

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANA TERESA SCANFELLA

**MUDANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE NA “VOZ”
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**
implicações das medidas políticas na prática pedagógica



ARARAQUARA – S.P.
2013

ANA TERESA SCANFELLA

**MUDANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE NA “VOZ”
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
implicações das medidas políticas na prática pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ANA TERESA SCANFELLA

**MUDANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE NA “VOZ”
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
implicações das medidas políticas na prática pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Data da defesa: 28/02/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Luciene Cerdas
Centro Universitário de Araraquara – UNIARA.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho...

... a Deus, por mais essa vitória em minha vida.

... aos meus avós, Anna e Hermínio, que sempre me incentivaram e ensinaram o caminho do bem, com carinho e sabedoria. Por estarem sempre comigo, em meu coração, embora já estejam há anos no plano espiritual.

... aos meus pais, pelo amor e exemplo de vida digna e honesta.

... ao meu esposo, por acreditar e traçar junto comigo nossos mais belos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu infinito amor e pelo dom da vida. Por estar constantemente ao meu lado, nos momentos alegres e tristes. Por me iluminar nos momentos mais sombrios, concedendo-me luz, sabedoria, inteligência, força, coragem e paz diante das intempéries que afligem minha alma.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri, por ter me concedido a valiosa oportunidade de ser sua orientanda e contribuído para a realização de um sonho. Obrigada por ter me ensinado com competência, segurança e sabedoria a traçar o caminho de aprendizagem da pesquisa acadêmica. Agradeço também pelo carinho, amizade e dedicação ao meu trabalho durante todo percurso de pesquisa. Seu exemplo como docente e pesquisadora permitiram-me crescer enquanto pessoa e profissional. Obrigada por tudo!

Aos meus queridos pais, José Scanfella e Maria Inês Cardoso Scanfella, pelo amor com que me conduziram desde os primeiros passos, ensinando-me a refletir sobre a vida e a realizar escolhas conscientes. Obrigada por me guiarem pelo caminho da fé e por acreditarem nos meus sonhos, incentivando e apoiando minhas decisões. Que bom ter vocês ao meu lado, sempre, nos momentos difíceis ou felizes. Amo vocês!

Ao meu amado esposo, João Paulo Sganzella, por seu amor e compreensão durante as lutas cotidianas. Por sua amizade e palavras de carinho, carregadas de sabedoria, diante das dificuldades da vida e por compartilhar comigo sonhos e poesias... Eu te amo!

Ao meu irmão, José Scanfella Junior, que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, apoiando-me com seu ombro amigo e suas palavras iluminadas.

Ao meu sobrinho, Leonardo Leite Scanfella, pelo seu sorriso meigo de criança a me trazer a leveza do amor e da esperança quando o fardo parecia demasiadamente grande para que eu pudesse suportá-lo.

À Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes e a Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro, pela competência com que realizaram a leitura e apreciação desta pesquisa e pelas sugestões oferecidas no exame de qualificação, contribuindo imensamente para o aprimoramento de minha aprendizagem.

À Prof^a Dr^a Luciene Cerdas pela minuciosa leitura e relevantes sugestões apresentadas no exame de defesa, auxiliando no aprimoramento necessário para entrega da versão final desta dissertação.

À Prof^a Dr^a Cássia Regina Coutinho Sossolote que, durante o curso de Pedagogia, acreditou em meu potencial e impulsionou-me a caminhar na direção de meus sonhos, auxiliando-me a traçar objetivos mais precisos. Obrigada pelas tardes dispensadas em discussões teóricas! Obrigada pelo carinho e amizade; por me ensinar a enxergar além...

À Profª Drª Paula Ramos de Oliveira pela oportunidade de participar de seu grupo de estudos e compartilhar de ótimas discussões filosóficas. Aprendi muito! Agradeço pelo carinho, amizade e por seu sorriso sempre meigo e acolhedor.

Aos meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, pelas aulas e discussões teóricas proporcionadas ao longo do curso, que em muito contribuíram para ampliar meus conhecimentos, auxiliando-me no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de turma do Mestrado, por compartilharem comigo momentos de aprendizagem, angústias e alegrias. Agradeço em especial a dois grandes amigos, Flávia e Antônio, que estiveram em grande parte ao meu lado, seguindo mais de perto os meus passos e oferecendo-me a mão quando eu não conseguia caminhar sozinha - amigos vocês estarão sempre em meu coração!

À minha eterna amiga Elizangela Mangabeira, que está sempre torcendo por mim e me abençoando, apesar da distância...

Aos amigos Sidnei e Carlos Samuel pelos bons momentos de discussões teóricas e por compartilharem comigo suas crenças na espiritualidade e a importância da fé em Deus, para nos tornarmos seres humanos melhores e mais felizes.

Aos médicos e amigos, Elaine e Lincoln, pela compreensão, orientação, auxílio e dedicação nos momentos de angústia e sofrimento.

Às amigas e colegas de trabalho: Heloisa, Joelma, Adriana, Viviane, Sueli, Lucelem, Ana Paula, Eva, Marlene, Stella e Ana Maria, pelo apoio e incentivo ao longo da trajetória desta pesquisa.

À Secretaria de Educação municipal e as professoras por contribuírem para que esta pesquisa pudesse acontecer; o meu "muito obrigada!".

Aos funcionários da UNESP/FCLAr pela cordialidade e auxílio prestados sempre que lhes solicitei.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido, possibilitando-me maior dedicação à pesquisa.

“Para compreender o ensino, seja como investigador, seja como administrador ou colega, não basta testemunhar os comportamentos, as destrezas e as acções de ensino. É preciso também escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino.”

Andy Hargreaves (1998, p. 281-282)

RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo analisar a resistência docente na “voz” de professoras alfabetizadoras em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes. A prática pedagógica está fundamentada em procedimentos definidos por saberes oriundos de aspectos que compõem a trajetória pessoal e profissional de cada docente. Por isso muitas vezes os professores demonstram resistência às medidas políticas que visam promover mudanças na alfabetização e, para que prevaleçam seus interesses, desenvolvem estratégias para reajustar seu trabalho às determinações oficiais. Autores como Hargreaves, Apple, Meirieu e Birgin contribuíram para fundamentar o que se entende por resistência docente e estratégias adotadas mediante as ações políticas, enquanto autores como Tardif, Borges, Gauthier, Gimeno Sacristán e Soares trouxeram subsídios para embasar as análises referentes aos saberes docentes e práticas pedagógicas. O percurso metodológico baseou-se em procedimentos de abordagem qualitativa. A análise documental procedeu com o estudo de materiais relativos ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA/ “Letra e vida” e ao projeto “Estudar pra valer!” implementados por uma Secretaria Municipal de Educação do interior paulista a partir da década de 1990. Estes programas foram analisados com base nas categorias: objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades e terminologias, o que contribuiu para o levantamento das diferenças e semelhanças entre os mesmos. Por meio de uma investigação de natureza empírica realizou-se, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2012, entrevistas semiestruturadas com seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental experientes, que já alfabetizavam há pelo menos dez anos na rede municipal de ensino *lócus* desta pesquisa. Os dados levantados foram organizados em quatro eixos de análise: concepções sobre a alfabetização e a docência, reprodução dos discursos oficiais, prática pedagógica fragmentada, indícios de resistência. Nesse último eixo os dados foram analisados em três categorias: resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência, uma vez que se considerou nuances de resistência na complexidade e dinâmica das ações docentes. Os resultados confirmaram a hipótese de que, baseando-se em práticas alfabetizadoras constituídas por saberes provenientes desde a formação pré-profissional e com a experiência docente, as professoras mostraram-se resistentes ao manterem procedimentos de alfabetização convencionais (apresentação do alfabeto, silabação, coordenação motora, letra cursiva) considerados mais adequados, à revelia das propostas institucionalizadas. No entanto, ao reajustarem suas práticas percebeu-se nuances de resistência ao incorporarem aspectos relacionados ao letramento (leitura e escrita de textos com função social, diversos gêneros e portadores textuais) defendidos pelos programas. Ao reajustarem suas ações com base na experiência e saberes que possuem as professoras descartam o que dificulta seu fazer ao mesmo tempo em que aproveitam alguns elementos diferenciados trazidos pelas propostas de alfabetização. Constatou-se ainda, ao se dar “voz” às professoras, dificuldade para se posicionarem perante a base teórica que tem direcionado suas práticas por meio dos cursos e materiais dos programas, evidenciando a necessidade de se ouvir a “voz” de professores alfabetizadores para se promover melhorias quanto à qualidade da formação docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática pedagógica. Políticas educacionais. Resistência de professores. Saberes docentes.

ABSTRACT

This study aimed to analyze resistance in teaching under the "voice" of literacy teachers in relation to political actions aimed at literacy and materialized in continuing education programs in order to change teaching practices. The pedagogical practice is based on procedures established by knowledge of matters that make up the personal and professional trajectory of each teacher. So teachers often demonstrate resistance to policy measures aimed at promoting literacy and changes to prevailing interests, develop strategies to readjust his/her work to the official determinations. Authors like Hargreaves, Apple, and Meirieu, Birgin contributed to substantiate what is meant by resistance and teaching strategies adopted by political actions, while authors such as Tardif, Borges, Gauthier, Soares brought Gimeno Sacristán and subsidies to support analyzes related to teacher knowledge and pedagogical practices. The methodological approach was based on qualitative approach procedures. The documentary analysis proceeded with the study of materials relating to the Educating Program Literacy Teachers - PROFA / "Letra e and vida" and the project "Estudar para valer!" - implemented by a Municipal Education Department of the 1990s. These programs were analyzed based on the categories: goals, concepts of literacy, guidelines / procedures for literacy work, activities and terminologies, which contributed to the lifting of the differences and similarities between them. Through an empirical investigation was conducted during the months of January and February 2012, semi-structured interviews with six teachers of the early years of elementary school experienced already work with literacy for at least ten years in municipal schools - the locus of this research. Data were organized into four areas of analysis: concepts about literacy and teaching, reproduction of the official speeches, fragmented teaching practice, and evidence of resistance. In the latter axis data were analyzed in three ways: resistance explicit, implicit resistance and no resistance, since it is considered nuances of resistance in the complexity and dynamics of teaching actions. The results confirmed the hypothesis that, based on literacy practices consist of knowledge derived from the pre-professional training and experience teaching, the teachers were resistant to maintain literacy conventional procedures (presentation of the alphabet, syllabication, coordination motor, cursive) considered more appropriate in absentia of proposals institutionalized. However, to readjust their practices was perceived nuances of resistance incorporated aspects related to literacy (reading and writing texts with social function, various genres and textual carriers) defended the programs. To readjust their actions based on experience and knowledge that teachers possess and are hard to dismiss do while enjoying some elements that differentiated proposals brought by literacy. It was also, by giving "voice" to teachers, difficulty to position them before the theoretical basis that has focused its practice through courses and materials programs, highlighting the need to hear the "voice" of literacy for teachers to promote improvements in the quality of teacher education.

Keywords: Literacy. Pedagogical practice. Educational policies. Resistance in teaching. Teaching knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de trabalhos levantados e selecionados por descritor.....	20
Quadro 2	Perfil das professoras	68
Quadro 3	Proposta didática de alfabetização	91
Quadro 4	Caracterização dos Programas PROFA/Letra e vida e Estudar pra valer! conforme as categorias elencadas	103
Quadro 5	Diferenças e semelhanças entre os programas	109
Quadro 6	Resistência explícita	139
Quadro 7	Resistência implícita	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Categorias de resistência	132
-----------------	---------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DOT/SME	Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	31
1.1 Influências das políticas educacionais no trabalho dos professores	31
1.2 Resistência de professores	42
1.3 Saberes docentes	52
2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	59
2.1 Metodologia	59
2.2 Seleção dos sujeitos de pesquisa	60
2.3 O roteiro para entrevista semiestruturada	62
2.4 As entrevistas	63
2.5 Procedimentos de análise dos dados	69
3 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS	71
3.1 Reformas voltadas à alfabetização no cenário brasileiro	71
3.2 Programa e projeto analisados neste estudo	85
3.2.1 PROFA/Letra e vida	86
3.2.2 Estudar pra valer!	95
3.3 Diferenças e semelhanças verificadas entre os programas analisados	105
3.4. Programas e diretrizes curriculares municipais	111
3.5. Currículo único para o ensino fundamental do município	113
4 A “VOZ” DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	116
4.1 Concepções sobre a alfabetização e a docência	116
4.2 Reprodução dos discursos oficiais	122
4.3 Prática pedagógica fragmentada	127
4.4 Índícios de resistência	131
4.4.1 Resistência explícita	132
4.4.2 Resistência implícita	140

4.4.3 Ausência de resistência	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	162
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	170
APÊNDICES	172
APÊNDICE A – Síntese das pesquisas selecionadas	173
APÊNDICE B – Questionário: perfil das professoras	181
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada	182
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
APÊNDICE E – Questionário: contextualização	187
APÊNDICE F – Projetos e atividades do “Estudar pra valer!”	188
APÊNDICE G – Síntese das entrevistas	193
ANEXOS	207
ANEXO A – Ficha de acompanhamento: 1º ano	208
ANEXO B – Ficha de acompanhamento: 1º e 2º anos	209
ANEXO C – Ficha sobre Situação de Aprendizagem: “Estudar pra valer!”	210

INTRODUÇÃO

Minhas inquietações acerca da complexidade do trabalho docente tiveram início quando comecei a lecionar em 2002 nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao exercer minha função no cotidiano da sala de aula deparei-me com uma realidade composta por inúmeras situações que cerceiam o fazer pedagógico, dentre elas: as determinações hierárquicas que delineiam a prática pedagógica por meio do currículo prescrito, o planejamento, a imprevisibilidade das relações diárias, a avaliação, o “manejo” de sala, o ensino e o “domínio relativo” acerca da aprendizagem do outro, as cobranças administrativas por resultados muitas vezes imediatistas e tantas outras circunstâncias que demandam do professor diversas habilidades e “*jogo de cintura*”.

Diante de um contexto marcado por tanta complexidade, muitas reflexões fizeram-se presentes ao longo de meu percurso no ensino fundamental principalmente no que se refere a questões voltadas à relação teoria e prática, metodologias de ensino, planejamento, avaliação, relações interpessoais, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tensões entre professores e administradores/gestores do ensino, mudanças propostas por meio de cursos/programas implementados e impostos via políticas públicas, entre outras.

Assumi minha primeira turma como professora efetiva, após passar em um concurso público num município vizinho ao que eu morava. As escolas estaduais responsáveis pelo ensino de 1^a a 4^a série haviam passado recentemente pelo processo de municipalização e ao poder público cabia a contratação de professores por meio de concurso. Uma cidade pequena que possuía, na época, apenas duas escolas municipais voltadas ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Foi-me atribuída pela Secretaria de Educação Municipal uma 1^a série no período da manhã, na escola central da cidade. Nesse período eram atendidos, em sua maioria, alunos advindos das áreas rurais pertencentes ao município - a prefeitura cedia ônibus para transportá-los até a escola.

Outros professores da cidade em que eu morava também passaram nesse concurso público, desta forma o quadro de efetivos do município contava com um número significativo de novos profissionais da educação. Diante das exigências federais para o desenvolvimento de formação continuada, o governo municipal

ofereceu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O curso ministrado ao longo do ano foi obrigatório a todos os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental do município e teve início praticamente um mês antes do começo das aulas¹.

Mesmo os professores que não trabalhavam com turmas de alfabetização precisavam realizar o curso e desenvolver as atividades propostas em suas salas de aula. Os professores mais experientes da escola em que eu lecionava e que nela já trabalhavam, em sua grande maioria, haviam escolhido as turmas de 3ª e 4ª séries. Sendo assim, às professoras inexperientes ingressantes naquele ano foram atribuídas as turmas de alfabetização.

As professoras experientes não concordavam com as novas propostas de alfabetização, daí não optar mais por turmas em que teriam que alfabetizar. Suas reclamações, em “*conversas de corredores*”, eram constantes e frequentavam o curso por obrigação. Aconselhavam as menos experientes a não ficar só na proposta do curso, sob pena de não conseguir alfabetizar as crianças. Diziam que era necessário ensinar as famílias silábicas, sistematizar o trabalho com as sílabas simples e as complexas, corrigir a escrita e pedir para que a criança copiasse algumas vezes a palavra que havia errado de modo que fixasse a maneira correta de grafá-la, entre outras sugestões. Tudo isso deveria ser feito por “*debaixo dos panos*”... Assim aconselhava-se. Ou seja, o discurso deveria reproduzir o que era imposto, enquanto na prática exercia-se aquilo em que se acreditava e que trazia segurança.

Ingressei na carreira tendo somente o Magistério e no ano subsequente iniciei o curso de Pedagogia na UNESP de Araraquara. Sendo assim, no período da manhã lecionava, em algumas tardes realizava cursos oferecidos em caráter obrigatório pela prefeitura e à noite frequentava o curso de Pedagogia. Teoria e prática misturavam-se cotidianamente em meus pensamentos, tecendo as mais diversas reflexões, num turbilhão de ideias e afazeres.

Em 2006, no último ano do curso de Pedagogia ingressei, via concurso público, no município em que moro e então exonerei meu cargo anterior. Assumi uma turma de 3ª série numa escola de periferia, inserida numa comunidade com alto grau de vulnerabilidade social, marcada pela pobreza e criminalidade.

¹ Todas as professoras mencionadas nesse breve histórico profissional não são as mesmas que constituíram o quadro de sujeitos desta pesquisa.

Após um ano e meio em que estava lecionando nessa escola fui convidada pela equipe gestora a assumir, como cargo de confiança, a função de coordenadora pedagógica (apoio docente) dos professores das 4ª séries e depois dos 2º anos. Função esta que assumi durante dois anos e meio, até o ano de 2009 quando o diretor da escola foi afastado de seu cargo² pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, devido a divergências de concepções políticas e pedagógicas. E havendo possibilidade de mudança de sede/escola no final desse mesmo ano decidi, então, transferir-me para outra unidade escolar.

Enquanto coordenadora pedagógica também aprendi muito e teci inúmeras reflexões acerca do ensino e da aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores. Pude perceber a ação pedagógica por outra óptica. A distância entre o discurso proferido e a prática revelada durante a ação pedagógica era um dos aspectos que mais me intrigava na época. Observava o fazer dos professores e repensava minhas experiências vivenciadas em sala de aula em anos anteriores. A fala e os conselhos das professoras experientes com quem eu tivera contato ao iniciar minha carreira revisitavam constantemente minhas reflexões. Um aglomerado de pensamentos instigava-me a continuar os estudos em busca de novas compreensões.

Minha experiência continuou numa outra escola de periferia lecionando em turmas de alfabetização. Durante o ano de 2010 lecionei para uma turma de alunos com distorção idade/série, na ocorrência da implementação dos Programas “Se Liga” e “Acelera” do Instituto Ayrton Senna no município. Trabalhei com a proposta do “Se Liga”, voltada para as turmas de alfabetização.

