

Melo e Magalhães (2013, p.13), em trabalho apresentado na 35ª reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), reafirmam a importância de um “trabalho sistemático concernente à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) ao lado de atividades de letramento”, para que nossas crianças tenham o direito de aprender a ler e escrever na idade certa; e ainda completa que é preciso compreender que o letramento só fará sentido para os alunos que já dominam a escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para os alunos que compreendem suas formas de uso.

Do mesmo modo, Souza e Cardoso (2012), também em trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED intitulado “Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida”, concluem que o bom resultado obtido pelos alunos se deu em virtude da maneira como foi realizada a mediação do professor e que, mesmo com teorias diversas, contribuíram para a aprendizagem dos alunos.

Souza e Cardoso (2012), ainda destacam que muitos professores alfabetizadores que usavam os métodos clássicos de alfabetização ficaram confusos e inseguros ao serem apresentados às novas perspectivas de alfabetização e passaram a se questionar e achar que tudo que tinham realizado até aquele momento em sua carreira profissional não serviu de nada.

Ainda se tratando sobre esta insegurança sentida pelos professores, Soares (2004) e seu texto “Reinventando a alfabetização”, defende o trabalho específico do Sistema de Escrita Alfabético inserido em práticas de letramento, e propõe a distinção entre os termos, sendo a alfabetização correspondente à ação de ensinar a ler e escrever e o letramento sendo considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas sabe utilizar a escrita como prática social.

Neste contexto de ler e escrever, utilizando a escrita no meio social é que Soares (1998) destaca como ações distintas o alfabetizar e letrar, porém não os

aponta como inseparáveis, mas sim alfabetizar letrando, ou seja, dentro da prática social da leitura e da escrita se ensina a ler e escrever.

2.8. Especificidades do trabalho do professor alfabetizador

Como abordado, no momento atual, alfabetizar deixou de ser a simples habilidade de ler e escrever passando a ser o exercício de desenvolver habilidades para comunicar-se socialmente. Neste contexto, concordando com a perspectiva discursiva de alfabetização, é que se torna indispensável enxergar um novo perfil de professor alfabetizador para atender às novas demandas que têm se tornado verdadeiros desafios para os professores.

Pereira (2012, p. 75) nos diz que fazer-se professor alfabetizador hoje “consiste em vencer tais obstáculos e isto pode se iniciar pela práxis, quando será possível um autoconhecimento, um perceber-se agente político e social”, se tornando um agente transformador de pessoas e utilizando de sua condição de ensinante para possibilitar a leitura do mundo aos educandos.

A mesma autora declara que alfabetizar é possibilitar à pessoa o entendimento do mundo, pois as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade, sendo o alfabetizar um ato criador e político que permite a interação dos educandos com o mundo.

Pereira (2012), reconhece que para que ocorra uma mudança de atuação docente na alfabetização, de uma postura autoritária para reflexiva, é necessário transformar professores alfabetizadores em professores alfabetizadores pesquisadores. Sabe-se que mudanças assim necessitam de uma reconstrução no próprio pensar em relação à prática pedagógica individual, pois primeiramente o professor verifica o conhecimento que o aluno possui sobre determinado assunto, para assim valorizar este pré-conhecimento.

Quando o professor valoriza o conhecimento da criança e explora este conhecimento criando um diálogo e o transforma em uma estratégia para produção de texto, segundo Smolka (2012), o professor se torna um interlocutor das crianças e, também, um catalisador de opiniões e articulador de ideias.

Neste contexto, o professor poderá explorar vários gêneros textuais, utilizando-se de conhecimentos prévios dos alunos, realizando a interlocução entre os colegas, pois eles produzirão textos com os outros e para os outros, que irão

fazer a leitura desses textos, gerando assim uma motivação para que a escrita melhore a cada produção textual.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é plural e se constitui como:

Saber de formação profissional – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre estas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores; **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontra hoje integrado nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores; **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta modelos da cultura erudita e de formação de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; **Saber experiencial** – baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, págs. 36 - 39).

A utilização desses saberes permite aos professores desenvolverem sua prática pedagógica “e mostra que estes não são adquiridos apenas no decurso de sua formação, mas são oriundos de diferentes fontes e também são produzidos pelos próprios professores” (FRANÇA, 2009, p.36).

Tais saberes levam os professores a analisar os alunos que têm em sala de aula e a observar o contexto da sala de aula, e também perceber que em alguns momentos é necessário ser o interlocutor.

Por ser o ensinar uma atividade designadamente humana, segundo Pereira (2012, p. 80), exige-se do professor segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, saber escutar e querer bem seus alunos e mais, pois para assegurar aos estudantes a apropriação das habilidades para utilizar a escrita no contexto social, “é indispensável que as professoras-alfabetizadoras tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los, o que consiste em dominar saberes sobre Língua Portuguesa, sociolinguística, linguística e psicologia do conhecimento”.

De acordo com Leal (2005), para exercer sua função com competência e confiança, o professor alfabetizador necessita dominar vários saberes específicos sobre alfabetização como:

1 – o que é alfabetização, articulando o conceito ao de letramento, para garantirmos de fato, a formação de alunos leitores e produtores de diferentes espécies de textos; 2 – o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; 3- quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem ou não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; 4- os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; 5- os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros (LEAL, 2005, p. 90).

Portanto, ser um alfabetizador consiste em ensinar, desenvolver nas crianças, jovens e adultos, as habilidades para aquisição do processo de leitura e escrita, compreender o que é leitura e escrita, proporcionando aos alunos o uso desta habilidade, ensinando-os a tomar decisões dentro da sociedade em que estão inseridos, pois de acordo com Smolka (2012), na perspectiva discursiva de alfabetização, a compreensão da linguagem é constitutivamente social, histórica e singular, em que as experiências discursivas se formam e desenvolvem através de uma interação constante e contínua.

Pensando neste cenário, o foco que se dá na formação do professor-alfabetizador necessita firmar-se não somente na abordagem teórica que é predominante e de grande validade, mas também contemplar as experiências iniciais dos professores, valorizando a prática, reconhecendo que as crianças têm conhecimentos prévios que devem ser explorados, pois a professora alfabetizadora, no exercício da prática docente “é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial e deveria mobilizar estes conhecimentos adquiridos para ensinar a leitura e escrita aos seus educandos”. (PEREIRA, 2012, p.81)

Reconhecer o professor alfabetizador como capaz de teorizar sobre a sua prática “é um princípio teórico-epistemológico que alicerça a postura política e que

faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (GARCIA, 1998, p.26).

De acordo com o documento Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o desafio que se apresenta no cenário da formação de professores alfabetizadores é a elaboração de uma política de formação que os estimule a realização da prática reflexiva e possibilite a esse profissional:

Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades; utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende da alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita; observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas; planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos; formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; selecionar diferentes tipos de textos, que sejam apropriados para o trabalho; utilizar instrumentos funcionais de registro de desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico; responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p.17).

Percebe-se que a formação do professor alfabetizador é uma maneira de rever os embasamentos que formam a prática docente de quem sente ter a responsabilidade de ensinar a ler e escrever, buscando uma prática que possa ser transformadora.

Pereira (2012), em sua pesquisa, mostra que as professoras alfabetizadoras consideram necessário ter o conhecimento com o foco na apropriação da leitura e escrita e de como usá-los socialmente, no dia-a-dia das crianças.

Pensando nesta postura de alfabetizar para intervir no mundo, apontamos a visão de alfabetizador firmada por Kramer (2010), onde apresenta o alfabetizador como aquele que proporciona a construção/aquisição da leitura e da escrita, utilizando-se do cotidiano social e cultural, a fim de incentivar, motivar e fascinar a criança sobre a importância que a leitura e a escrita têm em sua vida naquele momento, e não somente para o futuro.

Para que um professor alfabetizador estimule e incentive as crianças no mundo da descoberta da leitura e escrita ele precisa entender como as crianças aprendem e estar apta a desenvolver estratégias que possibilitem à criança aprender com significado.

De acordo com Morais (2010, p. 10), o docente alfabetizador assume um papel fundamental no processo de apropriação da escrita, sendo necessária “a sistematização dos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos” desenvolvendo situações significativas de ensino, proporcionando ao aluno uma aprendizagem bem sucedida na aquisição da escrita.

Para Saviani (2005, p. 77), se estamos falando de ensino precisamos tratar de quem ensina, e quem ensina deve ter “o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização [...]”, ou seja, o professor alfabetizador deve conhecer as especificidades da língua escrita e estruturar um ensino que permita a aquisição e apropriação dos saberes relacionados à escrita.

Portanto, a rotina do professor alfabetizador “exige desde o domínio dos conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita” (BRITO, 2006, p. 3).

Smolka (2012) explica que durante o momento de escritura, são muitos textos produzidos, os quais nem todos são corrigidos pelo professor, sendo alguns escolhidos, corrigidos para compor a coletânea da classe, em murais, e outros ficam guardados na pasta sem correção: “funcionam como registro de um momento no seu processo de alfabetização, como documento para avaliação e futuras leituras e comparações” (SMOLKA, 2012, p. 151).

Ainda segundo Smolka (2012) é através desse esforço, nesse trabalho de explicitação de ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas de convenção, ou seja, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para leitura, sendo isto esclarecido aos pais no início do processo de alfabetização.