Tal proposta apresentava uma sistemática de ensino que foi considerada “tradicional” pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, pois segundo eles, baseava-se num “método” pautado na “silabação”. Significando, portanto, de acordo com a concepção desses dirigentes e de alguns professores, um retrocesso em relação às práticas de alfabetização propostas pelo município, respaldadas segundo os mesmos numa concepção “construtivista”. Este foi um dos fatores que contribuiu para a inviabilidade da permanência dessa proposta no município.

² Durante a gestão municipal vigente no período em questão (2001-2012) todos os diretores das escolas municipais faziam parte de um grupo de professores efetivos, que assumiam essa função enquanto cargo de confiança, devendo seguir todas as orientações e concepções político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Cabia a esta decidir pela sua permanência ou não no cargo a qualquer momento do ano letivo. Caso destituído de seu cargo de direção o professor reassumia a sala de aula, voltando a exercer a função para a qual foi contratado via concurso público.

Tomando por base o estudo de Soares (2004), pode-se compreender que a reação destes profissionais à metodologia desenvolvida por esses programas está relacionada ao modo negativo que “historicamente” se atribuiu aos métodos considerados “tradicionais” (sintéticos e analíticos), já que segundo a autora:

[...] o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 11).

Minha turma obteve um avanço significativo com a proposta do “Se Liga”, todos se alfabetizaram, com exceção de uma aluna que apresentou excedente de faltas por conta de um problema de saúde. Essa experiência levou-me a refletir muito acerca dos programas voltados à alfabetização e implementados via políticas públicas. Ideias estas que me impulsionaram a buscar o mestrado, a fim de enriquecer meus conhecimentos e ampliar meu horizonte acadêmico.

Atualmente leciono para uma turma de alfabetização no município em questão, no qual estou realizando a presente pesquisa. Nesse contexto é possível observar que as concepções de alfabetização advindas dos cursos e programas implementados, no decorrer da década de 1990, configuram as práticas docentes num mosaico desordenado de aceitações, resistências, compreensões equivocadas e atividades/ações criativas. Observo também, que alguns professores demonstram resistência às orientações teórico-metodológicas que embasam tais propostas e as “ressignificam” em sua prática cotidiana, de modo que executam parte de procedimentos e medidas, mantendo na essência de seu fazer estratégias pedagógicas convencionais que, muitas vezes, alcançam sucesso. Nessa direção, busco compreender melhor a relação entre resistências de professores aos programas direcionados à alfabetização e possíveis alterações e/ou permanências de suas práticas alfabetizadoras.

De acordo com Marcelo (1999) a conduta dos professores se modifica somente diante de pequenas mudanças que não oferecem riscos, caso contrário,

apresentam resistência à mudança, a qual diz respeito aos fatores que os impedem de realizar novos encaminhamentos à sua prática pedagógica.

Segundo Apple (1989) a resistência e a contestação se encontram de fato no cotidiano do local de trabalho, onde se desenrolam as histórias dos trabalhadores. Sendo assim, a escola deve ser vista “[...] como uma instituição produtiva e não somente reprodutiva” (APPLE, 1989, p. 61). Desse modo o autor aponta que, quando diante de propostas e materiais incorporados ao currículo, os professores podem resistir em aceitá-los, desenvolvendo atitudes por meio das quais procura alterná-los com outros métodos e materiais.

Além disso, para Hargreaves (1998) um dos fatores que pode levar os professores a uma resistência à mudança diz respeito às propostas de reforma que exercem maior controle sobre o tempo de ensino, intensificando o trabalho e diminuindo, conseqüentemente, o “tempo livre”. Assim, de acordo com o autor:

As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos estes elementos ilustram o problema da sobrecarga de trabalho crônica. (HARGREAVES, 1998, p. 153).

Conforme este autor, quando diante de mudanças, o interesse maior dos professores consiste em saber se a mesma é prática. Nesse sentido, a pesquisa de Araújo (2006) que investigou mudanças no trabalho docente de professoras de classes multisseriadas face à implementação de proposta pedagógica no meio rural possibilita entender aproximações e distanciamentos provocados nas professoras ao enfrentarem medidas políticas visando alterar suas práticas. Segundo a autora, “a primeira aproximação destes docentes com o universo da mudança é em função de sua possibilidade de execução, onde estes põem à prova as teorias abstratas com o duro retrato de sua realidade” (ARAÚJO, 2006, p. 201).

Cabe, no entanto, destacar que a resistência dos professores não será tratada neste trabalho no sentido de resistência política, como estudada pelo autor Giroux (1986)³, por exemplo, mas uma resistência que se apresenta *na* e *a partir* da prática pedagógica fundamentada em saberes constituídos pela experiência docente, por meio dos quais os professores instituem estratégias de contorno às

³ A teoria da resistência defendida por Henry Giroux pode ser averiguada em seu livro: *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

imposições advindas das propostas educativas. Tais concepções serão explicitadas no primeiro capítulo da presente pesquisa.

Sendo assim considera-se que a resistência docente está articulada ao conhecimento proveniente das experiências dos professores, as quais embasam suas concepções e práticas. Conforme aponta Tardif (2012), a prática pedagógica fundamenta-se em procedimentos definidos por saberes oriundos de aspectos que compõem a história de vida e a trajetória profissional de cada docente. Nessa mesma direção Borges (1998) aponta que é na prática pedagógica e no decorrer do processo formativo que os professores estabelecem saberes relacionando-os às suas experiências de vida e profissionais, os quais compõem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações possibilitando-lhes instituir relações com o conhecimento já sistematizado.

Nota-se, dessa maneira, que a resistência dos professores às propostas de mudanças se relaciona aos seus saberes, a partir do momento em que os docentes se fundamentam e encontram respaldo para resistir em conhecimentos constituídos por suas experiências pessoais e profissionais.

Diante de estudos que analisam a resistência docente frente às propostas de mudanças e considerando também aqueles que pontuam a relevância da experiência profissional, este trabalho buscou averiguar como o tema em questão tem sido abordado atualmente pelas pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional. Para isso realizou-se uma revisão bibliográfica focalizando a resistência docente e a formação continuada de professores alfabetizadores por meio de propostas implementadas via políticas públicas direcionadas à alfabetização.

A partir de 1980 a educação pública brasileira vivenciou significativa mudança no que tange à alfabetização e, conforme constatado por Vieira (2007) em pesquisa bibliográfica com enfoque nas práticas de professoras alfabetizadores, nesse período ocorreu uma intensificação dos estudos e debates sobre o tema. Data dessa década a criação dos “[...] ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, durante o período de transição democrática, sob o governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).” (SOUSA e BARRETO, 2004, p. 15).

Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), essa data marca o início de mudanças ocorridas quanto ao modo de se compreender o processo de alfabetização, enfatizando investigações mais voltadas

às questões da aprendizagem ao invés daquelas até então direcionadas ao ensino. Ganham destaque trabalhos inseridos na abordagem construtivista e pautados na teoria da psicogênese da língua escrita (baseada em estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky), principalmente em relação às pesquisas acerca das hipóteses construídas pelas crianças sobre a língua escrita na tentativa de compreendê-la (YACOVENCO, 2003).

Considerando tais pressupostos procedeu-se ao levantamento bibliográfico de teses e dissertações que datam da década de 1980 até os anos mais recentes. Para tanto, durante o segundo semestre de 2011, o Banco de Teses da CAPES (site: www.capesdw.capes.gov.br/capesdw) foi consultado entre os anos de 1987 a 2009, visto que os trabalhos encontravam-se sistematizados no site somente ao longo deste período. Para o levantamento dos trabalhos utilizou-se os seguintes descritores: resistência de professores/ resistência de professores e alfabetização/ resistência docente/ formação do professor.

A pesquisa realizada com os descritores “**resistência de professores**”, “**resistência de professores e alfabetização**” e “**resistência docente**” pautaram-se num campo de busca que incluía “todas as palavras”. Após a análise dos títulos referentes aos descritores “**resistência de professores e alfabetização**” e “**resistência docente**”, constatou-se que estes já faziam parte dos trabalhos anteriormente levantados por meio do descritor “**resistência de professores**”. Sendo assim, esse último descritor foi tomado como referência para computar o total de trabalhos selecionados, uma vez que englobava os títulos dos outros dois descritores. Logo, de acordo com o interesse desta pesquisa, foi selecionado pelo título um total de 35 trabalhos entre teses e dissertações.

Os títulos excluídos diziam respeito a trabalhos desenvolvidos em outras áreas de conhecimento (psicologia, biologia, matemática, educação física, língua estrangeira, informática, entre outras) não relacionadas às questões pedagógicas concernentes à alfabetização, ou reportavam-se mais especificamente a outro nível de ensino (educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino superior) e não aos anos iniciais do ensino fundamental. Já os títulos mais genéricos que faziam menção à resistência de professores foram mantidos para análises posteriores direcionadas aos resumos e aos trabalhos completos.

As buscas com o descritor “**formação de professores**” resultaram num grande número de trabalhos (12.371 no total) levantados a partir da expressão

“todas as palavras”, os quais abarcavam uma multiplicidade de áreas, que pouco ou nada se relacionavam aos interesses da pesquisa em questão. Diante disso, optou-se por uma busca recorrendo-se ao termo “expressão exata”. Dos 87 trabalhos localizados, 2 estudos já estavam incluídos em “resistência de professores”, portanto obteve-se nesse descritor um total de 85 trabalhos.

O quadro 1 a seguir apresenta o total de trabalhos levantados em cada descritor, entre mestrado e doutorado e o número de trabalhos que foram selecionados para a pesquisa a partir dos **títulos** e o total geral de cada item destacado.

Quadro 1 - Número de trabalhos levantados e selecionados por descritor

DESCRITORES	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL	SELECIONADOS
Resistência de professores	582	142	724	35
Formação de professores	3.995	952	4.947	85
TOTAL GERAL	4.577	1.094	5.671	120

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta ao Banco de dados da CAPES (período de 1987-2009) na área de Educação.

Dessa forma, a seleção de trabalhos prosseguiu com a análise dos **resumos** correspondentes aos 120 títulos selecionados. Dos 35 títulos referentes ao descritor “resistência de professores”, foram selecionados 9 trabalhos pelo resumo, sendo 8 dissertações e 1 tese. No que diz respeito à “formação de professores” cabe destacar que, devido à abrangência de trabalhos nesse descritor, a seleção restringiu-se àqueles trabalhos que abordavam a formação docente no contexto de propostas políticas voltadas à alfabetização e, além disso, direcionavam-se mais especificamente à análise dos saberes e/ou das reações (resistência, aceitação, entre outras) dos professores em relação a um ou mais programas implementados com a finalidade de alterar a prática pedagógica. Assim sendo, dos 85 títulos foram selecionadas 19 dissertações e nenhuma tese. Ao final dessa etapa obteve-se, portanto, o total de 28 trabalhos entre mestrado e doutorado.

A análise preliminar dos 28 trabalhos a partir de seus resumos permitiu constatar que as pesquisas sobre a resistência de professores alfabetizadores dos

anos iniciais do ensino fundamental abordam questões voltadas às mudanças implementadas por meio de determinações políticas relacionadas às propostas de alfabetização, gerando reações de resistência por parte dos docentes.

Nesse sentido destacam-se trabalhos que focalizam esse tema sob diferentes perspectivas, tais como: resistência dos professores perante as mudanças impostas à sua prática pedagógica; mitos/criações imaginárias sociais utilizadas pelos professores enquanto mecanismo de resistência à mudança; mudanças e resistência docente a partir da confrontação dos discursos e das práticas dos sujeitos; resistência do professor não como uma transformação, mas uma possibilidade de transformação (política curricular de resistência, movimento contra-hegemônico); resistência dos professores ao construtivismo piagetiano - possíveis causas e relação dessa resistência ou aceitação com o processo de profissionalização docente.

Contudo, tendo em vista que os resumos nem sempre demonstram com total clareza os aspectos passíveis ou não de interesse, prosseguiu-se a análise por meio do levantamento dos trabalhos completos e leitura dos mesmos, no intuito de verificar se realmente contribuiriam para o desenvolvimento desta pesquisa. Dos 28 trabalhos levantados por meio dos resumos foi possível obter um total de 16 trabalhos completos.

Durante esta etapa da pesquisa, construiu-se um quadro inicial constando o ano, autor, título e instituição, bem como os objetivos, questões de pesquisa, referencial teórico, metodologia, conclusão e sugestões dos 28 trabalhos obtidos a princípio (16 trabalhos completos e 12 resumos), no intuito de proceder à análise dos mesmos para saber o que já foi abordado pelas pesquisas até então realizadas que tratam de assuntos referentes à formação de professores, alfabetização e resistência docente.

Em face das informações obtidas por meio desse quadro inicial foi possível realizar mais uma seleção, pontuando mais precisamente apenas os trabalhos que apresentavam resultados pertinentes para esta pesquisa, obtendo-se um quadro final de dez trabalhos (apêndice A). Tal quadro possibilitou maior reflexão acerca dos resultados encontrados, o que permitiu a construção de categorias que facilitaram a organização e análise dos mesmos. Para tanto, tomou-se por base algumas concepções trazidas por Bardin (2007, p. 111), segundo a qual:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Sendo assim, os trabalhos que demonstraram considerações significativas para se repensar e posicionar a pesquisa em questão, delineando sua especificidade e contribuição para o campo, serão apresentados por meio das seguintes categorias: superar a resistência docente; considerar a resistência e as insatisfações enquanto possibilidade de transformação; valorizar os saberes da experiência e garantir a participação docente nas propostas de mudança pedagógica.

Na categoria que aponta a necessidade de **superar a resistência docente** foram elencados os trabalhos que reconhecem a resistência dos professores e assinalam a importância de se encontrar meios para saná-la quando perante a implementação de determinadas mudanças, de forma que os docentes visualizem a necessidade das mesmas e se apropriem de seu conteúdo modificando sua prática pedagógica conforme as diretrizes propostas.

Nesse sentido pesquisadoras como Bedendi (2003), França (2006) e Viana (2009) analisaram a influência de propostas educacionais na prática pedagógica, evidenciando reações de resistência por parte dos docentes. Diante disso, pontuaram a necessidade de se repensar formas de ações que possibilitem a incorporação de tais propostas nas práticas dos professores, sem provocar atitudes de resistência.

Considerando que as reformas educacionais são recebidas e interpretadas no cotidiano escolar conforme o modo como são elaboradas, divulgadas e implementadas pelos órgãos dirigentes, Bedendi (2003) verificou que as práticas pedagógicas tornam-se um espaço de conflitos marcado pela acomodação, reprodução e resistência diante de mudanças propostas por determinações legais. Sendo assim, pontuou que para as mudanças educacionais, necessárias e improrrogáveis, se efetivarem é preciso haver coerência entre a prática escolar cotidiana, da educação básica ao ensino superior, sendo necessárias escolas de formação docente que integrem teoria e prática.

Ao estudar a capacitação de professores participantes do PROFA em 2001 e 2002, França (2006) observou que ocorreram somente mudanças pontuais nas práticas, concepções e atitudes dos professores que não garantiram a substituição do modelo convencional de alfabetização para o modelo proposto pelo PROFA. A autora expõe, então, a necessidade de uma mobilização nas escolas, no sentido de um processo cooperativo com vistas à incorporação gradual e plena concretização das mudanças almejadas.

Por meio de estudo em que analisou a implementação de um Guia para o planejamento do professor alfabetizador, Viana (2009) constatou atitudes de resistência dos professores para utilizar tal guia no planejamento de suas aulas, pelo fato de concordarem ou não com a proposta do projeto e também devido ao descrédito em relação às políticas públicas educacionais. Perante essas evidências, apontou a necessidade de se considerar os professores como sujeitos da elaboração, implementação e avaliação dos projetos educacionais, garantindo uma participação que propicie sua identificação com as propostas e minimize os comportamentos resistentes de alguns deles diante dessas mudanças.

Na categoria referente aos trabalhos que visam **considerar a resistência e as insatisfações enquanto possibilidade de transformação** elencou-se pesquisas que pontuam a resistência e as insatisfações dos professores não como reações a serem superadas, mas sim consideradas para se repensar as propostas de mudanças.

Nessa direção, em estudo por meio do qual analisa as ações dos professores, Oliveira (1997) procurou identificar o processo de produção de resistência no currículo das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública. Com isso, observou que a resistência não é uma transformação, mas uma possibilidade de transformação presente nas ações que inibem, interrompem, abalam e podem tornar sem efeito o controle do trabalho docente.

A partir de uma investigação que possibilitou observar as insatisfações de professoras alfabetizadoras frente aos cursos de formação continuada e a ineficácia dos mesmos em promover mudança na prática docente, Altobelli (2008) propõe um alerta sobre tais cursos pelo fato de desconsiderarem o amplo processo de significações das experiências e produção dos saberes docentes, não promovendo a autonomia profissional. Diante disso, a autora afirma a importância de se considerar

as queixas e insatisfações registradas pelas professoras, de modo a repensar ideias e procedimentos dos cursos de formação continuada.

Na categoria referente à questão de se **valorizar os saberes da experiência e garantir a participação docente nas propostas de mudança pedagógica** foram relacionados os trabalhos que pontuam a necessidade de se considerar os saberes docentes e as ações pedagógicas cotidianas, bem como a participação dos professores enquanto meio mais eficiente para se promover mudanças, implementadas a partir das propostas de programas voltados à formação continuada.

Em relação a isso se evidenciam trabalhos como os de Araújo (1998), Figueiredo (2000) e Piatti (2006) que salientam a importância de se considerar os saberes da experiência docente enquanto base para estruturar e implementar programas de formação continuada. As pesquisas de Rigolon (2007) e Silvestre (2009) trazem subsídios para se repensar as propostas de formação continuada direcionadas mais especificamente à alfabetização.

Desse modo, ao identificar programas referentes à formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, Araújo (1998) procurou discutir suas orientações teóricas face às discussões realizadas no campo da formação de professores, analisando como as contribuições da literatura são apropriadas nos projetos pela burocracia educacional. Com isso verificou que, embora esta literatura sinalizasse o valor da reflexão em torno da prática, os programas desconsideram o saber construído na experiência do professor e não têm favorecido a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse contexto, ressalta a importância da reorientação dos projetos para que possam propiciar maior qualificação docente, contribuindo para melhoria da escola pública.

Tendo em vista um estudo no qual identifica os saberes de professoras alfabetizadoras constituídos em sua prática de alfabetização, Figueiredo (2000) ressaltou a importância dos saberes da experiência na constituição do saber docente, pontuando a necessidade de se repensar os programas de formação de professores, no sentido de se considerar os saberes da experiência para promover sua estruturação.