Tedeschi (2007, p. 40) compartilha a mesma opinião de Brito (2006), quando diz que é necessária uma “sólida formação do professor alfabetizador, que lhe garanta conhecimentos teóricos consistentes, a fim de oferecer às crianças, oportunidades significativas de interagir com a linguagem e construir seus conhecimentos acerca da leitura e escrita”.

Mais ainda, Tedeschi (2007, p. 123) afirma que é preciso que o professor responsável em alfabetizar crianças pequenas, “conheça todo o processo de construção da leitura e escrita, conheça o modo como as crianças aprendem esses conteúdos e saiba como ensinar”, sendo necessário ter o domínio de vários saberes.

Saberes estes que vão além do que sua formação inicial lhe proporcionou, tendo que descobrir novas estratégias para conseguir administrar o seu dia-a-dia em sala de aula, além de ter que lidar com situações adversas como: sala de aulas super lotadas, indisciplina, estrutura física precária, baixos salários, novas atribuições (diários, relatórios individuais dos alunos, avaliações externas), assuntos esses tratados no primeiro capítulo sobre o trabalho docente.

Além disso, fica evidente que o trabalho do professor alfabetizador, para ser bem sucedido, necessita ser quase que individualizado, pois as crianças, como explicitado aqui, aprendem em ritmos diferentes no processo de aprendizagem da escrita. Ora, há que se questionar como é possível que o professor alfabetizador dê conta de alfabetizar dentro do tempo esperado considerando as condições de trabalho das quais goza, como salas de aula superlotadas e salários baixos que os obrigam a ampliar a jornada e, conseqüentemente, reduzem o tempo para pensar a prática.

Mesmo com essas condições adversas, o professor passa a ser responsabilizado individualmente pelos resultados obtidos em relação à aprendizagem do aluno.

Concluimos este capítulo com a declaração de Gatti (2012, p. 435), que afirma que “o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola”, pois professor é, como vimos aqui, especialmente o professor alfabetizador, é aquele que onde estiver estará elaborando, criando novas estratégias para alcançar o melhor resultado com seus alunos.

3 - O TRABALHO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Após termos discutido sobre o trabalho docente, com suas novas atribuições dentro e fora de sala de aula, e as especificidades do professor, buscaremos, neste terceiro capítulo, apresentar e discutir alguns programas de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores já realizados no estado de São Paulo, examinando como o trabalho do professor alfabetizador é abordado por esses programas.

Foram escolhidos os programas implementados no estado de São Paulo por ser o estado de origem da pesquisadora e pela facilidade de acesso a estes materiais.

A escolha do período entre 2003 a 2014 se dá por contemplar, nesse intervalo de tempo, os programas mais recentes. Os programas e documentos estudados serão os seguintes: Profa (nome do programa em âmbito nacional)- Letra e Vida (como ficou conhecido apenas no estado de São Paulo); Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (PRALER); Programa Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever e o Programa Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC). Os documentos utilizados foram apresentados no quadro 1 na introdução deste trabalho.

3.1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) – Letra e Vida

Diante dos desafios colocados pelos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Governo Federal criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) em 2001, também conhecido como Letra e Vida no estado de São Paulo. Com o intuito de capacitar os professores alfabetizadores para promover melhorias nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e escrita, esse programa foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implantado no Distrito Federal e em 18 estados brasileiros.

O Programa foi oferecido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de formar docentes alfabetizadores numa concepção diferente da educação tradicional, elaborando uma proposta baseada na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (psicogênese da língua escrita – construtivismo), que tinha como função mostrar e demonstrar o que as crianças pensam sobre escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança já possui conhecimentos cotidianos e estes se prolongam quando entra na escola, ou seja, a alfabetização se dá antes do ingresso escolar e a partir deste ocorre o maior desenvolvimento. O Programa Letra e Vida é definido como:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens e adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que pretendam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2001, p.20).

Os objetivos do Programa visavam:

Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente; Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores; Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores; Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos; Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (BRASIL, 2001, p. 22).

Os objetivos do programa neste momento são claros e nos dá a visão do que se pretende: em primeiro lugar, melhorar as notas das avaliações externas e, em segundo plano, realizar uma mudança de paradigma em relação à didática e metodologia utilizada na alfabetização. Neste sentido pode-se perguntar: Não deveria ser o contrário? Primeiramente definir qual a proposta pedagógica que será desenvolvida, capacitar os professores para depois se preocuparem com as notas das avaliações externas?

Após assinar o Termo de Cooperação Técnica, as escolas que aderiam ao programa recebiam da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) e do MEC o kit de materiais escritos e videográficos composto por 30 programas de vídeo, três Guias do Formador, três Coletâneas de Textos, um Documento de Apresentação, um Guia de Orientações Metodológicas Gerais, um Catálogo de Resenhas e um Fichário (BRASIL, 2001).

A SEF/MEC enuncia que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem” (BRASIL, 2001, p. 216).

Os documentos do Profa (BRASIL, 2002) apresentam que a interação do aluno que está se apropriando da alfabetização com o texto, se dá tanto em sua forma natural quanto subjetiva, proporcionando a aprendizagem da leitura, isso se justifica pela crença de que o ensino deve levar os alunos a serem autônomos, pois para haver real aprendizagem os alunos necessitam

[...] atuarem de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitem alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a auto direção e auto regulação do processo de aprendizagem. Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que possa aprender por si mesmo (BRASIL, 2002, p. 119).

Tomando o aluno como um sujeito ativo que aprende a ler a partir da interação com o texto, colocando em segundo plano a mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura, os documentos do Profa destacam que, para esse aluno ler textos é preciso “[...] utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 2001 a, p.17) e que não cabe ao professor alfabetizador “[...] ensinar os alunos as estratégias de leitura, pois eles aprenderão essas estratégias e farão uso delas à medida que interagirem com a leitura [...]” (BRASIL, 2001b, p.17).

O professor alfabetizador precisa dominar vários saberes específicos sobre alfabetização que, de acordo com Leal (2005, p. 90), seriam: “conhecer o processo de ensino-aprendizagem; saber quais as hipóteses que os alunos elaboram; as

estratégias de aprendizagem sobre o funcionamento da língua; os tipos de intervenção didática a serem utilizados; entre outros”.

Fica evidente que a perspectiva de alfabetização utilizada no programa é construtivista e a concepção baseada nas ideias de Ferreiro e Teberosky. Costa (2004), ao estudar o Profa, apresenta em sua monografia de conclusão de especialização, que o mesmo tem se constituído em um programa de educação compensatória do MEC, fundamentado na teoria construtivista e mais, que o programa não contemplou as diversas áreas de conhecimento fundamentais para a formação do professor alfabetizador. Além disso, esse programa, de acordo com Costa (2004, p. 56), refutou “[...] o caráter sócio histórico e cultural do processo educativo, contribuindo com o processo de alienação dos professores e alunos. Alienação esta que faz com que os professores fiquem confusos em relação a que teoria irá utilizar acarretando o sentimento de incapacidade, falta de confiança no trabalho realizado.

Isso pode ser observado também em Brussio e Brussio (2006), que afirmam que o Profa tinha como objetivo instrumentalizar os professores a realizar o trabalho pedagógico de acordo com a teoria proposta pelo programa – construtivista, mas o resultado não foi o esperado, não houve mudanças na prática pedagógica, mas sim um desconforto entre os professores, pois acabaram abandonando as práticas de ensino tidas como tradicionais e como resultado não compreenderam como era possível alfabetizar com textos, sentindo-se incapazes de lecionar.

De forma semelhante, Becalli (2009), em seus estudos, afirma que o Profa destaca a importância dos professores apresentarem às crianças formas diferenciadas de gêneros textuais para leitura no início da alfabetização e aponta que a mediação do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem da leitura vem em segundo plano.

Oliveira (2004, p. 69), ao estudar o Profa, constatou que o mesmo foi apresentado com “[...] promessas de mudanças substanciais na prática docente e, conseqüentemente, resultados mais contundentes em termos de aprendizagem dos alunos”, mas por se constituir um pacote pronto de treinamento idealizado pelas ações governamentais para ser aplicado nas classes de alfabetização, não garantiu o direito de professores exporem seus interesses e necessidades, para poderem elaborar um programa de formação continuada que, de fato, servisse de auxílio na prática pedagógica.

Os professores passam a ser meros executores de uma nova estrutura de aprendizagem que não conheciam, não estando preparados para tantas alterações, acabam apenas ensinando o que já está proposto nos materiais elaborados pelo MEC, demonstrando insegurança em relação ao que realmente estão ensinando, gerando em alguns professores a culpabilização por não alcançar o que estava programado. De acordo com Lima e Rigolon (2013), é possível identificar que os programas de formação continuada se apresentam como mais um tensor do trabalho docente.

Souza (1999), afirma que as reformas propostas de fora da escola instigam os professores a abandonarem os conteúdos e formas de ensinar que dominavam e passarem a usar o novo, que na maioria das vezes é explicado apenas como se faz, deixando de lado o esclarecimento das dúvidas e futuras intervenções necessárias aos professores, levando-os a se culparem por não terem atingido o esperado, programado.

Percebe-se neste contexto que a definição de uma prática pedagógica determinada pelos cursos de formação continuada destinada aos docentes se torna uma tensão a mais no trabalho docente, demonstrado através dos resultados das avaliações externas que atribuem ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados, apesar de terem “perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 48).

Rigolon (2013, p. 180), em sua tese de doutorado, observa que a concepção de formação continuada é compreendida não como um direito dos professores “mas como um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial tida como precária e insuficiente”. Formação essa que os organizadores dos programas de formação continuada imaginam ser preenchida com os programas organizados, elaborados por eles, sem nenhuma participação dos professores na preparação destes programas, sem ser considerada a experiência do professor que estará participando destes programas.

Já Hernandez (2008), em sua tese de doutorado intitulada “Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis”, obteve como resultado o reconhecimento dos professores de que o Programa Letra e Vida contribuiu para o processo de aprendizagem em relação à escrita dos alunos mas, por outro lado, apontou a carga horária do programa como insuficiente, ou seja, o tempo destinado à formação destes profissionais é

prejudicado em virtude de que o que se espera neste momento é o preparo desses alunos para as provas externas que serão realizadas, com a expectativa de se ter um resultado positivo.

3.2. Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (PRALER)

Em junho de 2003 é lançado o Programa “Toda Criança Aprendendo” (BRASIL, 2003), tendo como objetivo imediato reduzir à metade, em todo o Brasil, os índices de desempenho crítico, considerado como sendo as notas abaixo da média nas avaliações externas, entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do ensino fundamental.

O documento do Programa destaca quatro linhas prioritárias de ações: implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica, e instituir programas de apoio ao letramento. (BRASIL, 2003).

O PRALER era uma iniciativa do MEC, em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Esse programa visava dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O Programa também busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade.

Responsabilidade esta que será cobrada em virtude das notas que serão obtidas nas próximas avaliações externas, sendo o professor responsabilizado e culpabilizado por ter que dar conta não somente do conteúdo em sala de aula e sim dos conflitos que surgem dentro da sala de aula, exercendo muitas vezes funções de psicólogos, conselheiros, funções estas as quais não se sente preparado para realizar.

Sobre isso, Cunha (1999) já sinalizava em suas pesquisas que se espera do atual professor uma competência relacionada às novas demandas relacionadas às

novas tecnologias, prevenção às drogas, educação sexual e mais, que participe dos conselhos escolares.

A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros (BRASIL, 2003). Esta proposta, foi embasada em um dos métodos considerados clássicos, o método fônico, criticado por alguns teóricos, mas bem conceituado por outros.

O propósito do Programa – Toda Criança Aprendendo “é fazer com que a trajetória escolar seja, para todos, uma efetiva oportunidade de aprender, uma história de êxito das grandes majorias na aventura do conhecimento e na formação da cidadania” (BRASIL, 2003, p.13).

Realmente uma aventura, pois para a formação da cidadania são necessárias mudanças no contexto geral de educação e a valorização dos professores, pois o documento deixa claro que é no professor que se colocam todas as expectativas de mudança na educação, mas nada se tem feito em relação às suas condições de trabalho e salários, foi apenas prometido conforme podemos ver na citação do documento do programa, onde o MEC assume o desafio de criar condições para o exercício pleno da cidadania “priorizando a valorização docente por reconhecer que o professor, na boniteza de seu trabalho cotidiano, criativo e ousado, é o grande agente das mudanças de que a educação e a sociedade brasileira necessitam” (BRASIL 2013, p. 13).

De acordo com Cristovam Buarque, Ministro da Educação da época:

O programa “Toda Criança Aprendendo” sustenta-se na crença de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação que garanta, às grandes majorias, o acesso ao conhecimento e à cultura de nossa época. Tudo faremos para que a igualdade de oportunidades educacionais transforme-se em tema cotidiano de debates e venha a ser uma meta inscrita no coração de todos os brasileiros. Essa mudança tem como agentes principais as professoras e professores brasileiros (BRASIL, 2003, p. 5).

Assim, os professores são apresentados como sendo os principais responsáveis pela melhoria dos índices de alfabetização e pela mudança na educação como um todo. Essa responsabilização quase sempre gera mais trabalho e mais responsabilidades para os professores, incluindo na educação o mesmo

ritmo imposto no mercado de trabalho, conforme citado por Ball (2005), sobre a performatividade, ou seja, mais atribuições como forma de controle do trabalho do professor.

Além das formas de controle, segundo Hargreaves (1998), fica claro que esses programas estimulam uma postura de culpa e autorresponsabilização por parte dos docentes, o que contribui cada vez mais para a intensificação e autointensificação do trabalho docente, levando o professor a assumir mais responsabilidades.

Apesar disso, o documento do Programa relata que a inclusão educacional com qualidade, que sintetiza escola de qualidade para todos, só será consolidada com a valorização permanente dos profissionais da educação, pois reconhece a urgência da implantação de uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais de educação.

Valorização esta que vem sendo realizada através de mais atribuições solicitadas aos professores em virtude das novas tecnologias implantadas, o que leva o professor a ter que preencher relatórios *online* e diários dos alunos, alimentar o sistema da escola com os dados acadêmicos dos alunos, tudo isto acaba sendo não uma valorização, mas sim mais uma precarização e intensificação do trabalho docente, pois atividades como estas acabam sendo realizadas fora do horário de trabalho na escola, ocupando o tempo de lazer e familiar destes professores.

3.3. Programa Pró-Letramento

Em 2005, um novo Programa é criado com a intenção de elevar os índices nas avaliações nacionais, o Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, tendo também como motivadores o baixo índice dos alunos nas provas nacionais e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

O Programa é realizado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores e com adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), considerado instrumento fundamental para a melhoria do IDEB.

De acordo com o manual do MEC sobre o Pró-Letramento (BRASIL, 2012), os objetivos são os seguintes:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem de seus processos de ensino e aprendizagem; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012, p. 1).

Neste Programa, os professores receberam a formação pedagógica baseada na perspectiva do letramento por ser considerada a mais adequada e produtiva, pois de acordo com os documentos do Programa, o desafio que se coloca “é o de consolidar alfabetização e letramento, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 13). Um diferencial que pode ser visto na elaboração deste Programa é que as universidades tem o papel de contribuir com as pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, com a intenção de ajudar em todo o processo de alfabetização, mas ainda deixam a desejar em relação à opinião dos professores e suas experiências em sala de aula para poderem saber o que funciona e o que não funciona no dia-a-dia; o professor, em mais um Programa, é um mero executor, apenas um personagem em todo este contexto, que executa o que foi proposto pelo governo, se tornando um sujeito impossibilitado de agir sobre sua própria prática.

O processo formativo do Programa Pró-Letramento, conforme informa o Guia Geral do Pró-Letramento, é constituído de seis etapas:

- 1 - Apresentação do programa, momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento;
- 2- Seleção dos orientadores de estudos, que devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática entre outros requisitos;
- 3- Adesão, se refere ao período em que o Secretário de Educação adere ao Programa pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Interativo e assume os compromissos indicados na Resolução do programa;
- 4- Formação dos orientadores de estudo, curso com duração de 180h, com formação inicial, seminários de acompanhamento de 28h divididas em três dias e meio de encontro e o seminário de avaliação do programa, com carga horária de 24h,

sendo divididas em três dias de encontro; 5- Formação dos cursistas dividida em 84h presenciais e 36h à distância, totalizando 120h; 6- Revezamento, após a realização da etapa anterior há revezamento de áreas entre os professores cursistas, os que fizeram o curso de Matemática participam também do curso de alfabetização e vice-versa, contribuindo para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento. (BRASIL, 2012)

Podemos analisar que o Programa está estruturado de maneira que os professores apenas participam dele, em nenhum momento, de sua elaboração. O Programa precisa ser rápido em relação ao período de duração, pois os resultados nas avaliações precisam melhorar; uma parte do Programa é realizada a distância através de orientadores de estudo (que na maioria das vezes são colegas de trabalho dos professores, os quais muitas vezes não conseguem tempo para preparar o material que deverá ser ministrado na próxima aula), gerando uma intensificação do trabalho docente, conforme evidenciado por Luz (2011).

O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades e é dividido em dois volumes: “Alfabetização e Linguagem e Matemática”. O volume de “Alfabetização e Linguagem” está dividido em oito fascículos, nos quais são abordados os seguintes temas: Capacidades linguísticas de alfabetização e avaliação; Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de materiais; O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Modos de falar/Modos de escrever; Fascículo complementar. Cada fascículo deve ser estudado pelos professores em três encontros de quatro horas semanais. (BRASIL, 2012),

De acordo com Luz (2011), no artigo intitulado “A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar”, a contribuição do Programa Pró-Letramento para atuação dos professores cursistas é limitada, pois não vem acompanhada de uma política de valorização do professor e a formação teórica não se constitui para além das paredes da escola, individualizando o processo de formação, não provocando mudanças que possam ser consideradas significativas no processo de formação continuada dos professores.

Em sua pesquisa sobre o Pró-letramento, Luz (2011) esclarece que todas os docentes que participaram da pesquisa trabalham em mais de uma turma, o que confirma que o trabalho docente vem se precarizando e intensificando cada vez mais, no sentido de que os professores estão tendo que assumir mais turmas ou trabalhar em mais de um turno para obter um salário mais significativo na renda familiar, além de precisarem participar de cursos de formação continuada.