A partir de um estudo em que descreve e analisa o modelo de formação do PROFA, Piatti (2006) avaliou seus reflexos na prática docente, notando que os discursos contidos nos registros das professoras retratam a incorporação de

concepções provenientes deste programa. No entanto, verificou por meio da observação um descompasso entre tal discurso e a prática de fato. Afirma, com isso, que as políticas de formação não podem se basear em projetos isolados, com modelos pré-estabelecidos, mas criar projetos próprios que atendam à realidade na qual será inserido, valorizando os saberes dos professores construídos na prática e convidando-os a contribuir com ideias para sua própria formação.

Propondo uma investigação com o intuito de analisar a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados pelo programa “Letra e vida”, Rigolon (2007) verificou as dificuldades dos professores na conjugação dos princípios colocados por este programa. Dessa maneira, considera as distorções existentes entre as políticas de formação continuada e sua implementação na prática, defendendo a ideia de que a formação continuada deve estender-se a toda equipe escolar.

Pautando-se num estudo em que analisou a grade curricular de alguns cursos de formação inicial de professores, alguns livros didáticos para alfabetização e o material do programa “Letra e Vida” na formação continuada, Silvestre (2009) procurou verificar as contribuições dos mesmos e as possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador. Através disso assinalou problemas na formação linguística dos alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à linguística nos diversos materiais didáticos existentes, de uso do professor ou dos alunos. Dessa forma, conclui pontuando a importância do conhecimento linguístico quando se trata de alfabetização.

Com esta categorização foi possível reagrupar os estudos analisados levando em conta os objetivos da referente pesquisa. Assim, compreende-se que as categorias delineadas contribuíram para posicionar as pesquisas a partir de enfoques mais direcionados às especificidades e interesses do trabalho em questão.

Em relação às duas primeiras categorias buscou-se contrastar pesquisas que ao se referirem à resistência de professores a consideram por meio de diferentes facetas. Nesse sentido, enquanto alguns estudos apontaram a necessidade de se superar a resistência com vistas à satisfatória implementação das propostas de mudança, outras pesquisas pontuaram a necessidade de se “dar voz” a essa resistência e às insatisfações docentes de modo a se repensar tais propostas.

A terceira categoria abarcou as pesquisas que permitiram reflexões acerca dos saberes da experiência docente, bem como aquelas que ressaltaram a

importância da participação dos professores no processo de construção das propostas pedagógicas, uma vez que estas promovem mudanças em suas práticas.

Por meio dessa sistematização foi possível resgatar percursos metodológicos de pesquisas, que subsidiaram reflexões sobre o encaminhamento dado às entrevistas e à análise documental desenvolvidas neste trabalho. Além disso, permitiu inserir o estudo em questão num contexto mais amplo de pesquisas que já trataram – a seu modo - dos assuntos aqui abordados.

Diante desse contexto evidencia-se que o presente trabalho se insere nessa discussão, visto que pretende analisar a resistência de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à implementação de ações políticas voltadas à alfabetização. Todavia, cabe ressaltar que seu foco permite trazer outros elementos não tratados nas referidas pesquisas, pois se baseia no pressuposto de que os professores resistem em parte, pelo fato de já desenvolverem uma prática alfabetizadora que resulta na aquisição e consolidação da leitura e da escrita pelos alunos. Dessa forma, buscam incorporar e/ou reajustar somente os aspectos que julgam relevantes para o aprimoramento de seu fazer pedagógico desde que não sejam conflitantes ao modo como concebem e realizam o processo de alfabetização.

Nota-se também nesses estudos que a questão da resistência dos professores não é tratada de maneira mais detalhada no sentido de explorar, além das razões pelas quais resistem, o que de fato os professores alfabetizadores fazem ao resistirem, a que atividades recorrem, quais procedimentos e materiais utilizam para alfabetizar, que resultados obtêm ao não seguirem as diretrizes e materiais propostos pelas mudanças/cursos. Nesse sentido, entende-se que a presente pesquisa pode contribuir para a discussão sobre a resistência de professores alfabetizadores explorando a relação entre permanências e mudanças e suas implicações para uma alfabetização mais eficaz dos alunos.

Considerando tais pressupostos, este estudo direciona-se a partir das seguintes **questões de pesquisa**:

- ✓ Por quais razões os professores alfabetizadores resistem e reajustam as ações políticas direcionadas à alfabetização e materializadas em programas destinados à formação continuada visando alterações nas práticas de docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental?

- ✓ Como organizam e desenvolvem a alfabetização ao reajustarem procedimentos e materiais institucionalizados oriundos de programas/propostas referentes às práticas de alfabetizar?
- ✓ Ao reajustarem seu trabalho em funções das ações políticas, os professores alfabetizadores mantêm elementos convencionais da prática de alfabetização com base em seus saberes?

Diante dos estudos realizados e das questões anunciadas, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a resistência docente na “voz” de professores alfabetizadores em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes e como **objetivos específicos** pretende-se analisar os materiais destinados à alfabetização oriundos do programa PROFA/ “Letra e vida” e do projeto “Estudar para valer!” no que se refere aos seus objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades e terminologias; averiguar e analisar a natureza e os tipos de resistências apresentadas pelos professores alfabetizadores em relação às propostas destes materiais; identificar o “como fazer” do professor alfabetizador ao reajustar tais procedimentos institucionalizados.

A **hipótese** levantada para o presente estudo partiu do pressuposto de que, sendo as práticas alfabetizadoras constituídas por saberes oriundos desde a formação pré-profissional e com a experiência docente, é possível supor que os professores alfabetizadores mostram-se resistentes ao manterem procedimentos de alfabetização convencionais, considerados por eles mais adequados, à revelia das propostas institucionalizadas.

O **percurso metodológico** adotado implicou o uso de procedimentos de abordagem qualitativa, sendo utilizada a entrevista semiestruturada e a análise documental enquanto instrumentos para coleta de dados.

Nessa direção, ao se considerar a resistência docente em relação às propostas de programas voltados à alfabetização, a referida pesquisa procurou contextualizar no cenário brasileiro, a partir da década de 1980, medidas tomadas pelo poder público com a pretensão de incentivar a formação continuada de professores por meio da implantação e implementação de programas, projetos e materiais direcionados à alfabetização. O Programa Parâmetros em Ação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)/ “Letra e vida”-SP,

o Programa Pró-Letramento, o Programa “Ler e Escrever” e o Programa Território Escola - projeto “Estudar pra valer!” foram elencados como exemplo.

Destaca-se, entretanto, que essas ações políticas apresentadas não foram as únicas a nortear mudanças relativas ao processo de alfabetização. Porém, não é objetivo desta pesquisa analisar todas as medidas/ações propostas, mas compreender as influências que o programa PROFA/ “Letra e vida”-SP e o projeto “Estudar para valer!” causaram nas concepções e práticas docentes, averiguando possíveis nuances de resistência das professoras alfabetizadoras – sujeitos desta investigação - à natureza teórico-metodológica de tais propostas. Cabe ressaltar que a escolha desses programas está relacionada ao fato dos mesmos terem sido implementados pelo município, lócus desta pesquisa, durante a década de 1990 e terem feito parte do repertório de cursos frequentados pelas seis professoras entrevistadas.

Quanto ao programa e projeto citados, seus materiais foram analisados com base nas categorias: objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades, e terminologias. A seguir procedeu-se a uma análise preliminar a partir das constatações referentes às diferenças e semelhanças entre as propostas destes materiais.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras alfabetizadoras de uma rede municipal de ensino do interior paulista, que se enquadravam nos seguintes critérios: possuíam no mínimo dez anos de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, já haviam participado de pelo menos dois cursos/programas de alfabetização implementados por meio de ações políticas voltadas às escolas públicas e que lecionavam recentemente em salas de 1º ou 2º anos. A escolha de docentes com maior experiência profissional justifica-se pelo fato de se ter em vista que estes vivenciaram mudanças políticas relacionadas à alfabetização no decorrer dos últimos dez anos ao menos.

A partir dos dados obtidos por meio da análise documental e da “voz” das professoras alfabetizadoras foram elaborados quatro eixos de análise: concepções sobre a alfabetização e a docência; reprodução dos discursos oficiais; prática pedagógica fragmentada; indícios de resistência. Sendo que esse último eixo foi analisado em decorrência de três categorias: resistência explícita, resistência

implícita e ausência de resistência, tendo-se em vista as diversas nuances que a resistência docente se apresenta perante a complexidade do contexto pedagógico.

Para empreender as análises relacionadas às questões propostas e objetivos da pesquisa, recorreu-se a autores como Hargreaves, Meirieu, Apple e Birgin que contribuíram para fundamentar o que se entende por resistência docente e estratégias adotadas mediante as ações políticas, enquanto Tardif, Borges, Gauthier, Gimeno Sacristán e Soares embasaram as análises voltadas aos saberes docentes e práticas pedagógicas.

Com isso, este trabalho almejou verificar por quais bases de saberes tais professoras resistem, reajustam e mantêm a essência convencional da prática de alfabetização e quais os limites e as potencialidades em seu fazer pedagógico a partir desse procedimento tomado. Tal análise teve por pretensão tecer reflexões mais aprofundadas acerca do fazer docente, bem como propor subsídios para se repensar processos formativos de maneira que estes atendam às necessidades e especificidades da prática profissional cotidiana dos professores.

O primeiro capítulo, denominado *Reformas educacionais no contexto brasileiro: implicações para o trabalho docente*, abordou questões referentes à influência das reformas educacionais na cultura escolar e no trabalho docente, considerando algumas mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir da década de 1980. Diante desse contexto recorreu-se a alguns autores para fundamentar os conceitos de resistência e saberes docentes.

No segundo capítulo, *A trajetória metodológica*, foi delineada a metodologia que conduziu o desenvolvimento deste trabalho, assim como os procedimentos efetivados no decorrer do processo de pesquisa e análise dos dados.

No terceiro capítulo, intitulado *A alfabetização no contexto das reformas*, foram delineadas algumas reformas educacionais voltadas à alfabetização, presentes no cenário brasileiro desde os anos de 1980, resgatando-se alguns programas direcionados ao professor alfabetizador. A partir disso foram apresentados e analisados os programas implementados pelo município *lócus* deste estudo. Por fim, realizou-se a análise das informações registradas por escrito pela supervisora do ensino fundamental, bem como das diretrizes curriculares municipais que orientam as práticas alfabetizadoras.

O quarto capítulo, nomeado *A “voz” das professoras alfabetizadoras: análise dos dados e resultados*, desenvolveu uma análise acerca dos relatos das

professoras entrevistadas em consonância com os dados provenientes da análise documental e informações fornecidas pela supervisora do ensino fundamental.

Nas *Considerações finais* foram retomados os objetivos e as questões de pesquisa, trazendo os principais resultados para serem refletidos à luz do referencial teórico, com o propósito de confirmar ou não a hipótese levantada. Com isso, novas interpretações e questionamentos surgiram e, espera-se, que possam contribuir para futuras investigações acerca do trabalho de professores alfabetizadores frente às propostas de mudança.

1. REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo trata da influência das políticas públicas no contexto brasileiro a partir dos anos de 1980, pontuando mais especificamente as implicações das reformas educacionais que afetam o trabalho docente sobrecarregando suas funções, burocratizando a prática, aumentando as exigências e o controle sobre tal trabalho. Tendo isso em vista, recorreu-se a alguns autores para fundamentar os conceitos de resistência e saberes docentes. Assim, a resistência docente, pautada por uma cultura escolar e saberes assimilados, foi compreendida neste estudo como uma estratégia utilizada pelo professor para reajustar seu trabalho em função das ações políticas e, para tanto, ele se respalda em seus saberes, uma vez que as reformas incidem sobre sua prática e concepção teórico-metodológica.

1.1. Influências das políticas educacionais no trabalho dos professores

No Brasil, o início da década de 1980 marca um período de significativa transição política, durante o qual a situação predominante até esse momento, fundamentada num regime ditatorial e de centralização política, cedeu espaço a um cenário caracterizado “pela abertura política e pela implantação de mecanismos que favoreceram a participação popular e a democratização das decisões e das relações de trabalho” (FERNANDES, 2008, p. 30). Tais modificações em âmbito político trouxeram repercussões consubstanciais à educação pública, promovendo expressivas mudanças relacionadas tanto à estrutura organizacional das escolas como, por exemplo, os ciclos básicos de aprendizagem, quanto às concepções de ensino pautadas no paradigma cognitivista, principalmente no que se refere à área da alfabetização (SOARES, 2004).

Esse contexto assiste a um avanço, segundo Fernandes (2008), no que diz respeito à participação de pesquisadores e universidades na esfera decisória, a partir do momento em que estes passaram a ser convidados por alguns estados, como no caso de Minas Gerais e de São Paulo.

Desde o final dos anos de 1980 vêm sendo delineadas e implementadas políticas com a finalidade de definir o currículo para a educação brasileira, reconhecidas conforme afirma Hypólito (2010, p. 1338) “como políticas educativas

de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia”. Decorrente disso, os anos de 1990 assistem a uma intensificação da implantação de reformas coerentes com as políticas educacionais internacionais que, de acordo com Fernandes (2008), não atenderam aos interesses e objetivos das escolas e seus respectivos sujeitos.

Em se tratando de mudanças, o país vivenciou na década de 1990 um novo momento histórico na educação que, segundo Oliveira (2004), pode ser comparado à década de 1960, pelo fato de ter servido de parâmetro àquilo que ocorreu durante as duas décadas subsequentes. Nesse sentido, enquanto nos anos de 1960 o Brasil assistiu “à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129), nos anos de 1990, o país passou a viver uma nova realidade pautada na globalização.

Considerando essa transição em termos de referenciais, a autora salienta que a educação pública brasileira precisou concretizar transformações relacionadas aos seus objetivos, funções e organização para poder adequar-se às demandas emergentes. Isso porque, a partir das reformas de 1990, ela passou a se fundamentar numa perspectiva embasada na “educação para a equidade social”, diferentemente dos anos de 1960 em que as reformas entendiam a educação enquanto “mecanismo de redução das desigualdades sociais”, compreendendo-a como “meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos” (OLIVEIRA, 2004). Sendo assim, as reformas educacionais implantadas na América Latina enfocaram, durante e após a década de 1990, segundo Oliveira (2004, p. 1131) “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”.

Nesse sentido, o atual e preponderante argumento que se destaca nas reformas desde 1990 pode ser sintetizado, de acordo com Oliveira (2004), pela expressão: “transformação produtiva com equidade”, muito utilizada em estudos desenvolvidos por organizações internacionais vinculadas à ONU, para orientar governos latino-americanos no que diz respeito à educação. Verifica-se então que as mudanças nas políticas educacionais brasileiras, delineadas a partir desse período, sofreram significativa influência dos órgãos internacionais, dentre os quais podem ser destacados o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América

Latina e o Caribe (CEPAL), conforme demonstra Fernandes (2008), pois os mesmos apresentam diretrizes que podem ser aplicadas em diferentes países, desde que sejam (re)adequadas às suas necessidades e especificidades.

No âmbito desse contexto, Torres (2000) evidencia o amplo alcance de tais organismos internacionais na educação, englobando medidas que vão desde a macropolítica até a micropolítica. Logo, orientações e concepções advindas das agências internacionais corporificam-se em diretrizes e reformas nacionais, que, conseqüentemente, influenciam o trabalho docente cotidiano. É diante desta lógica que se pode compreender a influência do Estado na prática pedagógica e na “reconstrução” das identidades dos professores, pois como argumenta Hypolito (2010, p. 1339) “as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes”, procurando adequá-las aos seus empreendimentos educativos.

Nesse cenário coube à educação escolar brasileira adaptar-se de modo a atender as demandas políticas e sociais impulsionadas por expectativas diferentes de outrora. Com isso, os profissionais da educação passaram a se ver submetidos a um contexto marcado por diversas mudanças provenientes dos programas de reformas do setor público, que repercutiram nas escolas promovendo transformações desde sua base organizacional até as concepções de ensino e aprendizagem. Como consequência assiste-se ao reflexo dessas mudanças na prática cotidiana dos professores, uma vez que, segundo Ball (2005, p. 546), “as tecnologias da política de reforma do setor público” não somente provocam mudanças técnicas e estruturais nas organizações, como também procuram “reformular os profissionais do setor público”, no sentido de promover a “reforma de relações e subjetividades”. Isso porque, segundo afirma este autor “em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (BALL, 2005, p. 546).

Ao serem colocados em evidência pelos programas governamentais, enquanto “agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma”, os professores passam a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, sentindo-se coagidos a assumirem a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004 e 2005). Com isso, o movimento de reformas impulsionado nos países da América Latina durante os anos de 1990 determina, segundo Oliveira (2004, p. 1132):

[...] uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. 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.

Diante desse quadro, o papel do professor expande-se e ele passa a assumir novos problemas e requisitos, mesmo que não tenha abandonado totalmente seu papel antigo, para poder se adaptar às exigências provenientes de mudanças resultantes das propostas dos programas, conforme já apontado por Hargreaves (1998) ao analisar a influência das mudanças sobre o trabalho docente, num contexto de reformas educativas norte-americanas e europeias.

Quando as inovações provenientes das mudanças tendem a se multiplicar acabam gerando, de acordo com Hargreaves (1998), um sentimento de sobrecarga nos professores e diretores responsáveis por sua implementação e, com isso, segundo aponta este autor:

Assiste-se a um colapso das certezas morais, com poucos substitutos para o seu lugar e ao passo que as certezas científicas perdem sua credibilidade, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores passam a ser criticados. Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento. (HARGREAVES, 1998, p. 4).

O professor vê-se assim diante de uma situação que o submete a se reposicionar constantemente diante de si mesmo, tendo que rever sua própria identidade. Dessa forma, o impacto das mudanças pode ser percebido tanto no âmbito institucional quanto pessoal, uma vez que as reformas podem acarretar mudanças “não só *naquilo* que experimentamos, nas nossas organizações e instituições, mas também na maneira como o experimentamos, nos nossos sentidos fundamentais de individualidade e de identidade” (HARGREAVES, 1998, p. 78).