Um dado importante que Luz (2011) revelou em entrevistas com professoras que participaram do Programa foi a declaração que o Pró-letramento não acrescentou em nada na sua formação acadêmica e que nada foi mencionado por parte do governo sobre as melhores condições de trabalho e remuneração. Essas melhorias são assuntos citados apenas na elaboração dos Programas, mas nenhum deles foi colocado em prática.

Luz (2011) ainda destaca que os professores cursistas do Pró-letramento relataram que o Programa lhes trouxe novas atribuições, ampliando as horas trabalhadas e exigindo deles o domínio de novas metodologias. Assim, percebe-se que se têm acirrado o processo de intensificação do trabalho docente que, por sua vez, também contribui para uma formação continuada precária, pois não sobra tempo para se dedicarem à formação de forma satisfatória, como destaca Luz (2011, p. 14): “[...] por conta de tantas atribuições destinadas a esses profissionais acaba se desenvolvendo de forma aligeirada”.

Apple (1998), já sinalizava sobre a falta de tempo enfrentada pelos professores no cotidiano de seu trabalho, alertando que esses profissionais, muitas vezes, não conseguem tomar um cafezinho, não batem papo com os colegas no intervalo, devido às muitas atribuições recebidas, as quais são realizadas nestes pequenos momentos de intervalo na intenção de levar menos serviço para casa. Assim, o mesmo autor alerta que a intensificação interfere na autonomia e na vida social dos professores.

Autonomia esta citada, mas que na prática, no cotidiano, o que os materiais trazem são apenas conceitos, procedimentos prontos, para serem executados pelos professores como definido pelo MEC (2012) na introdução do livro Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, onde destaca que o texto pretende oferecer material para estudo e aprofundamento sobre alfabetização e instrumento de organização do processo de ensino aprendizagem e a seleção de procedimentos para o desenvolvimento do aluno.

Neste contexto, onde está a autonomia do professor em poder sugerir qual o conteúdo a ser trabalhado? Dentro dos Programas, a voz do professor ficou no esquecimento, não sendo sujeito de sua própria prática, mas sim, um executor de prescrições.

3.4. Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever surgiu no estado de São Paulo com o lançamento do Plano Estadual de Educação, em 2007. Este plano traçava dez metas para a educação paulista, que deveriam ser alcançadas até 2010. São elas:

1- Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados; 2- Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio); 5- Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7- Implementação do ensino fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8- Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programa de formação continuada de professores integrada em todas as 5.300 escolas em foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação a ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9 – Descentralização e ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10- Programa de obras e infraestrutura física das escolas (SÃO PAULO, SEE-SP, 2007).

O Programa Ler e Escrever é mais um Programa introduzido com a intenção de melhorar os índices dos alunos nas avaliações externas, realizado em um curto prazo, não sendo possível nem avaliar o programa anterior e já introduzindo outro programa com a participação dos professores do ciclo I.

A opção por este Programa pautou-se em um diagnóstico feito ao longo de 2005 por equipes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e revelaram que 12% dos alunos (10 mil) são repetentes ao final do Ciclo I, além de

pesquisas por amostragem realizadas pelo SAEB em 2003, que demonstraram que cerca de 30% dos alunos de 3º ano não sabem ler convencionalmente (SÃO PAULO, 2006).

A Secretaria institui o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007) tendo como objetivos:

[...] I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino; II – recuperar a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007).

Sobre o objetivo estabelecido pelo Programa Ler e Escrever de alfabetizar, até 2010, todos os alunos até os oito anos de idade matriculados no Ensino Fundamental da Rede Estadual, as autoras Almeida e Tassoni (2013, p. 7) apresentam em artigo intitulado “Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade”, apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, “[...] que esta meta não foi atingida, uma vez que no ano de 2012 iniciou-se o Programa Alfabetização na Idade Certa que possui a mesma meta”.As autoras comentam que as estratégias utilizadas não foram satisfatórias para atingir o objetivo, pois apresentavam metas muito ambiciosas.

Segundo Valiengo (2012, p. 95) o Programa Ler e Escrever foi criado tendo como parâmetro a mesma base teórica do Programa Letra e Vida, que propunha situações “de aprendizagem consideradas ideais para o bom desempenho do aluno, situações estas organizadas nos materiais do Ler e Escrever destinados ao professor”, articulando as ideias dos dois programas, buscando uma mudança de paradigma.

Que mudança de paradigma seria esta? Para que realmente aconteça uma mudança de paradigmas é necessário o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte do processo de educação, acontecendo mudanças significativas na estrutura geral de toda educação.

O Programa Ler e Escrever é instituído através da Resolução 89, de 19 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador (PC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que o PC passa a ter mais responsabilidades, além das que já compunham seu cargo. No Programa Ler e Escrever o PC é chamado de “parceiro experiente” do professor, onde é

caracterizado como mais um sujeito para poder fortalecer a política de culpabilização individual, informação está esclarecida nos estudos de Almeida (2014, p. 172), que relata que os documentos analisados em sua pesquisa “apontam diretamente a responsabilização pela chamada ‘melhoria de qualidade’ nos ombros do PC” - qualidade entendida como um aumento considerável nos índices das avaliações em larga escala, ou seja, mais uma pessoa responsável para cobrar do professor, mais uma forma de controle.

A pesquisa de doutorado realizada por Rigolon (2013), que estudou o Programa Ler e Escrever, explica que com a criação do trio gestor³, percebeu-se que surge uma aproximação intencional no ambiente de trabalho do professor alfabetizador com a finalidade de implantar instrumentos de controle, por meio da reorganização dos planejamentos, pressionando os professores para que alcancem as metas propostas, desta forma, padronizando seu trabalho.

Almeida (2014) esclarece que a alteração no papel do PC se dá através de resoluções publicadas em 2007, onde passa a fazer parte das questões da sala de aula, se tornando responsável pelas notas de avaliação em larga escala e pelo processo de aprendizagem dos alunos.

Juntamente com o Programa Ler e Escrever é lançado o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (BEPA), que prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de alfabetização da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos, sendo estes alunos dos cursos de Pedagogia e Letras, a partir do primeiro semestre de curso. Os alunos participantes do Programa precisam ter disponibilidade de 4 (quatro) horas diárias, de segunda a sexta-feira, para atuar como auxiliar do professor regente, colaborando na alfabetização dos alunos das escolas públicas estaduais; ter disponibilidade para participar de duas reuniões presenciais por mês (cada uma com duas horas de duração) com um Professor Orientador na Faculdade e disponibilidade para realizar as atividades de Educação a Distância (EAD) disponibilizadas pelo Professor Orientador no *Moodle*⁴ BEPA.

Os projetos acima destacados foram criados com a intenção de auxiliar os professores em suas atividades cotidianas em sala de aula, mas o Guia de

³ Trio gestor: Descrito na Resolução SE nº 86 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), sendo o trio gestor formado por diretores, supervisores e assistentes técnicos pedagógicos (ATP).

⁴*Moodle* – É um sistema, software de gerenciamento de aprendizagem de código aberto, onde várias pessoas têm acesso a conteúdos relacionados a sua função dentro do programa.

Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever tem um objetivo a mais, o de explicar qual o real motivo da inclusão deste projeto no 1º do Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2011):

Ao incluir o 1º ano no Ler e Escrever estamos dando um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com leituras, livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não “apressa” a aprendizagem da leitura e escrita, e sim, torna-o mais fácil e natural (SÃO PAULO, 2011, p. 8).

O Guia do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2011) deixa claro que a criança do 1º ano deve ter garantido seu direito à educação em ambiente próprio, com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos, considerando as habilidades desta faixa etária, integrando o cuidar e o educar. A unidade escolar deverá assegurar um trabalho pedagógico que envolva experiências em diferentes linguagens e expressões, buscando uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças.

O desafio para este Programa é grande, pretende-se a formação de alunos leitores e escritores, sendo que aprender a ler e escrever na escola é uma condição indispensável para que os alunos tenham sucesso tanto na escola como em sua futura profissão, pois segundo a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) (SÃO PAULO, 2006, p.180) “é condição essencial para que possam atuar como cidadãos, e, assim, ter acesso à cultura letrada e usufruir plenamente dela nas condições de trabalho, de lazer e na resolução de questões do seu cotidiano”.

O Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2011) parte da concepção de aprendizagem que pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto do conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. Este Programa alicerça sua proposta na concepção construtivista de alfabetização, utilizando a perspectiva do letramento.

O guia do Programa Ler e Escrever (BRASIL, 2011) destaca ser interessante que o professor, em sua rotina semanal, reserve momentos para atividades como a leitura de contos; atividades envolvendo nome dos alunos; atividades envolvendo a escrita de próprio punho pelos alunos onde poderão refletir sobre o sistema

alfabético; atividades envolvendo a leitura dos alunos; e atividades de produção de textos a partir do ditado para o professor.

Dentro do Programa Ler e Escrever, foi criado também “O guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador” (SÃO PAULO, 2006, p. 20), com o objetivo de ajudá-lo a elaborar um planejamento que “envolva práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, permita o desenvolvimento de um trabalho sistemático e pontual com as questões relacionadas a alfabetização inicial”. Nesse planejamento, as atividades seriam realizadas por meio de modalidades organizativas, sendo divididos entre atividades permanentes, sequência de atividades e projetos didáticos, pois o próprio guia apresenta os modelos, objetivos, encaminhamento, intervenção e mais, disponibiliza as expectativas de aprendizagem a serem abordadas, gerindo o tempo das atividades em sala de aula.

De acordo com Maria José Vieira Feres (BRASIL, 2003), ex-secretária da Educação Fundamental, faz-se necessário empenhar nossa mente e nossas ações para o reconhecimento público do papel primordial do professor. Ora, é evidente que para que um programa seja bem executado faz-se necessária a valorização dos envolvidos infelizmente no Brasil ainda ocorre uma grande desigualdade nos salários recebidos pelos professores.

Almeida (2014, p. 171), ao tratar dos programas de formação continuada de professores e, entre eles, o Ler e Escrever, esclarece que as formações ocorrem na “perspectiva de ‘passar’ práticas desejáveis, que serão eficientes para que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações em larga escala e, desta forma, fique assegurada a qualidade da escola”, não levando em consideração o que o aluno aprende.

Neste contexto fica evidenciada a preocupação apenas com as notas que os alunos irão apresentar e não com o que está sendo ensinado. Nesse sentido, Hypolito (1991) já afirmava que o professorado vive numa escola fragmentada, onde:

A divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola evidencia o cotidiano que o professor enfrenta (HYPOLITO, 1991, p. 14).

Segundo Hypólito et al. (2009), esse cotidiano gera intensificação, levando o docente a realizar um trabalho individual, isolado, sem ter a oportunidade de trocar ideias, estratégias que apresentaram resultados positivos e até mesmo poder compartilhar suas angústias com os colegas de trabalho, pois durante o tempo em que está dentro da escola suas atividades estão totalmente voltadas à questão do ensino.

Ensino este que já vem pronto, sendo o professor visto como um mero executor do que o governo quer que se ensine, com a finalidade de melhorar o desempenho nas avaliações externas, gerando o processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente.

3.5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Reforçando o que já vinha sendo sinalizado pelo PDE, é lançado o Decreto nº 7.084 de 2010, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O compromisso do PNAIC seria o de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização, sendo colocado em prática em 2012, tendo como metodologia ações voltadas para a formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização.

O Jornal letra A, de março/abril de 2014, traz os dados do censo de 2010, mostrando que ainda 15,2% das crianças brasileiras em idade de até oito anos de idade ainda não sabiam ler e escrever. (JORNAL LETRA A, 2014, p. 8).

Dados atuais da PNAD de 2013, divulgados pelo IBGE, indicam que o analfabetismo recuou em todas as regiões do Brasil e em todas as faixas etárias. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012, para 8,3% em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais. Se a comparação for estendida para os últimos 10 anos, verifica-se avanço ainda mais significativo: a taxa diminuiu de 11,5% em 2004 para 8,3% em 2013.

Considerando os dados apresentados pela pesquisa citada acima, o PNAIC passa a ser um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, assegurando que todas as crianças estejam

alfabetizadas até os oito anos, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, pois ao aderirem ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 11).

O Pacto é constituído de ações, que integram um conjunto de programas que incluem materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que serão disponibilizados pelo MEC, e contribuem para alfabetização e o letramento, sendo o eixo principal a formação dos professores alfabetizadores.

Os materiais do Pacto estão elaborados pelos anos do ciclo de alfabetização, sendo primeiramente apresentado o Caderno de Apresentação - PNAIC- formação do professor alfabetizador; posteriormente, são incluídos os exemplares para o 1º ano com a seguinte estrutura: Ano 1/Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios; Ano 1/Unidade 2 - Planejamento escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa; Ano 1/Unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Ano 1/Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula; Ano 1/Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização; Ano 1/Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos didáticos e sequências didáticas; Ano 1/Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, diretos iguais; Ano 1/Unidade 8 – organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Analisando os materiais para formação dos professores alfabetizadores do 1º ano percebe-se a preocupação em explorar bastante os aspectos da alfabetização em si, a maneira de planejar, de como utilizar os recursos didáticos, familiarizando os professores no contexto de um ambiente alfabetizador.

O material do Ano 2, se refere ao 2º ano do ciclo de alfabetização e está estruturado da seguinte maneira: Ano 2/Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; Ano 2/Unidade 2 - A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; Ano 2/Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; Ano 2/Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras

histórias; Ano 2/Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; Ano 2/Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; Ano 2/Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; Ano 2/Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para construção dos conhecimentos por todas as crianças. Agora, neste momento ficam claras as preocupações em introduzir novos conceitos e iniciar o trabalho com os gêneros textuais, entre outras, e a continuidade da preocupação em realizar um bom planejamento, utilizando os recursos disponíveis e refletir sobre as práticas utilizadas, o que possibilita avaliar se as estratégias utilizadas estão sendo suficientes para alcançar o que se deseja “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade”.

No 3º ano, último ciclo de alfabetização, os conteúdos já precisam estar consolidados, possibilitando às crianças autonomia de trabalhar com textos do seu cotidiano, apresentar uma leitura fluente, estando os exemplares de estudos distribuídos da seguinte maneira: Ano 3/Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito a ser alfabetizado; Ano 3/Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização; Ano 3/Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; Ano 3/Unidade 4 – Vamos criar brincadeiras de reinventar histórias; Ano 3/Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; Ano 3/Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; Ano 3/Unidade 7 – A heterogeneidade na sala de aula e a diversificação das atividades; Ano 3/Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

O Pacto apresenta um diferencial em relação aos outros programas implementados, pois inclui materiais que foram elaborados para Educação do Campo, com a intenção de auxiliá-los na alfabetização sem perderem seus costumes, língua materna (BRASIL, 2012).

É distribuído também o Caderno de educação especial, intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, na qual são abordadas maneiras de como realizar a alfabetização com alunos que apresentam

deficiências variadas, sendo elas: motora, intelectual, cegueira-baixa visão, surdez, na intenção de auxiliar o professor nesta tarefa desafiadora.

Para que se consiga abranger todos os assuntos expostos anteriormente, o curso de formação continuada de professores alfabetizadores é presencial, com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-letramento, sendo dada ênfase em 2013 para alfabetização e em 2014 para matemática, no qual são propostos estudos e atividades práticas, sendo os encontros conduzidos por orientadores de estudos.

O Pacto conta ainda com uma estrutura de formação que começa com as IES que elaboram o material que será utilizado nas formações e capacita o orientador de estudo para transmitirem todos os conceitos aos professores alfabetizadores, recebendo um curso com o total de 200 horas, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo, tendo sido realizada uma formação inicial de 40 h em 2012, e para 2014 a carga horária está distribuída da seguinte maneira, podendo sofrer alterações em cada estado: “Formação inicial de 40 horas; acompanhamento: 4 seminários (com 32h cada), dedicados a alfabetização; seminário de encerramento (24h); atividades indiretas (8 h)”. (BRASIL, 2014, p.4).

A tabela que segue apresenta uma proposta de cronograma para as atividades de formação de 2014, sendo dividida da seguinte maneira:

Tabela 1– Proposta de cronograma para as atividades de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014.

ATIVIDADE	PERÍODO
Formação inicial (40h)	Março/ Abril 2014
1º Encontro com Orientadores de Estudos (32h)	Maio 2014
2º Encontro com Orientadores de Estudos (32h)	Junho 2014
3º Encontro com Orientadores de Estudos (32h)	Agosto 2014
4º Encontro com Orientadores de Estudos (32h)	Novembro 2014
Atividades Indiretas (8h)	Maio a Novembro 2014
Seminário Final (24h)	Dezembro de 2014

Fonte: Brasil (2012, p. 14).

O orientador de estudos tem como atribuições ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter o registro de atividades dos professores

alfabetizadores junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores cursistas.

Para que o professor alfabetizador possa participar do Pacto é necessário que ele esteja cadastrado no Censo Escolar de 2012, lecione na rede pública, nos anos considerados parte do processo de alfabetização (1º, 2º e 3º), tenha formação compatível com sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que em 2013 esteja lecionando para alguma das classes de alfabetização. Os professores recebem a formação no seu município, em local definido pela Secretaria de Educação.

Os municípios e estados que aderirem ao Pacto recebem do MEC os seguintes materiais que estarão à disposição dos alunos e professores:

I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização; III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD - Obras complementares para cada classe de alfabetização; IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização; V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNEB) para cada turma de alfabetização; VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNEB para os professores; VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012, p. 31).

Durante as formações, os professores recebem orientações dos orientadores de estudo sobre como utilizar de maneira adequada e autônoma todos os materiais disponibilizados pelo MEC, favorecendo assim a aprendizagem dos seus alunos.

Podemos considerar a utilização de uma maneira adequada e autônoma quando o material já chega pronto, elaborado por outros, sem ter considerado a experiência do professor em seu processo de elaboração? O que realmente se pretende com estes materiais é o controle em relação ao conteúdo e ao trabalho do professor alfabetizador, conforme citado por Hypolito (1991), ao tratar sobre o processo de dominação e controle sobre o trabalho dos professores, o que acontece não somente em relação ao conteúdo que se irá desenvolver, mas também quanto à maneira que deverá ser transmitido. Assim, segundo esse autor, muitos professores, motivados pelo sistema, utilizam linha a linha os livros didáticos, apesar de não

terem participado em nenhum momento da elaboração do mesmo, sendo esta mais uma das formas do capital exercer o domínio não apenas do conteúdo, mas a forma de como se deseja que a educação seja desenvolvida.

A Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e declara, no Art. 2º, que a formação continuada dos professores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização a “planejarem as aulas e usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC” às redes que aderirem ao PNAIC e desenvolverem as ações do Pacto (BRASIL, 2013, p.2).

O Jornal Letra A, de março/abril de 2014, apresenta dados do balanço de 2013 sobre a adesão do Pacto em âmbito nacional, registrando que “317 mil professores alfabetizadores participaram das formações; 15 mil orientadores de estudo; 5.420 municípios; 38 universidades públicas envolvidas nos 26 estados e Distrito Federal; 35 cadernos de formação” (JORNAL LETRA A, 2014, p. 10).

Os números apresentados acima demonstram abrangência maciça ao Pacto, tendo como um dos motivos, apontado pela professora formadora do PNAIC Idalena Chaves, o material do Pacto, pois o mesmo “orientava o professor quanto à sua organização e métodos de ensino” (JORNAL LETRA A, 2014, p.7).

Nilcéa Lemos Pelandré, pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS), declara em entrevista ao Jornal Letra A, que o Pacto causou na formação continuada uma configuração mais efetiva, pois permite que o professor aprenda a teoria, coloque-a em prática, planeje, execute e reflita sobre o que foi feito. (JORNAL LETRA A, 2014, p.8).

O Pacto prevê que algumas avaliações serão realizadas durante o processo de alfabetização, até o 3º ano, sendo a primeira provinha a ser realizada no final do 2º ano (Provinha Brasil), com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam, sendo as provinhas aplicadas pelo professor da turma que ficará responsável por colocar em uma tabela as notas de seus alunos e acompanhar seu desenvolvimento.

Outra avaliação será aplicada pelo INEP ao final do 3º ano, com a intenção de verificar os resultados de todo ciclo de alfabetização, servindo para averiguar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir o caminho escolar. A primeira avaliação foi realizada em 2014.

Em 2014, o curso de formação do Pacto teve duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundar e ampliar os temas tratados em 2013, dando ênfase na Matemática, sendo o curso realizado pelos orientados de estudos.

Neste contexto, o MEC desenvolve um módulo denominado Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SISPACTO), sendo uma ferramenta tecnológica, que proporcionaria agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto, para acompanhamento e monitoramento das ações de formação, que integra o Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC).

A criação desse sistema de monitoramento é apresentada como algo bom, como crescimento tecnológico, mas no fundo isto é mais uma maneira para que o governo tenha total controle sobre o trabalho do professor, além de demandar mais tempo do professor, fora do horário de trabalho.

Josiany Rodrigues, coordenadora do programa em Itabira (MG), aponta as avaliações previstas, que deviam acompanhar o Programa, como um ponto de conflito, pois acredita que este tipo de exame passa aos professores a impressão de que eles estão sendo investigados e avaliados, e não o desenvolvimento das habilidades dos alunos; os professores estão sendo controlados, e mais, eles são os personagens que alimentam o programa SisPacto com as informações de sua turma, pois de acordo com a fala da Profª Regina Aparecida de Souza, da UFMS, “hoje o MEC tem, através do SisPacto, a radiografia das salas de alfabetização do país” (JORNAL LETRA A, 2014, p. 10).

Radiografia esta que lhes permite ter informações do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, além de ter o controle de verificar se os professores estão utilizando os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, explorando as tecnologias colocadas à disposição e se os professores alfabetizadores estão elaborando as atividades solicitadas pelos orientadores de estudo.

No PNAIC, o professor alfabetizador é o ator principal, o que garantirá que as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, sendo capazes de interagir por meio de textos em diferentes contextos, ler e escrever (com autonomia) textos

do seu cotidiano e ter domínio das operações matemáticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) (BRASIL; 2014).

Neste contexto, toda a responsabilidade do sucesso recai sobre o professor e, segundo Ball (2005), a responsabilização moral dos professores por suas ocupações e pelo êxito da escola, leva em consideração sua performance e seu desempenho na escola, podendo ser visto como uma forma de gerencialismo, como se dependesse dos professores o sucesso ou o fracasso da escola.

Nos cadernos do Pacto são apresentadas diversas práticas de ensino da leitura e escrita, desde aquelas ligadas ao ensino das letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos e analíticos e que usam textos cartilhados, até mesmo as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2012).

Estes cadernos apresentam a pesquisa das autoras Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a “Psicogênese da Língua escrita”, a qual irá influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização, onde apresentam que a escrita alfabética não era um código que se aprenderia por meio de repetição e memorização, mas sim através do sistema de notação – alfabético, pois perceberam que no processo de apropriação do SEA, os alunos precisam entender como o sistema funciona. As mesmas autoras apresentam fases pelas quais as crianças passariam até obter a apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo eles: fase da escrita pré-silábica; escrita silábica e escrita alfabética, assunto este já abordado com mais detalhes no Capítulo 2. A contradição é que alfabetizar, sobre esta perspectiva, demanda tempo, tempo este que não é igual a todas as crianças.

Também de acordo com a perspectiva discursiva, podemos perceber que o tempo de alfabetização pode variar de uma criança para a outra, à medida em que a professora passa a catalisar suas ideias. Sobre isso, Smolka (2012, p. 111) afirma que o docente passa a utilizar a literatura infantil como uma das formas de articulação das atividades e de constituição de interdiscursividade, pois como discurso escrito, “revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social e, ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo⁵, na medida em que inclui outros interlocutores, de outros tempos, lugares, criando novas condições e novas

⁵ Interdiscursivo - não é apenas um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações.

possibilidades de troca de saberes”. Nesse momento, o professor, além de interlocutor das crianças, é também catalisador das opiniões e articulador das ideias.

Esse contexto nos leva a fazer a seguinte pergunta: aumentar o tempo de alfabetização resolverá os problemas existentes de baixo índice de aproveitamento nas avaliações externas?

Pesquisas como as de Luz (2011) têm demonstrado que não, pois em virtude de melhorar as notas nas avaliações externas os cursos de formação continuada têm ocorrido de forma aligeirada, sem se preocupar com o que está sendo aprendido pelos alunos.

Amaro (2013), esclarece que as avaliações vêm sendo aplicadas com apenas um objetivo, ou seja, avaliar os professores por meio do desempenho dos alunos, premiando-os ou punindo, gerando o processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente.

O caderno do Pacto Ano 1 – Unidade 1 traz o relato de duas pesquisas neste contexto, sendo umas delas realizada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), envolvendo nove professoras do nível um da cidade de Recife. Como metodologia, foram realizados encontros com as docentes, com a intenção de discutir e refletir sobre os processos de aprendizagem. Ao analisar os resultados, concluiu-se que as professoras que utilizavam em sua rotina uma prática sistemática de alfabetização, utilizando-se de atividades de reflexão do SEA, finalizaram o ano na hipótese alfabética da escrita, enquanto os alunos da outra turma, na qual as professoras priorizavam o trabalho de leitura e produções de textos coletivos, terminaram o ano apresentando uma hipótese de escrita menos avançada. Este resultado possibilitou aos professores uma reflexão sobre suas práticas de ensino, tendo a oportunidade de recriarem situações de aprendizagem levando em consideração o alfabetizar letrando, que de acordo com Soares (2003, p. 14) “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis”, pois a alfabetização se desenvolve *de e por meio* de práticas sociais de leitura escrita, através do letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, sendo dependente da alfabetização.

O Jornal Letra A, ao analisar o primeiro ano de Pacto, esclarece que quando se trata de processos de aprendizagem, mudanças não acontecem de imediato, pois

leva “tempo para professor repensar suas práticas em sala de aula e experimentar novas práticas pedagógicas” (JORNAL LETRA A, ano 10, nº 37, 2014).

Dentro do Programa, o Ministério da Educação estabelece orientações e regulamentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No item III - das atribuições dos participantes da formação continuada de professores alfabetizadores, inciso VI, especifica que o professor alfabetizador tem as seguintes atribuições:

- a) Dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de suas turmas no ciclo de alfabetização; b) analisar os textos propostos nos encontros de formação, registrando as questões a serem discutidas no encontro; c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença; d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores; e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e a formação; f) planejar situações didáticas utilizando os recursos disponibilizados pelo MEC; g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo; h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo; i) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; e j) participar do seminário final de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar relato de sua experiência (BRASIL, 2013, p 12).

Além de todas estas atribuições almejadas do professor alfabetizador, espera-se ainda que ele dê conta de alfabetizar todos os seus alunos, cumprindo todas as metas do Programa.

Este contexto nos leva a resgatar o que foi estudado no início do Capítulo 1, quando tratamos sobre o trabalho docente e sobre como as novas tecnologias estão sendo adicionadas e disponibilizadas aos docentes, ficando evidente a intensificação do trabalho docente neste programa ao ser exigido do professor alimentar um programa do governo com os dados das aprendizagens dos alunos.

Gatti (2012) também sinaliza que o trabalho do professor não se esgota na escola, mas faz-se presente o tempo todo, em cada dia, em tarefas externas à escola e em preocupações que transcendem o espaço da escola.