Na atual realidade latino-americana a intensificação do trabalho docente assume, segundo Oliveira (2006 e 2007), características específicas, podendo ser verificada (a intensificação) enquanto resultado da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades provenientes das reformas

recentes. De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 354) a intensificação pode ser analisada “tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas”. Nesse sentido Duarte et al (2008, p. 226) constata que a intensificação do trabalho dos professores tem sido crescente, porém “as condições de sua realização alteram-se pouco, deixando-os mais expostos a críticas e responsabilizando-os individualmente pelos males que atingem a escola”. Tal fato pode repercutir em sintomas de mal estar manifestado por meio de sentimentos de insatisfação, frustração, culpa, impotência, angústia, entre outros, que tendem a comprometer a saúde docente (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Perante esse contexto evidencia-se que as políticas relativas às reformas ocorridas desde 1990 vêm potencializando a intensificação do trabalho docente. Isso porque essas reformas atingiram “todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Nessa direção, o cenário brasileiro atual assiste a mudanças que, nos dizeres de Oliveira (2004), visam à constituição de formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho, diferentemente do modelo fordista de produção em série caracterizado pela rígida divisão de tarefas. Com isso, passam a ganhar espaço “[...] formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139). Ante esse contexto, a autora afirma que sob a influência da legislação e dos programas de reforma:

[...] os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Assim sendo, de acordo com Hargreaves (1998), o desenvolvimento profissional pode transformar-se em um controle burocrático quando estratégias de mudanças, ainda que procurem respeitar as concepções docentes, promover seu

crescimento profissional e apoiar seus esforços, tendem a se basear em modelos mecanicistas imperando por meio de “supervisões sufocantes”. Diante disso a prática da sala de aula passa a ser “remodelada” para atender às novas demandas externas e, desse modo, “os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p. 548).

Os conflitos vivenciados pelos professores em relação ao direcionamento de sua prática pedagógica, quando diante de mudanças estruturadas em uma perspectiva de pensamento diferente, podem ser mais bem compreendidos a partir de constatações realizadas por Meirieu (2002) a respeito de “uma mudança de paradigma” que, segundo ele, influenciou a atual educação escolar e, conseqüentemente, a ação docente. De acordo com esse autor, pode-se considerar que o taylorismo cedeu espaço a “uma conduta de projeto, o behaviorismo ao construtivismo e o controle de desempenho à avaliação de competências” (MEIRIEU, 2002, p. 238). Essa tripla substituição evidencia, para o autor, a passagem de um “paradigma da certeza” para um “paradigma da incerteza”. Diante desse contexto, Meirieu (2002, p. 244) afirma que “a ação pedagógica muda deliberadamente de paradigma, que ela renuncia ao paradigma da ação controlada para assumir um paradigma fundado na incerteza”.

Tendo isso em vista, para Meirieu (2002), de modo geral, o que acontece de fato é que, mesmo diante do esforço em promover práticas adaptadas ao novo paradigma, o professor não abdicou totalmente das vantagens proporcionadas pelo antigo. Dessa maneira o autor argumenta que:

Ele gostaria de poder inserir-se em uma conduta de projeto, inspirar-se em uma pedagogia construtivista e trabalhar sobre competências consolidadas mais do que sobre saberes formais... mas, ao mesmo tempo, gostaria de poder continuar a dividir as tarefas da sua maneira, a permanecer no registro da programação e a exibir resultados que garantam sua legitimidade social. (MEIRIEU, 2002, p. 246).

Conforme essas colocações do autor pode-se verificar que, frente às mudanças e incertezas delas provenientes, o professor apega-se a seus saberes constituídos, aquilo que lhe garante segurança perante o *novo* que desestabiliza certezas até então consolidadas. Nesse sentido, Birgin (2000, p. 109) salienta que

diante das reformas os sujeitos realizam, a partir de suas ideias sobre o âmbito público, o estatal e o individual, articulações “de forma fragmentária, em que o novo se processa a partir do que os docentes têm disponível, no entrecruzamento das dinâmicas sociais, das trajetórias e das instituições”. Assim, o professor encontra alicerce para se estabelecer num contexto estruturado em ambiguidades, enfrentando dessa maneira as cobranças advindas de um sistema de educação pública escolar, organizado para atender a emergente demanda social e econômica.

É nesse contexto que as reformas educativas se inserem trazendo implicações para o trabalho docente, uma vez que elas são provenientes de demandas globais que visam a determinadas respostas locais (OLIVEIRA, 2007). Subentende-se assim que as propostas dessas reformas não podem deixar de considerar o contexto em que serão inseridas, bem como as inter-relações que se estabelecem entre as diferentes partes que o compõem. Em relação a isso, Hargreaves (1998, p. 9) assinala que:

Uma análise significativa e realista da mudança educativa requer, por isso, que façamos mais do que um balanço das vantagens e desvantagens de reformas particulares, tais como a gestão baseada na escola. Ela requer que relacionemos a parte com o todo – a reforma específica com o propósito e o contexto do seu desenvolvimento – e olhemos para as inter-relações entre as diferentes partes no contexto daquele todo.

Deve-se considerar ainda que os professores são, além de aprendizes técnicos, também aprendizes sociais e que tal reconhecimento “desloca a nossa atenção, não apenas para a sua *capacidade* de mudar, mas também para os seus *desejos* de mudança (e, com efeito, de estabilidade)”, observa-se assim, nesses docentes, os “seus desejos de desenvolvimento das práticas ou de conservação daquelas que já valorizavam”. (HARGREAVES, 1998, p. 12).

Sendo assim, mudanças oriundas de imposições das políticas públicas ou escritas autoritariamente, desconsiderando os “desejos” dos professores, podem ser pouco expressivas, pois, conforme argumenta Hargreaves (1998), tendem a não atingir questões primordiais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, exercendo, conseqüentemente, influências superficiais sobre as práticas. Diante disso o autor pontua a necessidade de se envolver os docentes no processo de mudança educativa, para que ele atinja resultado positivo.

O professor reporta-se à sua prática para avaliar o potencial e a exequibilidade das propostas de reforma. Seu olhar direciona-se para aquilo que julga acrescentar peculiaridades satisfatórias ao seu fazer, contribuindo para o exercício promissor de sua atividade cotidiana. Segundo Hargreaves (1998, p.13):

Para a maior parte dos professores a questão central da mudança é a de saber se ela é de fato *prática*. [...] Na ética prática dos professores, existe um forte sentido daquilo que resulta ou não; das mudanças que serão bem sucedidas e daquelas que o não serão – não no abstrato, nem mesmo enquanto regra geral, mas para este professor *neste contexto*.

Daí a necessidade de se reavaliar as possibilidades de execução de um novo método, bem como seu ajuste ao contexto e se corresponde aos desejos de mudança dos professores, servindo às suas expectativas. Como pontua Hargreaves (1998, p. 14) “o desejo está no centro do bom ensino”. Dessa forma, imposições externas podem não ser produtivas, tolhendo a capacidade criativa dos professores e os colocando diante de equívocos quanto à compreensão dos novos aspectos teóricos. Isso porque tendem a desconsiderar a cultura escolar e a prática “historicamente” construída pelo docente, a partir de sua formação inicial e aprendizagens edificadas por meio de sua experiência pedagógica.

Nesse caso é possível identificar, no interior das escolas, posturas de resistência por parte de alguns professores, as quais acontecem não em decorrência de negação do novo ou falta de vontade diante das propostas de reforma, mas pelo fato destas desconsiderarem a importância da cultura escolar nos processos de mudança (VIÑAO FRAGO, 2001). A cultura escolar aqui entendida remete-se, segundo Viñao Frago (1996, p. 5), a um termo de significado ambíguo e polissêmico, que pode ser compreendido “em su perspectiva histórica, un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas”. O autor afirma ainda que não existe somente uma cultura escolar, mas culturas escolares - no plural -, uma vez que cada instituição possui sua própria cultura específica, com características peculiares.

Considerando estas diferentes culturas escolares, Viñao Frago (1996) salienta que as normas/diretrizes legais, mesmo sendo comum a todas as escolas, devem ser interpretadas e adaptadas de acordo com cada contexto, visto que sua aplicação

difere em função das tradições locais e mentalidade dos sujeitos que convivem na instituição.

Em se tratando das reformas educativas, este autor reconhece que as mesmas afetam a cultura escolar, produzindo “efectos queridos, buscados y previsibles [...]. Pero tambien producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos [...] no queridos o previstos” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 6-7). Nesse sentido, o autor afirma que as “macrorreformas” estruturais e curriculares provenientes do âmbito político-administrativo modificam a cultura das instituições escolares.

Tendo isso em vista, Viñao Frago (2001) verifica que, por ocasião da implementação das reformas, os elaboradores das mesmas (reformadores) tendem a desconsiderar o passado da escola e dos professores, respaldando-se na crença de que é possível romper com as práticas que compõem o trabalho docente para reestruturá-las a partir do zero. Com isso, deixam de reconhecer a importância da cultura escolar nos processos de mudança, podendo comprometer o sucesso das reformas.

Evidencia-se, assim, que mudanças geram conflitos pessoais e/ou coletivos, uma vez que não são incorporadas de pronto, mas exigem a revisão e reestruturação de certezas até então consolidadas, demandando novos posicionamentos e posturas nem sempre balizados num primeiro momento em compreensões convictas. Subentende-se, portanto, que toda mudança “implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas.” (HARGREAVES, 1998, p. 21).

Desse modo, mesmo que diante de um contexto mergulhado em ambiguidades e incertezas, o exercício constante da reflexão em busca de compreensões, embora provisórias, acerca das mudanças que se estabelecem e suas prováveis consequências auxiliam o professor a se posicionar, estabelecendo escolhas mais conscientes ainda que perante conflitos inevitáveis, pois como coloca Hargreaves (1998, p. 262) “o conflito é uma parte necessária da mudança. Isto não é de surpreender, uma vez que a mudança é um processo micropolítico no qual estão em causa propósitos e interesses divergentes”. Logo, lidar com os conflitos e as confusões inerentes aos momentos de mudança pressupõe, muitas vezes, a tentativa de se estabelecer conexões entre os fragmentos que os constituem devido

à complexidade do contexto educativo, configurado pela influência das diferentes instâncias: sociais, políticas e econômicas.

Inserindo-se nesse cenário marcado pela complexidade e contradições relativas aos processos de mudança na educação pública, a relação entre o tempo e a intensificação do trabalho vivenciada pelos professores é um dos aspectos abordados por Hargreaves (1998, p. 113). Segundo este autor, em se tratando do ponto de vista da sala de aula, existem “diferenças entre as perspectivas temporais subjetivas dos administradores e as dos professores, diferenças essas que têm implicações importantes na gestão da mudança educativa”. Essas diferenças de perspectivas podem explicar a ocorrência de conflitos existentes entre docentes e reformadores, pois conforme constatado por Araújo (2006, p. 207):

[...] para os professores em sala de aula o tempo parece demasiadamente rápido, pois precisam lidar com múltiplas mudanças, com os velozes e abrangentes constrangimentos da vida na sala de aula, com os prazos afixados para as mudanças acontecerem, enquanto para os reformadores o tempo passa de forma lenta, pois estão a olhar a implementação das propostas no sentido de fora para dentro.

Diante da intensa complexidade e das pressões de caráter imediato presentes no cotidiano escolar, Hargreaves (1998) explicita que os professores tendem a simplificar ou abrandar a mudança, de forma a conseguir manter o contexto da sala de aula - complicado e com várias coisas a serem resolvidas ao mesmo tempo - dentro de limites que possam ser por ele manejados. Sendo assim, ao se implementar propostas de mudanças, não basta tecer reflexões somente acerca do que será imposto oficialmente ao currículo escolar prescrito pelo sistema e instituição de ensino, mas considerar também, além dos desejos, as práticas docentes. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 141) pondera que:

Para que a mudança curricular tenha sucesso é preciso começar por todas as condições práticas que vão mediatizar a proposta; do contrário, esta necessariamente vai ser traduzida a partir do que existe e, portanto, empobrecida, se é que potencialmente era inovadora.

Entende-se que as propostas de formação continuada devem inserir-se no âmbito dessas contradições contemporâneas não impondo, mas sugerindo as

mudanças, considerando a prática pedagógica para propor a teoria sem impor diretrizes rígidas e inflexíveis, pois como aponta Meirieu (2002, p. 246), “a incerteza torna-se uma oportunidade possível para inserir as práticas pedagógicas cotidianas no centro das contradições vivas da educação: acompanhar sem controlar, formar sem dominar, instrumentalizar o sujeito sem sufocar sua liberdade”.

Em relação a isso esclarece o posicionamento firmado na compreensão de que “a teoria não precede, mas emana progressivamente da prática” (MEIRIEU, 2002, p. 10). Para tanto, torna-se fundamental adentrar no cotidiano da prática pedagógica, compreendendo suas possibilidades e limitações perante o desenvolvimento dos conteúdos previstos pelo currículo oficial. Além de considerar a incorporação de mudanças implementadas por meio de propostas que delineiam formas diferenciadas para se abordar tais conteúdos, visto que “o currículo é uma *seleção limitada da cultura*, já que o tempo de escolarização e as capacidades dos alunos/as são limitadas.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Desse modo, torna-se imprescindível considerar o tempo pedagógico necessário para o incremento das prescrições administrativas, de maneira a não intensificar e sobrecarregar o trabalho docente, potencializando sentimentos de mal-estar e culpa (HARGREAVES, 1998). Assim, para que as reformas pedagógicas sejam implementadas com prudência seria salutar, conforme afirma Meirieu (2002, p. 23 e 24):

[...] ir ao terreno da ação para verificar a eficácia das propostas pedagógicas que vêm sendo elaboradas há muito tempo por toda parte. Seria salutar dar um basta aos debates teóricos e aos efeitos retóricos que obstruem nossas estradas e que saturam nossas publicações educativas. Seria essencial descrever exatamente o que se faz, ater-se àquilo que se faz verdadeiramente, o mais próximo possível do cotidiano [...].

Tendo em vista essa complexidade do trabalho pedagógico, ao se apoiar em mudanças via a implementação de novas propostas pedagógicas, não se pode deixar de considerar a cultura do contexto no qual será alocada. Levando-se em conta os conhecimentos valorizados pela instituição escolar considerada, Gimeno Sacristán (1998, p. 150) pontua que “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. Nessa direção o próximo item aborda a questão da resistência

docente, com base em autores que analisam as estratégias e reajustamentos no contexto escolar e suas implicações no trabalho dos professores.

1.2. Resistência de professores

As reformas de Estado que, a partir da década de 1980, influenciaram grande parte dos países ocidentais são provenientes do processo de globalização, o qual diz respeito, segundo Oliveira (2005, p. 756), a “um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social”. Em decorrência de tais mudanças, nos anos de 1990, os países da América Latina presenciaram um movimento de reformas que definiu uma nova regulação das políticas educacionais, interferindo na organização e gestão escolares; o que demandou uma reestruturação do trabalho docente, podendo até mesmo alterar sua natureza e definição. (OLIVEIRA, 2005).

Diante desse contexto evidencia-se, no cenário da escola, a influência das mudanças ocorridas em âmbito global, trazendo significativas repercussões para o espaço local e, como consequência, novas exigências ao trabalho docente como: flexibilidade, descentralização, respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade (OLIVEIRA, 2005). Para compreender melhor esta relação/articulação entre o global e o local, no que se refere mais especificamente à inserção das reformas educacionais nas escolas, é possível recorrer à teoria das regulações citada por Barroso (2004 e 2005). De acordo com este autor as regulações dizem respeito a formas de ajustamento constantes das mais diversas ações e seus efeitos, permitindo assegurar o equilíbrio dos sistemas.

Conforme pontua Barroso (2005), o processo de regulação dos sistemas sociais pode ser identificado por meio de três dimensões que se complementam: a regulação institucional, a regulação situacional e a “regulação conjunta”. Sendo que esta última subentende a interação das outras duas, visando produzir regras comuns.

A regulação institucional refere-se, segundo Barroso (2004), a um conjunto de ações decididas e executadas pela instância governamental, tendo em vista orientar as ações e as interações dos atores mantidos sob sua autoridade. Ocorre por meio

de intervenções do poder público a partir da criação e introdução de regras que visam controlar as ações sociais.

Por sua vez, a regulação situacional diz respeito ao (re)ajustamento proveniente das diversas estratégias e ações dos sujeitos, em relação a essas mesmas regras. Refere-se, portanto, à “micro-regulação local” que acontece no âmbito de cada unidade escolar (BARROSO, 2004). Nesse sentido, para este autor existe a produção de “regras do jogo”, de reajustamento do sistema devido à diversidade de estratégias e ações dos atores em função das regras. Conforme apontado por Fernandes (2008), quando chegam às escolas, as determinações, regras e normas oficiais são reajustadas e (re)interpretadas de acordo com os objetivos e interesses dos sujeitos. Tais intervenções podem ocorrer por meio de influências coletivas ou individuais, exercendo interferência sobre o funcionamento do sistema educativo.

Diante disso, cabe a constatação de Birgin (2000, p. 98) ao evidenciar que “as escolas funcionam como matrizes de tradução das políticas públicas”, pelo fato de cada instituição educativa incorporar as normas e determinações políticas de acordo com a interpretação realizada acerca das mesmas, a partir da cultura escolar que a constitui. Sendo assim, conforme salienta esta autora:

O trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas de micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. [...] Trata-se de processos de negociação na rede de relações (internas e externas) nas quais a escola se inscreve. É aí que se abre o espaço para as estratégias individuais e institucionais. (BIRGIN, 2000, p. 98).

As estratégias são compreendidas por Birgin (2000, p. 98) enquanto comportamentos desenvolvidos pelos sujeitos, por meio dos quais estes “tendem a produzir-se e reproduzir-se, buscando manter ou melhorar espaços em cenários diferentes, tais como o mercado de trabalho, o campo educacional ou a instituição em que trabalham”. Dessa forma podem ser entendidas em sua dinâmica social, marcada pelas relações e posicionamentos que os sujeitos estabelecem em seu contexto de trabalho, pautando-se sempre em constantes negociações. Ressalta-se, com isso, a importância da micropolítica e do papel dos sujeitos nos processos reformistas, pois conforme afirma Fernandes (2008, p. 47) “é nas relações e práticas cotidianas que as reformas passam por novos processos de mediações e de

(re)interpretação o que, felizmente, faz com que as reformas não sejam aplicadas cega e mecanicamente nas escolas”.

Assim, evidencia-se que a reação dos professores frente às propostas de mudanças pode ocorrer de diferentes maneiras conforme seus desejos, suas vivências pedagógicas e seus saberes construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, de acordo com Bedendi (2003), quando diante das mudanças propostas por determinações legais, as práticas pedagógicas podem se tornar um espaço de conflitos, marcado pela acomodação, reprodução e resistência. Nesses termos, o trabalho docente nas instituições escolares pode ser discutido a partir das regulações que o constituem, visto que este conceito abrange “tanto os modelos e ações que o Estado desenvolve como a construção da subjetividade dos agentes” (BIRGIN, 2000, p. 99).

Diante desse contexto pretendeu-se aqui verificar a resistência docente nele inserida, procurando entendê-la em suas especificidades e nuances. Mais precisamente aquilo a que os professores resistem em relação às propostas de reforma direcionadas à alfabetização, que promovem mudanças significativas no cotidiano escolar e na prática pedagógica.

Constatou-se, entretanto, que estudos sobre resistência docente ainda são bastante escassos, tanto no contexto acadêmico brasileiro quanto em referências internacionais⁴. Tal fato também foi averiguado por Oliveira (2004, p. 1128) ao afirmar a existência “de uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização”. Tendo isso em vista, as análises sobre a resistência dos professores sujeitos desta pesquisa se darão à luz das contribuições teóricas propostas por alguns autores que tratam desse conceito na área educacional.

Desse modo, no que diz respeito mais especificamente à resistência docente, é possível lançar mão de várias hipóteses para tentar localizar suas múltiplas facetas e compreender sua natureza, uma vez que o professor pode não concordar com a nova proposta pelo fato de não compreendê-la ou não considerá-la viável para ser empregada no contexto de sua sala de aula. Ele pode ainda comparar e chegar à conclusão de que o modo como trabalha é mais eficiente ou até mesmo

⁴ Conforme verificado durante a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa.

não se sentir seguro diante do novo. Essas são algumas dentre inúmeras questões que podem emergir ao se pensar a resistência dos professores. Todavia, como já exposto, aqui serão apontadas aquelas já verificadas por determinados autores enquanto resultado de seus trabalhos de pesquisa junto aos docentes.

Apple (1989), ao revisar as teorias liberais, propõe avanço e reformulações às análises reprodutivistas de modo que estas possam incorporar as contradições e as resistências. Nesse sentido, aponta a necessidade de se avaliar a contestação e a resistência no interior das instituições, no próprio contexto de trabalho, pois segundo ele “os homens e as mulheres trabalhadores aparecem envolvidos em atividades públicas e informais que deixamos de perceber quando falamos apenas em termos reprodutivos” (APPLE, 1989, p. 40).

De acordo com este autor, quando os “pacotes pré-fabricados” e caixas de material de ciência, matemática, leitura, considerados por ele como “sistemas” ou “módulos”, passam a fazer parte do currículo escolar, pode-se obter como consequência a desqualificação docente, uma vez que esses materiais constituem maneiras de controle ao trabalho dos professores. Entretanto, há possibilidade de ocorrer resistência da parte dos docentes em aceitar tais determinações e, com isso, eles podem alternar estas diretrizes curriculares com a utilização de outros métodos e materiais ou tomar atitudes por meio das quais procuram contornar as imposições.

Para Marcelo (1999) o professor resiste à mudança quando não sente segurança perante o novo, não tendo certeza se a proposta pode surtir resultado positivo em seu trabalho. Com isso tende a não realizar novos encaminhamentos à sua prática, por temer não atingir os objetivos almejados quanto à aprendizagem de seus alunos. Logo, o professor só modifica seu fazer em favor de pequenas mudanças que considera não proporcionar riscos.

Centrando-se numa concepção que focaliza aspectos relativos às mudanças aceleradas características da pós-modernidade, Hargreaves (1998) trata da resistência docente frente à intensificação de seu trabalho mediante as exigências administrativas para implementação de mudanças educativas. Nesses termos, o autor coloca que:

[...] as tentativas de tornar as escolas eficazes, baseadas na investigação realizada nesta área, têm muitas vezes dado origem a resistências por parte dos professores relativamente àquilo que

consideram ser uma sobrecarga e uma mudança indesejada e imposta. (HARGREAVES, 1998, p. 66).

Segundo este autor, à medida que o ritmo das mudanças aumenta, a tendência dos administradores para lidar com tal situação consiste em reforçar seu controle e multiplicar as exigências, aumentando com isso a distância entre a administração e o ensino, uma vez que intensifica as expectativas quanto ao cumprimento dos prazos para efetivação das mudanças. Dessa maneira reforça a resistência docente diante da implementação de tais mudanças, já que as mesmas contribuem para sobrecarregar ainda mais seu trabalho.

Outro ponto levantado pelo autor diz respeito às intervenções burocráticas dos administradores, que justificam suas imposições e controle ao fazer docente por meio de certezas advindas dos conhecimentos científicos produzidos pela academia. Entretanto, tais procedimentos tendem a repercutir em reações de resistência, visto que “o colapso das certezas científicas desafia de um modo fundamental o controle das burocracias educacionais, bem como a credibilidade da academia” (HARGREAVES, 1998, p. 69). Administrações embasadas em tal perspectiva erguem, portanto, barreiras à implementação das reformas e podem gerar resistência à mudança devido ao descrédito dos professores em relação a determinados conhecimentos científicos e acadêmicos.

O autor aponta ainda a resistência dos professores a propostas de ensino baseadas em modelos singulares, provenientes de conhecimento especializado, que não se inserem diretamente no seu contexto de trabalho. Sendo assim, Hargreaves (1998, p. 69) pontua que propostas desse tipo podem conduzir a uma “focagem excessivamente estreita em técnicas particulares, que impede os professores de estabelecerem e recorrerem a um repertório mais vasto de estratégias de ensino que poderiam aplicar, de modo flexível, em função das exigências do contexto”. As reformas tendem, nesse sentido, a prescrever “pacotes” que desconsideram a autonomia escolar, promovendo o controle do trabalho docente no âmbito da sala de aula por meio da imposição de medidas e projetos (APPLE, 1989; FERNANDES, 2008).

Todavia, vale ressaltar que a resistência docente nem sempre acontece de forma explícita por meio de atitudes de enfrentamento direto, demonstrando discursos que indicam posicionamento contrário à mudança, uma vez que “muitas

das expectativas existentes em relação aos professores incorporam modelos singulares de qualificação especializada e de competência que demarcam o bom do mau e, a prática 'da moda' daquela que está 'fora de moda'." (HARGREAVES, 1998, p. 169). Dessa forma, o professor se vê diante de uma situação que de modo implícito deslegitima seus saberes e, conseqüentemente, abafa suas reflexões e sua voz. Colocar-se contra aquilo que adquire legitimidade no campo da educação pode até mesmo prejudicar sua reputação profissional, colocando em xeque o encaminhamento dado a sua própria prática pedagógica e podendo, por isso, ser visto com maus olhos por seus administradores e avaliado negativamente pelo sistema escolar a que pertence. Quanto a isso, Hargreaves (1998, p. 169) complementa sua colocação enfatizando que:

Tais modelos singulares e modernos, baseados muitas vezes em alegações exageradamente confiantes relativamente aos pretensos resultados da investigação sobre as práticas eficazes, fazem com que seja difícil aos professores partilharem o seu saber e (ainda menos) confessarem as suas dúvidas, pois práticas diferentes podem ser entendidas como práticas más. A sua própria competência enquanto professores pode ser colocada em perigo.

Diante desse contexto as imposições administrativas nem sempre precisam se colocar de maneira direta, revelando seu autoritarismo, pois, conforme evidencia Hypolito (2010), os discursos que cerceiam as relações desempenham uma variedade de políticas em diversos lugares, visando estabelecer uma noção de que as reformas não deixam de ser uma necessidade natural. Logo, admitir práticas diferentes e "confessar ou confidenciar dificuldades pessoais representa, em muitos casos, deixar escapar traços de incompetência, de inadequação e de incompatibilidade." (HARGREAVES, 1998, p. 170).

Em situações como esta os professores tendem a recorrer a "estratégias de enfrentamento" (FERNANDES, 2008), procurando (re)ajustar as reformas enquanto meio de garantir a especificidade e permanência do trabalho docente e da cultura escolar (BIRGIN, 2000; BARROSO, 2005). Compreende-se assim que comportamentos velados de resistência docente podem, dentre outros, compor tais estratégias de modo que o professor mantenha procedimentos de sua prática ao resistir a determinados aspectos das propostas, sem com isso colocar-se em

situações de constrangimento ou críticas pejorativas em relação ao seu trabalho pedagógico.

Portanto, o que se verifica na educação são posições que legitimam a mudança enquanto parâmetro de garantia para se atingir resultados positivos em relação à aprendizagem dos alunos. Tais posicionamentos, pautados na regulação institucional, passam a se estabelecer por meio de medidas e intervenções oficiais com o intuito de manter o controle das ações dos sujeitos (BARROSO, 2004). Este fato ocorre muitas vezes em detrimento dos saberes docentes constituídos pela experiência da prática pedagógica e, por isso, a resistência do professor pode ser vista como uma ameaça à ordem estabelecida, devendo ser contida. Conforme afirma Hargreaves (1998, p. 282):

[...] no campo da educação, o ímpeto burocrático para guiar os processos de mudança e de desenvolvimento a partir do centro pode fazer com que as vozes dos professores que duvidam da mudança ou que dela discordam não sejam escutadas, ou então sejam silenciadas ou rejeitadas como 'meras' resistências.

Ao tratar da resistência, mas da perspectiva do aluno em relação ao professor, Meirieu (2002) aponta a resistência do outro como reação a ser considerada e refletida, ao invés de se procurar por recursos com o intuito de saná-la. Repensar a resistência docente sob esta óptica - já que diante das propostas de mudanças o professor coloca-se enquanto aprendiz/aluno - pode ser uma maneira de vislumbrar tal resistência sob um enfoque mais amplo, com vistas a reconhecê-la em outras dimensões. Não apenas enquanto reações negativas e que ameaçam a implementação de mudanças, mas reações que devem ser consideradas para se repensar a própria mudança educativa. Segundo Meirieu (2002, p. 34) seria, portanto, “resistência que não se trata de romper, mas de reconhecer como uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e de descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”.

Dessa forma, Meirieu coloca a possibilidade de se perceber a que ponto a resistência do outro se torna um convite para “ir ao seu encontro e não aniquilá-lo: pois nisso está em jogo a própria ética” (MEIRIEU, 1998, p. 78). O autor defende a ideia de que na relação com o outro não é possível tomar decisões por ele, mas procurar compreendê-lo e respeitar seus posicionamentos, nesse sentido expõe que:

A resistência está ligada ao fato de que ninguém pode agir no lugar do outro, decidir a aprender ou a escrever por ele, romper com suas representações ou pôr em questão sua herança cultural; ninguém pode decidir sobre a liberdade do outro. (MEIRIEU, 1998, p. 288).

Perante esta concepção que considera a percepção sobre o outro enquanto subsídio para se desenvolver os projetos pretendidos, bem como a imprevisibilidade que predomina no momento da relação com o outro, fica explícito que a prática escolar transcorre em geral pautada em incertezas e contradições. Por isso, subentende-se que não é possível desenvolver a prática pedagógica enquanto reprodução mecânica do currículo prescrito, conforme pontua Gimeno Sacristán (1998, p. 140):

Se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma. Não existe reprodução mecânica da cultura à margem das condições da reprodução.

Nesse sentido o repertório de saberes que constitui a história de vida e profissional de cada professor passa a exercer um papel primordial na condução da prática pedagógica, a partir do momento em que lhe trará subsídios essenciais para lidar com os imprevistos que cerceiam as relações interpessoais, bem como refletir e desenvolver as determinações curriculares segundo os critérios que julgar fundamentais para atender necessidades momentâneas. Considerar, portanto, os saberes docentes significa reconhecer sua influência nos posicionamentos defendidos pelos professores quando diante das propostas que lhe são colocadas, ainda que tais posicionamentos sejam transitórios ou se consolidem de modo ambíguo e contraditório, consubstanciando-se num mosaico de aceitações, reproduções e resistências.

Conforme os objetivos desta pesquisa e tendo-se por base os autores estudados e os dados coletados nas entrevistas com as professoras a resistência docente será entendida, neste trabalho, como uma estratégia, dentre outras, a qual o professor recorre mediante reformas educacionais que interferem em seu fazer, com a pretensão de reajustar seu trabalho em função das medidas políticas. Nesse sentido pode ser compreendida como estratégia de contorno a métodos, medidas e

projetos institucionais que visam promover mudanças na prática pedagógica, desconsiderando os saberes docentes constituídos. As *estratégias de contorno* implicam uma (re)ação de resistência “cautelosa”, por meio da qual o professor, ao identificar obstáculos e dificuldades para prosseguir com o trabalho, evita incorporar o novo e/ou abandonar práticas que já desenvolvia com sucesso. Isso porque os sujeitos não possuem autoridade para negar as reformas impostas por determinações oficiais, sendo obrigados e controlados a cumpri-las, mas podem recorrer a estratégias que lhes permitam incorporar a nova regra ao seu trabalho segundo seus interesses (FERNANDES, 2008).

Respaldando-se nessa definição, a resistência de professores será aqui estudada em suas nuances, pois se considera que a mesma nem sempre ocorre de forma explícita, marcada por ações de recusa e/ou evidentes manifestações contrárias às propostas de reforma, mas pode estar presente na “voz” e nos comportamentos desenvolvidos pelos professores de forma velada, ou seja, implícita possibilitando mesmo assim identificar indícios de reações docentes contrárias a determinados aspectos das propostas.

Vale ressaltar ainda que a resistência docente não é analisada neste estudo como uma estratégia ou reação negativa, que impossibilita a efetiva implementação das reformas. Mas será buscada enquanto meio passível de possibilitar a compreensão das reações e atitudes docentes perante as mudanças impostas ao seu trabalho pedagógico. É nesse sentido que, a partir da análise da resistência, procura-se dar “voz” ao professor, na tentativa de compreender suas razões e “veladas reivindicações” diante das propostas de alfabetização provenientes dos materiais de programas implementados via políticas públicas, que interferem diretamente em seu planejamento e prática cotidiana em sala de aula.

Diante disso optou-se por analisar a resistência docente em suas nuances, como já pontuado, tendo em vista a complexidade com que a mesma se apresenta perante a dinâmica das relações estabelecidas no contexto educacional. Para tanto foram elencadas três categorias de análise: resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência.

Nas categorias em que se considera a presença de resistência docente serão analisados aspectos que buscam compreender “a que”, “porque” e “como/de que forma” os professores resistem. Visto que a resistência tende a se direcionar a determinados aspectos resultantes das medidas políticas, conforme apontado pelos

autores estudados, como: determinações curriculares que controlam e desqualificam o trabalho docente; novas concepções e orientações que trazem insegurança e incerteza à prática pedagógica; exigências administrativas que intensificam e sobrecarregam o trabalho educativo ou impõem mudanças indesejadas; propostas baseadas em modelos singulares que desconsideram o contexto de trabalho do professor; intervenções burocráticas pautadas em conhecimentos científicos que passam a ser contestados devido ao colapso das certezas científicas; dentre outros aspectos.

As resistências, tanto explícitas quanto implícitas, ocorrem em decorrência de medidas políticas contrárias ao que os professores desejam e fazem, diferenciando-se pelo fato de serem ou não mais claramente identificadas nos discursos e/ou ações docentes.

No caso da resistência explícita podem ser verificadas atitudes mais radicais, por meio das quais o professor deixa em evidência os aspectos das propostas “a que” resiste, indicando também “porque” e “como/de que forma” resiste. Embora procure reajustar seu trabalho para atender aspectos das determinações oficiais que considera relevante.

Quanto à resistência implícita os discursos e comportamentos resistentes dos professores tendem a ficar ocultos, devido às tentativas de reajustamento às deliberações oficiais. Dessa maneira é mais difícil de ser identificada, pelo fato de ficar subentendida em falas e/ou ações aparentemente favoráveis às propostas de mudança.

Por sua vez, a ausência de resistência indica os casos em que as medidas políticas coincidem com as expectativas e desejos dos professores. Logo, demarcam situações em que os professores são favoráveis e acatam as mudanças, independente de compreenderem ou não com clareza as concepções teóricas que fundamentam os programas.

Mediante o exposto referente à forma como se entende e como será conduzida a análise da resistência dos professores neste estudo, cabe ressaltar a importância de se trazer à discussão os saberes docentes enquanto subsídio essencial para que tal análise possa se efetivar satisfatoriamente. Isto porque, acredita-se que para se posicionar diante das mudanças, optando por utilizar estratégias de resistência, o professor busca respaldo em seus saberes - constituídos ao longo de sua história de vida e exercício profissional da docência.

Sendo assim o próximo item busca elencar aspectos relativos aos saberes docentes, com vistas a aprofundar a compreensão acerca deste conceito, bem como contribuir para o aprimoramento da análise dos dados levantados nesta pesquisa.

1.3. Saberes docentes

A discussão sobre os saberes docentes surgiu em âmbito internacional durante as décadas de 1980 e 1990, influenciando diversos países, dentre eles o Brasil. Na realidade brasileira, estudos acerca desse tema iniciaram-se a partir de 1990, embasados em referências estrangeiras fundamentadas em uma abordagem teórico-metodológica que analisa as trajetórias, histórias de vida, expectativas e experiências docentes (NUNES, 2001; BORGES, 2001; CARDOSO, DEL PINO e DORNELES, 2012). Nesse sentido, autores norte-americanos como Maurice Tardif e Clermont Gauthier trouxeram significativas contribuições à pesquisa acadêmica brasileira.

Os saberes dos docentes articulam-se na dinâmica de seu fazer pedagógico, ao direcionarem suas atitudes e ações perante as tensões que se estabelecem na complexidade delineada pela especificidade de seu trabalho. Nesses termos, Tardif (2012) diz que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Evidencia-se, desse modo, que sendo provenientes de diversas fontes que constituem as particularidades de cada sujeito, no caso dos professores estes saberes são vistos a partir da óptica que o legitima enquanto tal, ou seja, o exercício de seu trabalho. Sendo assim o saber encontra-se a serviço do trabalho e “isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 17).

Procurando considerar o sujeito como um todo, levando em conta o indivíduo em sua relação com a sociedade, Tardif (2012, p. 16), em sua perspectiva, posiciona “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Com isso, possibilita direcionar um olhar mais atento sobre o professor à medida que não se limita a realizar análises sobre o fazer docente pautando-se em aspectos específicos e unilaterais, mas considera aspectos intrínsecos e extrínsecos relativos aos

saberes que se articulam para constituir determinadas ações. Nesta dinâmica de constantes interações Tardif (2002, p. 16) ressalta que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*.

Diante desta concepção o autor afirma que para entender os saberes dos professores é necessário compreender sua evolução e suas transformações, bem como “sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.” (TARDIF, 2012, p. 106). Logo, não seria possível observar o trabalho docente de forma estanque, pontuando rigidamente a prática pedagógica de determinado professor, visto que ela se transforma constantemente com o passar do tempo e das relações e experiências vivenciadas pelo sujeito. Nesses termos, Borges (1998, p. 12) enfatiza que:

Na prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com as experiências profissionais. Esses saberes constituem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações e é com base neles que os professores estabelecem relações com o conhecimento já sistematizado.