A fala da Prof^a Denise M. C. Lopes, coordenadora do Pacto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, esclarece que, além da formação continuada, o professor deve ter acesso a outros recursos básicos para que sua atuação melhore ainda mais, pois “as condições de trabalho dadas aos educadores influenciam fortemente nos processos e resultados que serão obtidos. É necessário haver mais infraestrutura, estabilidade para o professor e melhores salários” (JORNAL LETRA A, 2014, p. 8).

Estes e outros assuntos são pauta permanente nas discussões que envolvem a valorização do profissional de educação.

Ainda dentro da mesma edição do Jornal Letra A, outro aspecto observado no programa PNAIC, citado pela Prof^a Edneide da Conceição Bezerra, é que o Pacto preparou o professor para realizar um diagnóstico do que os alunos já sabem, o que ainda precisa ser trabalhado, e como preparar melhor a rotina da sala de aula.

As muitas atribuições e a cobrança feita—ao professor nesse Programa parecem agravar o processo de intensificação do trabalho docente, onde o professor recebe atribuições, tais como: relatórios, planilhas, ou seja, trabalhos burocráticos que demandam tempo, tempo este que o professor não tem e acaba levando trabalho para casa, pois precisa dar conta de todas as suas novas atribuições para ser visto como um profissional competente.

O tempo é outro assunto tratado nesta edição do Jornal Letra. A professora orientadora do programa, Daniela Weber, ao relatar que uma das dificuldades vivenciadas pelos professores em formação foi o curto tempo dedicado à formação, apesar da determinação do Piso Salarial Profissional Nacional dizer que um terço da carga horária seja dedicada ao planejamento, formação e outras atividades extraclasse, confirmando que esta determinação não é autêntica e suficiente.

Aquino (2009), em sua pesquisa sobre as manifestações dos professores acerca das horas previstas para o trabalho coletivo e individual, declara que a quantidade de tempo destinado a isso costuma ser insuficiente e os professores estão sujeitos a um processo de intensificação do trabalho docente, tendo como consequência a sobrecarga de tarefas, a ocupação do tempo da vida privada com o trabalho na escola, gerando o sentimento constante de falta de tempo.

De acordo com Nilcéa Pelandré, o excesso de carga de trabalho é o maior motivo de queixa, pois os professores acabam ficando sobrecarregados, uma vez

que eles possuem suas turmas, horários de trabalho e ainda têm que dar conta da formação, geralmente à noite ou nos fins de semana (JORNAL LETRA A, 2014).

Isabel Frade também comenta em entrevista ao Jornal Letra A (2014), que seria positivo que se instaurasse nos gestores e nas escolas a ideia de formação como um direito do professor, e que isso integre a carga horária dele, pois existem orientadores de estudo que têm que fazer hora extra e trabalhar aos fins de semana para conseguir dar conta de suas atribuições. Atribuições estas que vão além do cotidiano da sala de aula, extrapolando as horas de trabalho remuneradas, levando o professor a utilizar seus momentos de lazer para conseguir dar conta delas.

Enfim, fica evidente que em um curto período de tempo (2003 – 2014), os professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista foram submetidos a vários programas de formação continuada com características diferentes.

O quadro a seguir tenta sintetizar as características principais dos cinco Programas estudados aqui.

Quadro 5 - Quadro comparativo dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

PROGRAMAS	Presencial	a distância	Material do professor	Material do aluno	Remunerado	Não remunerado	Horário de Trabalho	
							Dentro	Fora
PROFA LETRA E VIDA	X		X			X		X
PRALER		X	X			X		X

PRÓ – LETRAMENT O		X	X			X		X
LER E ESCREVER		X	X			X		X
PNAIC	X		X		X			X

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos perceber que nos Programas mencionados aqui, as atribuições do professor vêm prontas, basta apenas a execução por parte do professor. Essa execução demandará tempo nas leituras sugeridas e preparo das atividades, pois, por mais que as mesmas estejam prontas, é necessária uma apropriação. Assim, esses programas todos centram-se na formação (ou capacitação como é frequentemente nomeado) do professor para alfabetizar dessa ou daquela forma e, assim, melhorar os índices de alfabetização verificados pelos exames.

Nenhum desses Programas se dedica a propor ações no campo das condições de trabalho do professor alfabetizador, como a redução do número de alunos por sala, redução da jornada de trabalho, melhoria da infraestrutura do local de trabalho ou melhoria salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores.

Os resultados obtidos por meio da revisão de literatura e exploração dos documentos oficiais federais e estaduais dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores da rede paulista apresentados nesta pesquisa demonstram que, cada vez mais, o trabalho do professor alfabetizador é controlado, sendo cobrado e responsabilizado por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, gerando desconforto entre os professores alfabetizadores.

Um dos pontos que se destaca em relação ao professor alfabetizador está vinculado à sua formação inicial e continuada, ou seja, os programas de formação continuada surgem com a intenção de resgatar a qualidade de formação, pois a inicial é, quase sempre, considerada precária, assumindo os programas de formação continuada uma perspectiva compensatória e não de atualização e aprofundamento. Na realidade, estes programas deveriam existir como um direito dos professores, mas isso não acontece, pois a concepção de formação continuada em nosso país, segundo Rigolon (2013), é compreendida não como um direito dos professores, mas sim como um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial considerada precária e insuficiente.

Todos os programas de formação continuada de professores alfabetizadores analisados, sem exceção, tinham como objetivo principal elevar o índice de notas nas avaliações externas aplicadas pelo governo, que disponibiliza os resultados gerando um quadro de competição entre professores e escolas, sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos e mais, os conteúdos são escolhidos, impostos pelo governo, sendo um professor um mero executor de atividades pré-estabelecidas, sendo necessário apenas realizar com os alunos o cronograma estabelecido.

Esse cenário é condizente com o quadro mais amplo de intensificação, precarização e responsabilização do trabalho docente, pois a responsabilidade principal dessa corrida pela melhoria dos índices observados nas avaliações

externas recai sobre o professor, que passa a receber a cada dia novas atribuições em seu cotidiano. Assim, acreditamos ser possível considerar que os programas de formação continuada de professores alfabetizadores analisados nesta pesquisa têm contribuído para o processo de intensificação do trabalho do professor alfabetizador.

Também foi possível observar que as políticas atuais estimulam uma postura de culpa e autorresponsabilização por parte dos docentes, o que contribui cada vez mais para intensificação e autointensificação do trabalho docente, como processo por meio do qual os professores assumem para si maiores responsabilidades, em virtude das cobranças que são geradas através das avaliações externas. Com o objetivo de elevar o índice das escolas, essas avaliações têm levado o professor a buscar um nível de desempenho que gera um sentimento de culpa, pois ele precisa dar conta de todas as suas obrigações sem, no entanto, contar com condições de trabalho e valorização favoráveis, entre elas uma boa estrutura física de trabalho, valorização salarial, redução de alunos por sala de aula.

A preocupação em elevar os índices das escolas nas avaliações externas tem influenciado de modo decisivo a prática docente, ditando o currículo a ser trabalhado na escola, pois os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula são os conteúdos que serão solicitados na aplicação das avaliações externas, cujos resultados são cobrados dos professores.

Dentro dos programas são apresentadas aos professores algumas concepções e perspectivas de alfabetização, fazendo com que de um momento para outro, de forma aligeirada, o professor necessite se apropriar de uma concepção de alfabetização com a qual talvez nem concorde. Isso gera no docente um sentimento de incapacidade, pois tudo aquilo que ele imaginava que sabia, passa a ser inutilizável.

Nesse sentido, destaca-se o sentimento de injustiça que gera nos professores o desencantamento pela profissão, decorrente de metas propostas que não foram alcançadas, metas estas com resultados audaciosos e com tempo determinado para serem alcançadas, sendo necessário pensar sobre formas para reorganização da profissão docente.

Esse desencantamento, somado às condições pouco favoráveis de trabalho e salários, leva à baixa atratividade pela docência que, cada vez mais, atrai menos alunos formandos de Ensino Médio que, como evidenciado aqui, evitam a docência por conta da baixa remuneração e da desvalorização.

Os programas de formação continuada de professores surgem para melhorar os resultados da alfabetização nas avaliações externas, ou seja, para mostrar para a sociedade que os índices educacionais estão melhorando, que as crianças estão aprendendo dentro da meta estipulada pelo governo, mas não consideram as condições de trabalho das quais os professores gozam para realizar seu trabalho e, assim, contribuir para que essas metas sejam atingidas.

Esses professores, muitas vezes, precisam dobrar ou até triplicar sua jornada de trabalho para compensar os baixos salários, enfrentam salas de aulas superlotadas, alunos desrespeitosos, infraestrutura precária e, além de tudo isso, precisam se submeter a programas de formação continuada que não levam em conta suas necessidades. Necessidades estas básicas a qualquer profissional, prover o básico e essencial para sua família de maneira digna com uma boa alimentação, boa leitura, atividades culturais, etc.

Analisando todo este contexto, fica claro que os professores alfabetizadores estão, a cada programa de formação, recebendo muitas informações, sendo responsáveis pelos resultados que serão obtidos nas avaliações nacionais e tendo uma formação que deixa muito a desejar, pois tantas cobranças recaem sobre o profissional tais como mais demandas, mais exigências, acirrando os processos de intensificação e autointensificação, tendo em vista que as condições de trabalho das quais este professor goza são precárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo.** 187 p. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, SP, 2014.