Tardif (2012) pontua, dessa maneira, fios condutores que se inter-relacionam para constituir a ação docente como um todo, em sua natureza individual e social. Assim, coloca que: a utilização dos diferentes saberes acontece em função do trabalho docente e das situações, condições e recursos relacionados a ele; o saber é plural, compósito e heterogêneo pelo fato de envolver, no exercício do trabalho, grande diversidade de conhecimentos e um saber-fazer advindo de fontes variadas e natureza diferente; o saber é temporal à medida que para ensinar faz-se necessário aprender a ensinar, dominando progressivamente os saberes fundamentais ao desenvolvimento do trabalho, o que ocorre a princípio por meio da história escolar anterior do professor enquanto aluno e também ao longo de sua carreira através de um processo de construção do saber profissional; o saber

proveniente da experiência de trabalho cotidiana é condição para aquisição e produção dos saberes profissionais, uma vez que ensinar exige a mobilização de uma ampla variedade de saberes que são reutilizados, adaptados e transformados pelo e para o trabalho; o saber é mobilizado pelos atores sociais por meio do trabalho interativo entre os professores e seus alunos na sala de aula; os saberes cotidianos permitem renovar as concepções acerca da formação docente, bem como de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Diante disso, Tardif (2012) explicita que a relação dos professores com esses saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos, mas os integra a sua prática por meio de diversificadas relações. Nesse sentido o autor considera: os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *saberes disciplinares*, que são definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se a prática docente por meio de formação inicial e contínua nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; os *saberes curriculares*, que se apresentam sob a forma de programas escolares pautados em objetivos, conteúdos e métodos a ser aprendidos pelos professores de modo a serem aplicados; os *saberes experienciais*, que são exercidos na prática, baseando-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

A relação destes com os demais saberes constituem a especificidade de cada docente, contribuindo para a formação de sua identidade e potencializando suas ações pedagógicas cotidianas. Além disso, segundo Tardif (2002, p. 39):

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Sendo assim, a ação pedagógica depende muito dessa capacidade docente em lidar e articular saberes, uma vez que no cotidiano de sua função em sala de aula muitas vezes os professores precisam posicionar-se perante as imprevisibilidades, tomando decisões e desenvolvendo “estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (TARDIF, 2012, p. 137). Subentende-se assim que ao interagir com os alunos o tempo todo o professor

precisa recorrer aos diferentes saberes que fazem parte de seu repertório, dessa forma pode se considerar que:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2012, p. 132).

Dessa forma, o repertório e a experiência docente vão se construindo no decorrer de suas vivências profissionais e pessoais, possibilitando-lhe maior destreza em suas ações e possível capacidade para reflexões mais coerentes acerca de sua prática pedagógica de modo a reestruturá-la no que se fizer necessário. Além do mais, Borges (1998, p. 61) diz que “por meio de suas experiências o professor não só julga e avalia a formação anterior ou fora da prática profissional, como também filtra e seleciona outros saberes”.

Diante dessa multiplicidade de saberes, os professores, no exercício de sua função enquanto membros de uma instituição escolar, deparam-se com os saberes que são “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes deles*”. (TARDIF, 2012, p. 16).

Nesse contexto, os professores estabelecem relações sociais com grupos, organizações e atores que produzem saberes a serem incorporados a sua prática, pois de acordo com Tardif (2012, p. 19):

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o ‘saber em si’, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.).

Em relação a isso o autor explicita que os saberes disciplinares e curriculares transmitidos pelos professores são exteriores à prática docente, sendo produtos já determinados em sua forma e conteúdo, advindos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes. Dessa maneira são incorporados à prática dos professores

por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Assim “pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla” (TARDIF, 2012, p. 41).

Nessa mesma direção, Gauthier et al. (2006) consideram um repertório de conhecimentos de ensino relacionados aos saberes profissionais do professor. Assim, compreendem o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28). Estes autores pontuam a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofício sem saberes; saberes sem ofício e ofício feito de saberes.

Nesses termos, a categoria “ofício sem saberes” diz respeito à falta de sistematização de um saber que é específico do professor, prevalecendo assim ideias provenientes do senso comum, segundo o qual para ensinar seria suficiente conhecer o conteúdo, seguir a intuição, possuir talento, bom senso, experiência e cultura. Os “saberes sem ofício” referem-se à formalização do ensino, que tende a desconsiderar a complexidade e a reflexão existente na prática docente, tornando-se incoerente em relação à realidade educativa. Já o “ofício feito de saberes” destaca a característica plural do saber docente, abrangendo diversos saberes que são mobilizados pelos professores em sua prática de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006; NUNES, 2001; CARDOSO, DEL PINO e DORNELES, 2012).

Em relação a esses saberes que fazem parte do reservatório do professor e são utilizados por ele em sua prática, Gauthier et al., (2006) expõem seis tipos de saberes: *Disciplinares* – são produzidos pelos pesquisadores e cientistas, dizem respeito ao conhecimento do conteúdo e o melhor modo como este pode ser ensinado; *Curriculares* – compreendem os conhecimentos sobre os programas escolares, implementados por meio de diretrizes oficiais; *das Ciências da Educação* – referem-se a saberes profissionais específicos acerca da instituição escolar, não diretamente relacionados com a ação pedagógica; *da Tradição Pedagógica* – correspondem as representações docentes a respeito da escola e do ato de lecionar, construídas antes mesmo de se tornarem professores e sendo adaptadas e modificadas a partir do saber experiencial, validando-se ou não pelo saber da ação pedagógica; *Experienciais* – abrangem os conhecimentos e julgamentos elaborados

pelos professores ao longo de seu processo pessoal de aprendizagem da profissão; *da Ação Pedagógica* – dizem respeito aos saberes experienciais quando se tornam públicos e validados por pesquisas empíricas desenvolvidas em sala de aula. Para os autores, estes saberes são adquiridos para o ou no trabalho buscando atender as necessidades relativas ao ensino e ao trabalho docente, demandando reflexões sobre a prática.

Diante desse repertório Gauthier et al (2006) especificam que os saberes da ação pedagógica resultam da relação entre todos os outros saberes, que são utilizados pelo professor em sua atividade de ensino, direcionando suas ações conforme as especificidades dos casos ocorridos em sala de aula. Sendo assim, os saberes da ação pedagógica permitiriam a construção de uma teoria da pedagogia, a partir do momento em que visam validar e tornar público os saberes experienciais, muitas vezes confinados “ao segredo da sala de aula” (GAUTHIER et al, 2006, p. 33).

Dessa maneira, conforme constatado por Cardoso, Del Pino e Dorneles, (2012, p. 10) os estudos desenvolvidos por Clermont Gauthier e seus colaboradores não se limitam “à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores”, mas visam:

[...] argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estritamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Constata-se, portanto, que apesar de algumas divergências entre os estudos de Tardif e Gauthier et al, há também muitos pontos de convergência, dentre os quais pode-se evidenciar que o processo de tornar-se professor, adquirindo e construindo saberes indispensáveis à prática profissional, é complexo e caracterizado por diversos períodos, vivências e experiências (CARDOSO, DEL PINO e DORNELES, 2012).

Ante esse cenário vislumbra-se um fazer docente composto por múltiplos saberes que fundamentam e legitimam a experiência prática dos professores, ao mesmo tempo em que saberes procedentes de administrações burocráticas os controlam, sobrecarregando suas ações cotidianas e abafando em muitas circunstâncias sua “voz” – silenciando-a ou provocando resistências implícitas ou

explícitas. Isso porque as reformas educativas, em muitos casos, tendem a ignorar os saberes construídos pelos docentes ao longo de sua trajetória de formação e de atuação profissional (MARIN e GUARNIERI, 2002). Frente às incertezas e fragilidades consequentes desse contexto submerso em ambiguidades, Hargreaves (1998, p. 81) considera que:

A crescente credibilidade atribuída ao conhecimento pessoal e aos saberes práticos dos professores (quer pelos investigadores, quer por aqueles que estão envolvidos nos programas de desenvolvimento profissional dos docentes), cria oportunidades semelhantes, embora mais tênues, de auto-capacitação pessoal e coletiva, numa altura em que os professores se debatem com incertezas excessivas e com uma inflação de alegações baseadas em conhecimentos especializados, oriundas das administrações burocráticas e do professorado universitário.

Reconhecer os saberes docentes, portanto, seria uma forma dos teóricos e formadores de professores “*dar voz*” àquele que tece seu conhecimento no fazer cotidiano de sua função. Isto, no sentido de considerar os saberes dos professores ao criar e promover propostas de mudança sem, contudo, transferir-lhes as responsabilidades de formação, intensificando ainda mais seu trabalho. Significa refletir sobre as práticas pedagógicas e as resistências que se estabelecem na dinâmica das ações docentes, assim como colocar em debate e rever medidas e propostas que, muitas vezes, são impostas ao trabalho dos professores. Nessa direção, a presente pesquisa objetiva trazer as manifestações, a voz de professoras alfabetizadoras para identificar a que resistem de modo implícito (velado) ou explicitamente ao se depararem com propostas que implicam alterações em seus modos de pensar e fazer o trabalho de alfabetizar.

O próximo capítulo busca descrever a trajetória metodológica percorrida durante o desenvolvimento deste trabalho, pontuando os procedimentos de coleta e análise dos dados.

2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesse capítulo será apresentada a metodologia que direcionou os encaminhamentos efetivados para o desenvolvimento do referido trabalho, bem como os procedimentos concretizados ao longo do processo de pesquisa e análise dos dados.

2.1. Metodologia

A metodologia utilizada consistiu na realização de pesquisa empírica de abordagem qualitativa. Sendo assim, a análise se baseou em dados obtidos por meio de fontes diferentes, as quais serão destacadas a seguir, atentando-se para o fato da complexidade envolvida neste processo, pois como coloca Luna (1996, p. 66) “quando se trata de pesquisa de orientação mais qualitativa, a escolha de unidades é mais complexa, sobretudo porque estaremos francamente no terreno das categorias de análise”.

Os sujeitos pesquisados fizeram parte de um grupo composto por seis professoras alfabetizadoras que possuíam dez anos, no mínimo, de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental; já haviam participado e desenvolvido ações propostas por, pelo menos, dois programas de alfabetização implementados por meio de ações políticas voltadas às escolas públicas; e lecionavam em salas de 1º ou 2º anos. A escolha de docentes com maior experiência profissional justifica-se pelo fato de se ter em vista que estes vivenciaram mudanças políticas relacionadas à alfabetização no decorrer dos últimos dez anos ao menos.

Para tanto, a rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista constituiu *locus* de pesquisa, visto que se fez necessário um levantamento, via Secretaria da Educação, dos professores alfabetizadores com experiência. Além disso, obteve-se informações sobre os documentos e materiais destinados à alfabetização, utilizados por este município, para posterior análise relacionada aos objetivos, às concepções de alfabetização, aos procedimentos/orientações, às atividades e terminologias adotadas para o trabalho de alfabetização.

No caso desta pesquisa, a análise documental permitiu um estudo mais aprofundado acerca dos aspectos teórico-metodológicos que embasam as propostas dos materiais relativos aos Programas de alfabetização. Esta análise contribuiu para

orientar a elaboração de um roteiro de entrevistas e para complementar, posteriormente, dados obtidos por meio delas. Isso porque, conforme evidenciado por Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Após a análise dos materiais levantados, referentes ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e ao projeto “Estudar pra valer!”, foram realizadas entrevistas com as professoras selecionadas, que tiveram contato e atuaram sob a influência das propostas de tais materiais. Para isso, a entrevista semiestruturada foi considerada a mais apropriada, uma vez que se desenvolve a partir de um esquema básico e flexível, possibilitando ao entrevistador realizar as adaptações que se fizerem necessárias. Nesse sentido Lüdke e André (1986, p. 35) apontam que:

[...] quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade.

A próxima etapa consubstanciou-se na organização e análise de dados levantados acerca dos materiais selecionados e das temáticas evocadas nas entrevistas, para estabelecimento das categorias de análise com apoio no referencial teórico.

2.2. Seleção dos sujeitos de pesquisa

Num primeiro momento, ao entrar em contato com os responsáveis pelo ensino fundamental do município, na Secretaria de Educação, por conta da documentação para o Comitê de Ética, obtive a informação de que em seus arquivos atuais não havia histórico sobre os cursos/programas desenvolvidos em anos anteriores ao atual mandato, exercido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) desde o ano de 2000. Além disso, disseram que não saberiam informar com precisão sobre quais seriam os professores da rede municipal que se enquadravam no perfil dos

sujeitos de pesquisa, segundo os critérios de seleção estabelecidos pelo projeto. Uma das responsáveis indicou duas professoras alfabetizadoras com experiência, sugerindo tentar contato com as mesmas.

Diante disso, passei a entrar em contato com professoras da rede de ensino que eu conhecia, por meio de ligações telefônicas, mensagens em redes sociais na Internet e encontros pessoais por ocasião de alguns cursos ou reuniões oferecidas pela Secretaria de Educação. A cada contato abria-se um leque de indicações, tanto no caso das professoras que se enquadravam nos critérios da pesquisa e aceitavam participar dela, quanto no das que não se enquadravam. Neste trâmite, levantei números de telefones e endereço eletrônico (e-mails) de várias professoras alfabetizadoras e fui entrando em contato com todas elas. A grande maioria não se enquadrava nos requisitos, pois mesmo que fossem alfabetizadoras não possuíam pelo menos dez anos de experiência com salas de alfabetização, não tinham participado de dois ou mais cursos/programas voltados à alfabetização, ou não lecionavam no momento atual nos anos iniciais do ensino fundamental ou, ainda, não desenvolviam um trabalho de efetivo exercício em sala de aula pelo fato de estarem atuando em cargos de direção ou coordenação pedagógica.

Ao entrar em contato com cada professora, transmitia-lhe oralmente minha proposta de trabalho, pontuando os critérios de seleção do sujeito. No caso daquelas que atendiam aos requisitos eu lhes solicitava, então, algumas informações básicas, tendo como referência um questionário inicial, que visava mapear nesse primeiro momento o perfil desses sujeitos selecionados (apêndice B).

Poucas professoras se enquadravam nos critérios, o que demandou bastante tempo de busca. No total consegui encontrar oito professoras que atendiam os requisitos, sendo que uma delas não aceitou participar desde o princípio e outra, mesmo tendo aceitado participar num primeiro momento, demonstrou-se impossibilitada para agendar entrevista quando entrei em contato para tal e disse que me ligaria quando pudesse, porém não retornou. Tendo em vista que o projeto previa entrevistar seis professoras, decidi fechar o quadro nesses sujeitos, considerando o tempo para realização da pesquisa e a dificuldade para se encontrar sujeitos com o perfil pretendido. Cabe destacar que todas as professoras selecionadas trabalham em escolas municipais situadas em regiões periféricas da cidade *lócus* desta pesquisa.

2.3. O roteiro para entrevista semiestruturada

Após ser aprovado pelo Comitê de Ética, reavaliei o roteiro inicial a partir das concepções e orientações de Manzini (s/d) e de Szymanski, Almeida e Prandini (2004). O primeiro autor trabalha na perspectiva da entrevista semiestruturada, propondo a análise de objetivos e de roteiros. Segundo o autor, uma boa entrevista deve ter início com a elaboração de perguntas básicas voltadas para se atingir o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, propõe a realização de “uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro” (MANZINI, s/d, p. 3).

De acordo com as orientações desse autor, o roteiro desta pesquisa foi analisado conforme a proposta de adequação das perguntas a partir de três classes de análise: adequação da linguagem, adequação da forma das perguntas e sequência de apresentação das perguntas no roteiro.

Um roteiro bem elaborado não deve enrijecer a atuação do entrevistador, tendo em vista que “uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista” (MANZINI, s/d, p. 6). Diante disso, senti a necessidade de maiores orientações teóricas que me possibilitassem pensar, antes das entrevistas, em situações de condução com maiores chances de atingir coerência e objetividade nos momentos de intervenções que preveem a formulação de perguntas no decorrer da entrevista.

Para tanto, as concepções de Szymanski, Almeida e Prandini (2004) baseadas numa proposta de prática reflexiva ao se utilizar a entrevista na pesquisa em Educação vieram ao encontro de minhas expectativas, visto que consideram a reflexão acerca da fala de quem está sendo entrevistado, expondo a compreensão da mesma pelo entrevistador de modo que o entrevistado possa se colocar, discordando ou modificando suas proposições durante a entrevista.

Nessa perspectiva as autoras propõem sugestões para o desenvolvimento da entrevista de forma mais articulada, pontuando algumas etapas e modos de se colocar para obter maiores esclarecimentos e manter-se no foco da pesquisa. Tais proposições auxiliaram-me a refletir e rever mais profundamente meu roteiro de entrevista, prevendo possíveis respostas e pensando em maneiras de intervir. Neste

momento, a análise dos termos interrogativos (questões que indagam: o “porquê”, o “como”, “para que”, “o que” e “qual”) permitiu-me rever e reformular algumas questões quando julgava necessário.

Considerarei, além disso, todas as etapas sugeridas pelas autoras com o intuito de refletir o máximo possível sobre o roteiro e preparar-me para o desenvolvimento da entrevista da melhor forma possível. Desse modo, analisei tais sugestões e observei o contato inicial e a condução da entrevista, considerando o aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, sínteses, questões (de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento) e a devolução.

Com isso, procurei refletir acerca de cada questão e reelaborá-las quando preciso. Acrescentei mais algumas questões ao roteiro inicial. Depois dessa análise criteriosa decidi agendar com uma professora alfabetizadora, mas que não possuía o tempo de atuação exigido pela pesquisa, um horário para a realização de uma entrevista-piloto, recomendada por Szymanski, Almeida e Prandini (2004) com a finalidade de aprimorar a questão geradora e de praticar as atividades de síntese e questionamento.

Transcrevi, então, a entrevista piloto e com isso pude reavaliar as questões e minha postura como entrevistadora. As questões *focalizadoras*, que visam trazer o discurso para o foco da pesquisa, quando a digressão se prolonga, e as questões de *aprofundamento*, feitas quando o discurso atinge o foco de modo superficial, sugerindo uma investigação mais aprofundada, conforme definidas por Szymanski, Almeida e Prandini (2004), foram de difícil condução de minha parte. Dessa maneira, procurei refletir e traçar estratégias para tentar desenvolver estas questões com maior desenvoltura nas próximas entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa. Policiar-me para formular, no momento da entrevista, questões claras e objetivas era meu maior desafio. Diante disso, pude repensar e reformular meu roteiro inicial, desenvolvendo assim um “roteiro final” (apêndice C).

2.4. As entrevistas

Para o desenvolvimento das entrevistas fiz uso de um gravador de voz e do netbook para também salvar as falas, como garantia para o caso de problemas com algum dos aparelhos. Antes de iniciar as entrevistas, realizadas individualmente, entregava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D) às

professoras, lendo junto com elas e proporcionando esclarecimentos em caso de dúvida.

Raramente utilizei blocos de anotações e consultei com frequência o roteiro de perguntas. Todas as questões do roteiro foram feitas em todas as entrevistas, diferenciando-se somente as questões formuladas no momento conforme as colocações das professoras entrevistadas. Sendo assim, essas questões “extras” apresentam-se de maneira diferente em cada entrevista, tendo por objetivo esclarecer, aprofundar e/ou trazer o discurso do entrevistado para o foco da pesquisa. Além disso, procurava quando necessário apresentar minha compreensão sobre as colocações da entrevistada, conforme proposto por Szymanski, Almeida e Prandini (2004). A seguir são apresentadas as formas de condução das entrevistas realizadas com as seis professoras alfabetizadoras, com duração aproximada de duas horas por entrevista.

P1 – A professora foi muito acessível desde o princípio; já nos conhecíamos. A entrevista foi marcada por telefone e ela preferiu que fosse feita em sua residência, no período da tarde. Fui recebida com cordialidade e a conversa iniciou de maneira informal na sala de sua casa. Logo após fomos para a sala de jantar, onde li juntamente com a mesma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e depois liguei o gravador de áudio para iniciar a entrevista. Ela demonstrou-se bastante à vontade e falou com desenvoltura, inclusive para finalizar uma questão eram necessárias intervenções minhas, por meio de expressões e/ou falas, senão ela não parava de discorrer e acabava fugindo ao assunto principal. P1 colocou-se prontamente para me emprestar e tecer explicações sobre o material do projeto “Estudar pra valer!”.

P2 – O primeiro contato ocorreu pessoalmente, já nos conhecíamos. A professora aceitou prontamente o convite para realizar a entrevista. Agendamos local e horário por telefone. P2 preferiu que fosse realizada em sua casa no período da noite. A entrevista foi feita no quarto/escritório da professora. Li primeiramente o TCLE e iniciei a entrevista. A princípio a professora demonstrou-se um pouco apreensiva por conta da fala estar sendo gravada, porém, logo se adaptou e ficou à vontade. Em alguns momentos eu precisava intervir para retornar ao foco da pesquisa, pois ela falava bastante e acabava fugindo do assunto principal. Nem sempre ela

compreendia minhas intervenções por meio de expressões faciais e, mesmo quando eu tentava me colocar através da fala, em alguns momentos, era difícil retornar ao foco da questão. Em tais ocasiões eu sentia um desabafo por parte da professora, uma necessidade de ser ouvida, como que numa “terapia”, de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 18) “conforme o grau de envolvimento do entrevistado, às vezes a simples escuta, atenta e respeitosa, é interpretada como ‘ajuda’, ainda mais se ocorrer desenvolvimento de consciência do entrevistado a respeito de um tema importante na sua experiência”. Devido a isso, em alguns momentos de suas colocações eu me perdia um pouco e não conseguia elaborar questões focalizadoras com eficiência, as quais acabavam ficando um pouco confusas e longas devido à tentativa de me explicar melhor.

P3 – O primeiro contato ocorreu por e-mail, pois foi uma professora conhecida de nós duas que nos colocou em contato. Num segundo momento conversamos por telefone e agendamos a entrevista. A professora preferiu que esta fosse também feita em sua casa no período da manhã. Conheci P3 pessoalmente no dia da entrevista. Ela foi bastante cordial. Instalamo-nos na sala de sua casa e após a leitura do TCLE prosseguimos com a entrevista. P3 discorreu com desenvoltura, apresentando falas coerentes de acordo com as questões colocadas. Tal fato auxiliou-me a realizar questões de intervenção mais pontuais e coerentes.

P4 – O contato inicial se deu por telefone, de maneira bastante tranquila pelo fato de já nos conhecermos. A professora aceitou de pronto participar da entrevista. Agendamos local e horário também por telefone. P4 preferiu que fosse realizada na biblioteca da escola onde trabalha, no período da manhã, pois em sua residência não conseguiria garantir o silêncio necessário para o desenvolvimento da entrevista. Assim que cheguei à escola, P4 preferiu a sala dos professores. Outra professora encontrava-se presente na sala, conversou um pouco conosco a princípio, porém estava nos seus afazeres e nos deixou à vontade, permanecendo mais um pouco na sala após o início da entrevista e saindo logo em seguida. Depois da leitura do TCLE, liguei os aparelhos gravadores, com a permissão de P4, e iniciei a entrevista. Todavia observei que ela ficou tensa por estar sendo gravada, pois disse que não se sentia à vontade diante de um gravador, porém fez questão de pontuar que compreendia a importância de gravarmos a entrevista para facilitar a retomada

posterior dos dados pela pesquisadora. As colocações de P4 transcorreram de forma tímida e preocupada, se policiando o tempo todo para não cometer equívocos/deslizes na fala. Sendo assim, respostas curtas e pouco esclarecedoras exigiam que eu interferisse o tempo todo para obter maiores detalhes. Tal fato dificultou um pouco o andamento da entrevista, pois nem sempre eu conseguia ser assertiva nas questões formuladas no momento. Entretanto, acredito que foi possível obter dados relevantes, pois mesmo a ausência de respostas ou colocações confusas não deixa de revelar dados importantes, que muitas vezes merecem ser interpretados, e como afirma Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 43) “a expressão truncada ou confusa pode indicar ocultamentos e, não havendo uma nova articulação para esclarecer, é o caso de respeitá-los”.

P5 – Encontrei-me e conversei com a professora na escola em que ela trabalhava, por ocasião de um dia de aplicação de prova do SARESP, em que me desloquei para esta unidade escolar enquanto aplicadora. Conheci P5 nesta ocasião e ela aceitou imediatamente, mostrando disponibilidade para participar da entrevista, que foi agendada por telefone. Ela preferiu em sua residência, no período da tarde. Ficamos na mesa da sala de jantar, um lugar aconchegante e silencioso. Iniciei com a apresentação, leitura e esclarecimentos acerca do TCLE. Ao longo da entrevista, a professora apresentou falas objetivas e coerentes, procurando manter-se no foco das questões. Não demonstrou estar apreensiva em nenhum momento, seja pelo fato de sua fala estar sendo gravada ou diante de alguma questão. Tal comportamento possibilitou-me formular e conduzir de modo mais coerente as questões formuladas no momento da entrevista.

P6 – O contato inicial ocorreu por telefone. Já nos conhecíamos por ter trabalhado juntas durante alguns anos. A aceitação ocorreu prontamente, porém a professora disse que estaria disponível somente no início do ano letivo de 2012, após começar as aulas. Agendamos o horário de entrevista por telefone. Ela preferiu em sua residência, no período da tarde. Iniciamos com a leitura e esclarecimentos acerca do TCLE. P6 era breve e objetiva em suas respostas, sendo assim procurei intervir sempre que achava falta de informações e/ou acreditava ser necessário maior esclarecimento sobre o assunto em questão, conforme o objetivo da pesquisa. A professora não se demonstrou apreensiva pelo fato de sua fala estar sendo gravada.

Seu filho de cinco anos interrompeu em um momento para fazer uma pergunta à mãe, P6 respondeu e retomou o foco da questão, lembrando ao filho que ele não poderia interrompê-la porque estava sendo entrevistada.

Durante e após a realização das entrevistas, e fazendo uso das informações coletadas, elaborei o quadro a seguir para melhor visualização dos dados obtidos sobre o perfil das professoras, no que se refere a idade, tempo de atuação no magistério, formação e cursos/programas realizados.

Quadro 2 - Perfil das professoras

Professor	Idade	Tempo no magistério		Atuação		Formação	Cursos/programas realizados
		serviço	alfabetizadora	2011	2012		
P1	48 anos	17 anos	17 anos	1º ano	2º ano	<i>Magistério (1978 a 1981) e Pedagogia (2004 a 2006).</i>	Estudar pra valer! e Letra e vida
P2	41 anos	20 anos	15 anos	1º ano	1º ano	<i>Magistério (1985 a 1988), Educação Física (1989 a 1992) e Pedagogia (2004 a 2006).</i>	PROFA e Estudar pra valer!
P3	47 anos	25 anos	15 anos	1º ano	1º ano	<i>Magistério (1981 a 1984), Letras (1998 a 2001), uma especialização - Alfabetização: teoria e prática.</i>	Estudar pra valer!, Letra e vida e Ler e escrever.
P4	41 anos	22 nos	22 anos	2º ano	1º ano	<i>Magistério (1985 a 1988) e Pedagogia (2000 a 2002).</i>	PROFA e Estudar pra valer!
P5	43 anos	25 anos	10 anos	1º ano	1º ano	<i>Magistério (1984 a 1987), Pedagogia (1995 a 1997), duas especializações - Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento.</i>	PROFA e Estudar pra valer!
P6	36 anos	11 anos	11 anos	1º ano	1º ano	<i>Magistério (1991 a 1994) e Pedagogia (2004 a 2006).</i>	Estudar pra valer! e Letra e vida

Fonte: Elaboração própria.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

Os dados sobre o programa PROFA/ “Letra e vida” e o projeto “Estudar pra valer!” foram coletados por meio de cinco categorias de análise: objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades propostas e terminologias. O que me possibilitou levantar as diferenças e semelhanças entre os programas, tecendo um quadro comparativo entre ambos. Isso contribuiu para uma análise mais aprofundada acerca dos aspectos que os constituem.

Nesse momento da pesquisa verifiquei a necessidade de obter informações mais precisas quanto aos cursos/programas citados pelas docentes nas entrevistas, pois nem sempre as informações fornecidas por uma professora estavam totalmente de acordo com o que dizia a outra. Para tanto, elaborei um questionário (apêndice E) que me possibilitava esclarecer as dúvidas momentâneas e entrei em contato com a supervisora do ensino fundamental, que atua na Secretaria Municipal de Educação. Ela disse que preferia ficar com as questões ao invés de ser entrevistada, alegando indisponibilidade de tempo para agendarmos uma entrevista, devido ao seu cronograma de trabalho. Em respeito a sua decisão entreguei-lhe, então, o questionário e depois de três dias ela me devolveu a folha com as respostas por escrito.

As informações fornecidas pela supervisora permitiram esclarecer as dúvidas relacionadas aos programas implementados pelo município, além de fornecer alguns indicadores referentes às atuais diretrizes curriculares municipais, o que me incentivou a buscar maiores informações acerca desse documento oficial, uma vez que o mesmo visa direcionar as práticas das professoras entrevistadas e algumas delas chegaram a citá-lo em seus relatos.

Tendo por base o referencial teórico da pesquisa, os dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas com as professoras alfabetizadoras ordenei quatro eixos de análise, tais como: **concepções sobre a alfabetização e a docência; reprodução dos discursos oficiais; prática pedagógica fragmentada; indícios de resistência**. Nesse último eixo a resistência docente foi analisada em três categorias: **resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência**. Isso porque considerei que a resistência apresenta diversas nuances diante da complexidade do contexto pedagógico. Nas categorias em que analisei a

resistência, busquei compreender “a que”, “porque” e “como/de que forma” as professoras resistem às propostas dos programas, sistematizando os dados encontrados em quadros que contribuíram para uma melhor apreciação dos resultados.

A partir da contextualização de algumas reformas educacionais voltadas à alfabetização, presentes no cenário brasileiro desde os anos de 1980, o próximo capítulo apresenta os resultados da análise documental sobre o programa PROFA/ “Letra e vida” e o projeto “Estudar pra valer!”, implementados pelo município *lócus* deste estudo. Além disso, realiza uma análise das informações registradas por escrito pela supervisora do ensino fundamental, bem como das diretrizes curriculares municipais que orientam as práticas alfabetizadoras.

3. A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS

No decorrer deste capítulo serão apresentadas algumas reformas educacionais direcionadas à alfabetização a partir da década de 1980, em especial no Estado de São Paulo - já que é onde se localiza o município em que foi feita a pesquisa -, destacando-se mais especificamente programas que difundiram propostas voltadas ao professor alfabetizador por meio de cursos e materiais pedagógicos. Tendo por base esse panorama serão apresentados os resultados da análise documental sobre o programa PROFA/ “Letra e vida” e o projeto “Estudar pra valer!” que foram implementados pelo município *lócus* deste estudo. Em seguida, serão analisadas as informações registradas por escrito pela supervisora do ensino fundamental, assim como as diretrizes curriculares municipais que orientam as práticas alfabetizadoras.

3.1. Reformas voltadas à alfabetização no cenário brasileiro

Os anos de 1980 demarcam, no contexto brasileiro, o início de um período em que estudos e pesquisas acadêmicas sobre alfabetização intensificaram-se, proporcionando discussões sobre o tema e impulsionando a implementação de políticas e reformas educacionais direcionadas à alfabetização (SOARES e MACIEL, 2000; VIEIRA, 2007). Amplia-se, assim, a quantidade de medidas e ações políticas que direcionaram esforços para enfrentar o crescente índice de fracasso escolar, repetência e evasão provenientes da expansão do ensino público às camadas populares.

Cabe ressaltar, todavia, que essa democratização do acesso à escola pública não data dos anos de 1980, mas teve início por volta da década de 1960 devido ao crescimento urbano, à industrialização e o direito ao ensino, de modo que as instituições escolares passaram a atender uma demanda cada vez maior de alunos (MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI, 2004). Diante disso, constata-se que problemas como o fracasso escolar, a evasão e a repetência já ocorriam na educação brasileira em diferentes momentos históricos, conforme averiguado por Dorneles (2000) a partir de um levantamento em que retrata alguns períodos históricos relativos a tais questões. A data de 1980 marca, portanto, de acordo com esta autora, a

intensificação de estudos e pesquisas no âmbito educacional, que trazem como tema o papel da escola na produção do fracasso escolar.

Nesse contexto de democratização do acesso à escola pública brasileira, Soares (1991) destaca o fato desta escola não ter acompanhado as transformações necessárias para atender com competência a nova demanda de alunos, que passaram a conquistar seus direitos de inclusão à mesma. Dessa forma, assiste-se a um cenário de fracasso escolar focado, sobretudo, na alfabetização, de maneira a trazer grandes preocupações àqueles que desejavam a democratização do saber.

Com o intuito de enfrentar a problemática vigente foram criados, nesta década (1980), os ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, como alternativa de organização escolar não seriada, sendo nomeados/referenciados por meio de “diferentes qualitativos: ciclo básico de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação.” (SOUSA e BARRETO, 2004). Tal medida e a ideia de “aprovação automática”, dela proveniente, passaram a ser incorporadas pelas redes públicas com a finalidade de enfrentamento do fracasso escolar e para regularizar o fluxo de alunos no decorrer do processo de escolarização, erradicando ou diminuindo a repetência (YACOVENCO, 2003).

Esta proposta visava, segundo Sousa e Barreto (2004), a extensão do tempo de aprendizagem devido à eliminação da reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, garantindo a continuidade da alfabetização. Desse modo, demandava uma reorientação do currículo e da prática pedagógica, pautada numa concepção de alfabetização como um processo, no qual se deve considerar as características de cada aluno em suas diferenças, individualidades, necessidades, ritmo e tempo de aprendizagem. A adoção do ciclo básico delimitava, portanto, “a necessidade de re-significação do trabalho escolar nos anos iniciais da escolarização e não somente a eliminação da reprovação.” (SOUSA e BARRETO, 2004, p. 29).

De acordo com Souza (2006), neste período, as iniciativas estaduais de reformulação curricular anteciparam-se a ação do poder público federal, reafirmando assim a potencialidade criativa de seus sistemas de ensino. O Estado de São Paulo foi o primeiro a implantar o ciclo básico, em 1984, apenas às primeiras séries do 1º grau (terminologia correspondente às turmas de alfabetização). No ano seguinte, o

ciclo estendeu-se ao 2º ano de escolarização, abarcando as primeiras e segundas séries do 1º grau (DURAN, 1990).

Mais especificamente no que se refere ao Estado de São Paulo, onde está localizado o município em que foi realizada esta pesquisa, de acordo com o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP, 1988), o projeto Ciclo Básico constituiu-se numa política educacional do governo do estado, durante a gestão de Franco Montoro, sendo instituído pelo decreto estadual 21.833, de 08 de dezembro de 1983. Este projeto teve por finalidade “diminuir os índices de evasão e repetência do 1º grau da rede estadual” (NEPP, 1988, p. 308), por meio de uma proposta de melhoria da eficiência da rede a partir da eliminação da avaliação durante a passagem da primeira para a segunda série do 1º grau, possibilitando aos alunos maior tempo para se alfabetizarem.

Além disso, o projeto incorporou alterações com o intuito de criar melhores condições para a alfabetização, tais como: novas orientações pedagógicas pautadas numa maior flexibilidade curricular; criação de Grupos de Apoio Suplementar (duas horas por dia de atendimento complementar especializado aos alunos, em casos de necessidade); reforço na merenda escolar; duas horas semanais para reunião de professores; incentivo aos professores por meio da consignação de pontos; encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização dos professores; complementação salarial para as duas horas de atendimento suplementar (NEPP, 1988).

Esta ação política promoveu significativa mudança na forma de se estruturar o ensino, organizado até então em séries que correspondiam a um ano letivo. Isso porque os ciclos pressupõem períodos de escolarização mais amplos que as séries anuais, repercutindo em novas maneiras de “ordenação dos tempos e espaços escolares” (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 104). Nesse sentido, os princípios que embasavam esta política educacional modificaram, fundamentalmente, o modo de se conceber a avaliação e a reprovação, já que trouxeram novas compreensões sobre a sistemática da avaliação demandando, com isso, reorientações no currículo e na prática pedagógica.

De acordo com esta perspectiva, o fato de não haver reprovação eliminava a possibilidade de rupturas no processo de aprendizagem do aluno em fase de alfabetização ao longo do 1º e 2º ano escolar (SOUSA e BARRETO, 2004). E, como consequência, a avaliação perdeu seu caráter seletivo e classificatório, passando a

ser vista de forma processual, ou seja, enquanto instrumento para o professor acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem e refletir sobre sua própria prática pedagógica, com o propósito a reestruturá-la no que fosse preciso para atender as necessidades dos alunos. Dessa maneira, reafirma-se o caráter diagnóstico e qualitativo da avaliação (GUILHERME, 2002; SOUZA, 2006).

A implementação de tais medidas, somadas a uma precária capacitação dos professores e técnicos (SAMPAIO, 2002; FERREIRA, 2002), repercutiram em conflitos junto à cultura escolar historicamente consolidada. Diante disso, conforme afirma Sampaio (2002, p. 120), “a escola resiste e continua com suas classes, séries e professores por disciplinas, que se organizam em conteúdos por séries”. A prática pedagógica, entretanto, passa gradativamente a sofrer o impacto dessas novas orientações, uma vez que os professores são orientados a promover mudanças em suas concepções e modo de realizar as avaliações e reprovação/aprovação dos alunos.

No que diz respeito à perspectiva pedagógica, a proposta do ciclo básico promoveu relevantes modificações na prática de alfabetização, à medida que trouxe uma nova concepção sobre a aprendizagem da língua escrita. Difundiu-se assim a ideia de que a escrita demanda a compreensão da representação, o que significa dizer que a grafia e o significado das palavras estão associados. Esta maneira de compreender a língua escrita opõe-se à visão até então predominante por meio da qual “a escrita era tomada como um código de transcrição do sonoro para o gráfico” (SOUZA, 2006, p. 205).