ALMEIDA, C. S.; TASSONI, E. C. M. Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. **Anais...** ANPED, p. 1-16. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/GT10_3168_texto.pdf> Acesso em: 15 abril 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do Programa Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo: a ressignificação do curso de Pedagogia.** Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 38. Maio/ago. 2008.

ADRIÃO, T. A simbiose entre as Prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e explicações para a política educacional local. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anpae/biblioteca - anped/ anais/ resumos/GT05>>. Acesso em: 20 ago.2014.

APPLE, M. W. **Maestros y textos: uma economia política de las relaciones de clase y de sexo em educación.** Barcelona: Paidós, 1989.

AQUINO, L. L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de**

ciclo I do ensino fundamental. 134p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2009.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROSO, J. **A escola pública: regulamentação, desregulação e privatização**. Porto: ASA, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECALLI, F. Z. As concepções de alfabetização e de leitura do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p.1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5367--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação para Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 12 março 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 23 abril2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Plano Nacional pela alfabetização na idade certa**. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília, DF, 2012. Disponível

em:<<http://www.fe.unicamp.br/pnaic/documentos/manual-pnaic.pdf> >. Acesso em: 26 maio 2014.

_____. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. DAGE/SEB/MEC: Brasília, Jan. 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/123-a-dinamica-do-pacto-em-2014>>. Acesso em: 30 abril 2014.

_____. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4306-de-27-de-fevereiro-de-2013>>. Acesso em: 12 julho 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial à alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional-Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: 18 agosto 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: ano 1**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Campo%20Unidade%201.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2014.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Guia do Formador**, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Coletânea de Textos**, Módulo 1: MEC/SEF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em: 12 março 2014.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Guia do Formador**, Módulo 2: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Política Nacional de Valorização e Formação de Professores. Matrizes de Referência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Toda Criança Aprendendo, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

_____. **Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, SEF. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 26 outubro 2013.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. Ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência /Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php/pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>>. Acesso em: 15 junho 2013.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 outubro 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do

Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília: MEC, 2005. Disponível em www.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf. Acesso em: 10 março 2015.

BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, UFPI**, 2012.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29.2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-15. Disponível em: [http://www.anped.org.br/anpae/biblioteca - anped/ anais/ resumos/GT08](http://www.anped.org.br/anpae/biblioteca_anped/anais/resumos/GT08)>. Acesso em: 20 julho 2014.

BRUSSIO, J. C.; BRUSSIO, M. E. C. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma experiência com o PROFA na rede municipal de São Luís – MA. Trabalho apresentado no **Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores**, Salvador, BA, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CACLIARI, L. C.; CACLIARI, G. M. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

COSTA, D. M. de V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC**. 2004. 59p. Monografia (Curso de Especialização *Lato Sensu*) – EFES, Vitória, 2004.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectiva. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. L. (org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em séries em ciclos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Porto de Galinhas, **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-16.

Disponível em:<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10-2015_int.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-97, 2006.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

ENQUITA, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização dos docentes. In: **Teoria & Educação**. Vol. 4. Porto Alegre:Pannônica, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, D. L. Avaliações externas e formação de professores no Brasil: relações e aproximações. **5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**. Belém, 2012.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número Especial.

FERREIRO, E. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 2002.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria, vol. 32,n.1, p. 21-39, 2007.

FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRANÇA, R. F. C. Formação de professores no PROFA e suas concepções de mudanças na prática pedagógica. In: SOUZA, MACIEL, BRASILEIRO (Org.) **Política educacional e formação de professoras**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos,SP: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

FRITH, U. **Dyslexia as a developmental disorder of language**. London, UK: MRC, Cognitive Development Unit, 1990.

GARCIA, R. L. (org.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática, 1998.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler ou escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

_____. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em Instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul**. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013, 2v.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, Número Especial, p. 423-442, maio/ago. 2012.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. São Paulo, 2004.

GIL, António Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 106, jan./abril 2009.

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

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa “Letra e Vida” em escolas da Região de Assis**. 2008. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2008.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HYPOLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise**. Teoria e Sociedade, SP, vol. 4, 1991.

_____. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

_____. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out./dez., 2011.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, 2009.

JORNAL LETRA A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Edição especial analisa a implementação e a continuidade do programa. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, Ano 10, nº 3, março/abril 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica.** 2010. 299 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas.** Araraquara: Junqueira & Marins, 2008.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização escolar: repensando uma prática.** Temas em Psicologia, nº 3, 1993.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 17^a. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, M. M.; RIGOLON, W. O. O trabalho docente e a formação continuada em tempos de cultura do desempenho. In: Reunião Anual da ANPED, 36, 2013, Goiânia, **Anais.** Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-14.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10^a.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, I. C. P. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas.** 144 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2012.

_____. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, **Anais...** Natal: ANPED, 2011. p.1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anpae/biblioteca - anped/ anais/ resumos/GT05>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p.466-482, maio/ago. 2007.

MELO, T. T. M.; MAGALHÃES, L. M. O desafio do “Alfabetizar Letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36,2013, **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/GT10_3426_texto.pdf> Acesso em: 29 maio 2014.

MELLO, M. M. L.; RIGOLON, W. O. Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da relação entre trabalho e formação continuada de professoras na rede estadual paulista (2005-2007). **Comunicações**. Piracicaba, SP, Ano 18. n. 2, p. 47-61, jul./dez., 2011.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006.

MORAIS, G. A. S. **Alfabetizar letrando**: desafios da prática pedagógica alfabetizadora. VI Encontro de Pesquisa em Educação. PPGED/UFPI. Disponível: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_02_2010.pdf>. Acesso em: 23 maio 2014.

MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos: Série Educação).

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 -1144, Set./Dez. 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92. Especial, Out. 2005.

_____.O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**. Brasília, v.2, n. 2/3, p. 29-40, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. L. de. **Implicações discursivas na pratica da formação docente**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFES, Vitória, ES, 2004.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de Pesquisa – Abordagem Teórico-Prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, C. J. T. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. UNIR, 2012.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÉRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A Pesquisa Qualitativa – Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIGOLON, W. O. **Formação Continuada de professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho dos professores alfabetizadores**. S.N. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

Revista Brasileira Est. Pedagógica – **Documentação CIBEC - Toda Criança Aprendendo**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de e GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n.1, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, Julho 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação Básica. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 1º ano. São Paulo: FDE, 2011. Disponível em: <[http://www.profdomingos.com.br/guia_planejamento_orient_did_primeira_volume_u m.pdf](http://www.profdomingos.com.br/guia_planejamento_orient_did_primeira_volume_um.pdf)>. Acesso em: 24 junho 2014.

_____. **Portaria 5403/07 da Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo, 2007. Disponível em: <[portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/.../PORTARIA205403/Ler e Escrever](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/.../PORTARIA205403/Ler_e_Escrever)>. Acesso em: 23 setembro 2013.

_____. **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 Grande São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=12/05/2014%2015:22:44>. Acesso em: 12 novembro 2013.

_____. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. **Letra e Vida**. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letra_e_vida/default_new.ASP>. Acesso em: 12 abril 2014.

_____. Governo do Estado. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Programa Ler e Escrever**. Apresentação. Disponível: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/MenuTexto.asp/MenuID=12>> Acesso em: 23 agosto 2013.

_____. **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/86_07.HTM?Time=12/05/2014%2015:22:44>. Acesso em: 26 setembro 2013.

SAVIAN, M. R. O. **As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2013.

SANTOS, A. P. **Um olhar reflexivo sobre os métodos de alfabetização**. Capivari, SP: CNEC, 2014.

SANTOS, A. P.; OMETTO, C. B. C. N.; PENATTI, A. M. P. O processo de alfabetização de um aluno do sexto ano do ensino fundamental: o desenvolvimento de um trabalho no entrecruzamento entre didática silábica e leitura e escrita de textos de circulação social. **Revista Conteúdo**, Capivari, SP, v. 6, n. 1. Jan./ago. 2014.

SOARES. M. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**.v.9, n.52, Jul./Ago. 2003.

_____.As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: v. 52, fev., p. 19-24, 1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, MG, nº 25, Jan./Fev./Mar/Abr. 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, Fev./Abr. 2004.

SOARES. G. M. R. **Estudo Comparativo dos métodos de ensino da Leitura e Escrita**. Papellaria América Editora, 1977.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIMORA, E. et al. Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: **Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL** (ANPEDE-SUL) "Pesquisa em educação e inserção social" (CD-ROM), 22 a 25 de junho de 2008, Itajaí/SC, UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35, **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10-1637_int.pdf>. Acesso em: 14 maio 2014.

TARTUCE, G. L.B.P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYEL, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e educação. n. 4, 1991.

TEDESCHI, J. M. P. P. **A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática**. 2007. 137 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Mestrado em Educação, 2007.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VAREJÃO, J. S. F.; LUCIO, E. O. A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensino aprendizagem da leitura e escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-18. Disponível :<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/GT13_3336_texto.pdf>. Acesso em: 14 maio 2014.

VALIENGO, A. **Programas de Formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil; representações de professores**. 2012. 251 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2012.

VENCO, S. RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**. Piracicaba, SP, Ano 21, n. 2, p. 41-52, jul./dez., 2014.

VYGOTSKY, L. S. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: BROANCKART, J. P. (org.). **Vygotsky Aujourd'hui**. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.