A educação brasileira assiste, dessa maneira, conforme apontado por Soares (2004, p. 10) “ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*)”. De acordo com esta autora tal paradigma chegou ao país por meio da divulgação de concepções embasadas na psicogênese da língua escrita, provenientes da obra e atuação formativa de Emília Ferreiro (SOARES, 2004).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) passou a produzir, a partir dos anos de 1980, materiais direcionados às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e voltados à formação continuada de professores. Surgiu, com isso, um primeiro conjunto de materiais impressos sobre o ciclo básico a partir da criação do

Projeto IPÊ em 1984, conforme constatado por Souza (2006). Segundo esta autora, o material desse projeto:

[...] buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. (SOUZA, 2006, p. 209).

De acordo com Palma Filho (1989), o Projeto IPÊ surgiu no âmbito de um programa de educação continuada que visava o aprimoramento profissional de professores, em serviço. Foi criado com o objetivo de fomentar discussões acerca do ciclo básico com professores e especialistas em educação, fazendo uso de diferentes meios de comunicação (televisão, rádio e materiais impressos) para difundir suas concepções.

Durante o ano de 1985 o projeto direcionou-se mais especificamente à atualização e aperfeiçoamento de professores especialistas em educação, promovendo debates sobre diversos temas educacionais. De acordo com Palma Filho (1989), os textos do Projeto IPÊ que datam deste ano traziam uma discussão prévia acerca da reforma curricular, preparando posteriores discussões sobre as propostas curriculares.

Diante disso, o estado de São Paulo iniciou a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, baseando-se fundamentalmente nas novas concepções teóricas e metodológicas produzidas ou divulgadas nas universidades paulistas (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP), avaliadas por professores universitários das mesmas e submetidas à apreciação crítica de alguns professores por Delegacia de Ensino (PALMA FILHO, 1989; SOUZA, 2006; MARTINS, 1996). Conforme estes autores, entre os anos de 1986 e 1987 foram construídas grande parte das propostas curriculares, sendo difundidas a partir de 1988 à rede pública de ensino.

As orientações voltadas à alfabetização basearam-se numa concepção que, de acordo com Palma Filho (2005), considera a língua como uma atividade humana, histórica e social que possui funções comunicativa e cognitiva, além de apresentar

três dimensões: gramatical, semântica e discursiva. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa buscou desenvolver o desempenho do aluno com e sobre a língua, procurando reconhecê-lo sujeito de sua própria aprendizagem. Para a seleção e a organização dos conteúdos procurou, segundo Palma Filho (2005), considerar a realidade do aluno, a importância social desses conteúdos e a adequação ao desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Verifica-se, com isso, que esta proposta baseou-se essencialmente na perspectiva psicogenética, vigente em estudos e pesquisas acadêmicas desta época. Tal perspectiva trouxe mudanças significativas para a área da alfabetização já que, segundo Soares (2004, p. 10-11):

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler” [...].

Nesse sentido, a autora aponta ainda outras orientações provenientes desta perspectiva, que também trouxeram significativas mudanças e necessidade de reestruturação da prática de professores alfabetizadores. Destaca-se, assim, uma visão interacionista que nega a compreensão até então existente acerca dos chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita. Dessa forma, rejeita a existência de uma hierarquia de habilidades e afirma que a aprendizagem acontece por meio de uma progressiva construção do conhecimento, a partir do momento em que a criança estabelece uma relação com a língua escrita. Além disso, esta perspectiva apresenta outra concepção sobre o erro proveniente de dificuldades da criança durante a aquisição do sistema de escrita, os quais deixam de ser considerados enquanto “deficiências” ou “disfunções” e passam a ser tidos como “erros construtivos”, resultantes de inúmeras reestruturações ao longo do processo de aprendizagem.

Essas concepções nortearam as propostas do Projeto IPÊ que, segundo Souza (2006), demonstrou forte orientação teórica pelo fato de difundir textos de autoria de pesquisadores. Para tanto, a CENP fez uso do discurso e do modelo

utilizados na formação acadêmica, por meio da reprodução de alguns textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Com isso, buscou reforçar suas concepções, baseando-se na ideia de possibilidade de transformação da prática quando pautada na reflexão, conforme constatado por Souza (2006).

De acordo com esta autora, as insatisfações dos professores em relação à incorporação das perspectivas do ciclo básico em suas práticas desencadearam debates acerca das propostas de inovação curricular. Perante essas repercussões, os responsáveis pela elaboração e divulgação de tais propostas compreenderam que o tipo de capacitação implementado, embasado na reflexão sobre a prática, não era suficiente pelo fato de não oferecer subsídios à ação pedagógica.

Sendo assim, a CENP passou a produzir, no final da década de 1980, um novo tipo de material com outro formato quanto à disposição gráfica e recursos linguísticos. Com a finalidade de promover a articulação teoria-prática e estimular reflexões sobre a prática, os textos passaram a ser construídos a partir da análise de situações cotidianas vivenciadas em sala de aula. A produção desse material didático de orientação curricular diminuiu no final dos anos de 1990 (SOUZA, 2006).

Na década de 1990 o governo federal ampliou significativamente sua atuação em relação às prescrições curriculares para todos os níveis de ensino. Desse modo, de acordo com Souza (2006, p. 204) passou a assumir competências antes exercidas pelos governos estaduais, “tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio”.

Data desta época a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, que resultou num consenso sobre a necessidade de se garantir oportunidade de aprendizagem para todos, com vistas à universalização da educação fundamental. Esses encontros liderados por especialistas repercutiram na produção de documentos elaborados por instituições internacionais, que “trouxeram novos direcionamentos para a organização e financiamento da educação pública, notadamente nos países pobres”, conforme afirma Fernandes (2008, p. 28).

A década de 1990 revela, portanto, um período marcado por um conjunto de reformas implantadas na educação brasileira que, de acordo com Oliveira (2011), promoveu a reestruturação da educação escolar em aspectos relacionados:

[...] à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Tais mudanças, segundo a autora, redefiniram principalmente a estrutura da educação básica. Assim, respaldando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, as alterações na legislação educacional brasileira passaram a ter por base essa nova reconfiguração da educação nacional.

Oliveira (2011) salienta ainda que esse movimento de reformas apoiado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) seguiu as tendências mundiais direcionadas ao aumento da flexibilidade na gestão, ampliação de autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. Com isso, estas reformas evidenciaram-se pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica que refletiu num repasse de responsabilidades aos níveis locais (OLIVEIRA, 2007).

Nesse contexto pode-se destacar o fortalecimento da relação entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir de 1999, ocasião em que o Conselho da OCDE criou um programa direcionado ao Brasil. Em 2000 ocorreu uma maior aproximação entre o Brasil e esta organização internacional, quando o governo brasileiro assinou a “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras” (OCDE, 2012)⁵.

Dessa forma, as políticas nacionais passaram a sofrer influências desse órgão internacional e intergovernamental, principalmente no que se refere à questão educacional. Dentre diversos programas sobre educação, dos quais o Brasil passou a participar, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Este programa é um exame internacional, que foi criado em 1997 e ocorre a cada três anos. Direciona-se aos estudantes com 15 anos de idade e tem por finalidade “produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da *performance* exigida pela

⁵ Atualmente o Brasil ainda não se tornou membro da OCDE, mas faz parte do programa de *enhanced engagement* (engajamento ampliado) podendo assim participar de Comitês da Organização.

sociedade do conhecimento” (MAUÉS, 2011, p. 76). Na condição de país convidado, o Brasil participou desse exame pela primeira vez no ano de 2000.

Em se tratando mais especificamente da alfabetização, voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, e das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores verifica-se, nesta década de 1990, a influência das reorientações curriculares propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos e distribuídos em âmbito nacional.

Conforme delineado no documento introdutório dos PCN voltados às quatro primeiras séries do ensino fundamental, seu processo de elaboração iniciou-se:

[...] a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. (BRASIL, 2001, p. 17).

Esse processo de elaboração dos PCN, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve início em 1995 e a produção da versão final dos materiais direcionados para 1ª a 4ª série foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Estes foram transformados num conjunto de dez livros, lançados em 15 de outubro de 1997, em Brasília, sendo distribuídos posteriormente aos professores. (CZAPSKI, 1997).

As orientações curriculares dos PCN estruturaram-se a partir da concepção de organização escolar pautada nos ciclos de aprendizagem, delineando assim para cada área de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física) seus respectivos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Para a primeira etapa do ensino fundamental os ciclos subdividiam-se em: 1º ciclo (referente à 1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (referente à 3ª e 4ª séries).

De acordo com Czapski (1997) os PCN não são apresentados como um currículo, mas como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Eles constituem um referencial que visa orientar com qualidade propostas pedagógicas para todo país, bem como auxiliar o trabalho dos

professores e potencializar a tarefa de reflexão e discussão das equipes pedagógicas das instituições de ensino. Nesse sentido, a função dos PCN consiste, de acordo com a introdução deste documento, em:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 2001, p.13).

A partir de 1998 o poder público federal, por meio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), desenvolveu o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, que teve por objetivo apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

Para tanto, a SEF/MEC ofereceu às secretarias de educação e escolas/grupos de escolas interessadas a realização, em parceria, das atividades propostas pelo programa, as quais deveriam ser desenvolvidas “em um contexto de formação de profissionais da educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (BRASIL, 1999, p. 9). Em caso de interesse para aderir ao programa, a secretaria de educação deveria formalizar por escrito sua solicitação ao MEC, o qual, por sua vez, respondia com informações acerca do programa e providências a serem tomadas para sua implementação (MENEZES e SANTOS, 2002).

Este programa organiza-se em módulos de estudos, compostos por atividades que objetivam o exercício de reflexões acerca de experiências realizadas nas escolas. Além de propor a utilização de textos, filmes e programas de vídeos com o intuito de ampliar o conhecimento dos professores e auxiliá-los a elaborar, em equipe, propostas de trabalho para serem desenvolvidas com seus alunos.

O programa Parâmetros em Ação compõe-se de um material específico voltado à alfabetização, além de outros materiais direcionados aos demais anos do ensino fundamental. Nesse sentido, suas publicações impressas estão organizadas, segundo Menezes e Santos (2002), em seis conjuntos de materiais referentes às modalidades de ensino, tais como: Educação Infantil (11 módulos); Alfabetização (1

módulo); Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos); Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos); Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos) e Educação Indígena.

No final da década de 1990 e durante a primeira década do século XXI, outros programas voltados à formação continuada de professores, que apresentam etapas direcionadas à alfabetização, foram formulados e implementados em âmbito federal, estadual e municipal. Sendo adotados pelas secretarias de educação de diversos estados e municípios brasileiros.

A título de exemplo é possível citar alguns programas federais, como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa Pró-Letramento e o, já mencionado, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação.

O PROFA foi implantado e implementado entre os anos de 1999 e 2001, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e a atuação do ministro da educação Paulo Renato Souza. Este programa será apresentado a seguir com maiores detalhes, visto que compõe o repertório de cursos frequentados pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa.

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação surgiu em decorrência de mudanças no contexto político nacional, no ano de 2002, depois das eleições para presidente da república (ALFERES, 2008). Foi realizado pelo Ministério da Educação – 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 e com adesão dos estados e municípios.

Este programa, enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores, foi implementado no ano de 2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e mandato do ministro da educação Fernando Haddad. Ele integra as ações que o MEC vem desenvolvendo desde 2003, culminando na criação e instituição, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Tal fato somado aos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), principalmente em 2003, pautados em parâmetros internacionais de

avaliação educacional (PISA), contribuiu para que o Pró-Letramento fosse construído (LUZ, 2012).

Sendo assim, conforme Luz (2012, p. 3), este programa destaca-se “como parte de uma política governamental influenciada pelos organismos internacionais, com as mediações necessárias, por meio de processos mais amplos de avaliação”. Trazendo, com isso, diversas repercussões ao fazer docente, como: flexibilização, precarização e sobrecarga de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial, contando com atividades presenciais e a distância acompanhadas por professores orientadores (tutores). O material compreende dois cursos divididos em fascículos: “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática”, podendo participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Assim como no PROFA, tal programa procurou implementar propostas metodológicas que direcionam o trabalho do professor alfabetizador, fato este que pode ser constatado nos apontamentos que iniciam a primeira unidade do material voltado à alfabetização (2007, p. 9):

Como ponto de partida desta abordagem, serão apresentadas algumas concepções que fundamentarão esta proposta e que, por essa razão, serão retomadas ao longo de todo texto. São pressupostos que devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização, orientando o trabalho docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar este processo.

Nessa direção, o objetivo principal do programa Pró-Letramento consiste em promover a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em relação à leitura, à escrita e à matemática.

No que diz respeito às políticas de formação continuada de professores alfabetizadores em âmbito estadual, mais especificamente as relativas ao estado de São Paulo, pode-se citar programas como o Letra e vida e o Ler e Escrever.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e vida foi implementado no estado de São Paulo no ano de 2003, durante o primeiro mandato do governador Geraldo Alckmin (2001 – 2006). É composto pelo mesmo material pedagógico que compôs primeiramente o PROFA, sendo que a diferença no nome

sinaliza a instância (federal ou estadual) a que o programa encontra-se vinculado. Detalhes mais precisos acerca deste programa serão apresentados a seguir, já que seu conteúdo insere-se no campo de formação das professoras entrevistadas neste estudo.

O Programa Ler e Escrever adotado pela rede estadual paulista é outro exemplo de proposta voltada ao professor alfabetizador. A obra que compõe os materiais referentes a este programa foi cedida à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, que consentiu na realização de adaptações com vistas a atender aos objetivos do mesmo.

Sendo assim, cabe ressaltar que este programa fundamenta seus pressupostos, objetivos e orientação metodológica no Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, que foi elaborado e implantado a partir de 2005 pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) da cidade de São Paulo, durante a gestão do prefeito Gilberto Kassab. Este programa, desenvolvido especificamente para a rede pública municipal de São Paulo, contemplou três projetos: Toda Força ao 1ª Ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC e Ler e Escrever em todas as Áreas no Ciclo I. Sua meta principal consistiu em reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização, tendo por objetivo a formação de alunos leitores e escritores.

Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – professor alfabetizador (Volume I), o Programa Ler e Escrever da rede estadual paulista teve início em 2007, durante o mandato do governador José Serra. A equipe deste programa formou-se na Secretaria Estadual de Educação, sendo composta por integrantes do Programa Letra e vida, da COGSP, da CENP e da FDE, que contaram com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação para implantar o programa na Rede Estadual. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 esse grupo realizou encontros de formação com gestores – professores coordenadores, diretores de escolas e supervisores de ensino das escolas responsáveis pela primeira etapa do ensino fundamental.

O Programa Ler e Escrever pode ser encontrado em todas as escolas do Ciclo I da Rede Estadual e em muitas das Redes Municipais de São Paulo. É composto por um conjunto de materiais impressos, tais como: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; Caderno do Professor; Livro de Textos do Aluno; Coletânea de Atividades e Guia de Estudos para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

(HTPC). Estes materiais visam articular a formação continuada dos professores alfabetizadores na HTPC com seu planejamento e sua atuação em sala de aula.

Considerando que este programa está entre as ações propostas no plano para a educação paulista⁶, a partir de 2010 ele começou a ser ampliado para todo o estado, oferecendo aos professores seus materiais de apoio.

O projeto “Estudar pra valer!”, que terá sua análise aprofundada a seguir pelo fato de ter sido implementado no município em estudo e ter feito parte do repertório de cursos das professoras entrevistadas, faz parte do Programa Território Escola. Este programa foi desenvolvido por uma Organização não governamental (ONG) denominada CENPC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), contando com a iniciativa e apoio da Fundação Volkswagen.

Para ter acesso aos programas federais, estaduais ou de iniciativa privada, os municípios interessados devem assinar um termo de adesão ao programa, comprometendo-se com sua implementação em âmbito municipal.

Nesse contexto de reformas educacionais torna-se importante destacar a incorporação, em âmbito nacional, do ensino fundamental de nove anos, visto que corroborou para a implantação de significativas mudanças na estrutura e cultura escolar e no trabalho do professor alfabetizador. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9394 de 1996) esta nova estrutura do ensino fundamental, obrigatório e gratuito na escola pública, foi implementada a partir da Lei nº 11.274 de 2006, que alterou a redação do artigo 32. Conforme este artigo, o ensino fundamental iniciado aos seis anos de idade tem por objetivo principal a formação básica do cidadão.

Segundo o documento de Orientações Gerais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004, p. 17), o perfil dos alunos de seis anos de idade deve ser considerado, de modo a se conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, uma vez que não se trata de transferir para estas crianças “os conteúdos e atividades da tradicional primeira série”.

Tendo em vista os programas aqui citados enquanto exemplos de políticas públicas direcionadas à alfabetização, cabe destacar que os mesmos estão embasados nas concepções de alfabetização vigentes desde a década de 1980,

⁶ O plano para a educação paulista, contendo dez ações para atingir dez metas até 2010, foi lançado em agosto de 2007 pelo governador José Serra e a Secretária Estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro.

conforme já explicitado. Assim, baseiam-se essencialmente na perspectiva psicogenética (SOARES, 2004), centrando-se na concepção construtivista para fundamentar e delinear suas propostas de ensino voltadas à alfabetização e, conseqüentemente, ao professor alfabetizador. Diante disso, o presente estudo considera a influência das propostas desses programas nas práticas de professoras alfabetizadoras, procurando identificar aspectos e concepções dos mesmos que as docentes acatam, (re)ajustam ou resistem e, nesses casos, como conduzem suas ações pedagógicas.

3.2. Programa e projeto analisados neste estudo

Considerando os dados obtidos por meio de um questionário inicial, das entrevistas com as professoras e de um questionário respondido pela supervisora do ensino fundamental, foi possível averiguar que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o programa “Letra e vida” e o projeto “Estudar pra valer!” foram implementados pelo município em estudo e fizeram parte do repertório de cursos frequentados pelas seis professoras sujeitos desta pesquisa. Por esse motivo tais programas foram selecionados para serem analisados neste trabalho.

Cabe esclarecer que o Programa Ler e Escrever, embora adotado em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação, não constituiu alvo de análise deste estudo, pois a maioria das professoras entrevistadas não fez referência ao programa pelo fato de não ter realizado sua formação e/ou usado seu material. Isto aconteceu porque o material do programa chegou ao município praticamente na metade do ano de 2011 e, por isso, sua utilização pelos professores da rede ocorreu de forma bastante flexível. Inclusive em algumas escolas nem chegou a ser utilizado durante este ano. As formações que ocorreram somente em algumas unidades escolares, durante as HTPC, não trouxeram contribuições muito significativas para o desenvolvimento desta proposta de alfabetização, segundo constatou-se no relato de duas das professoras entrevistadas.

Pautando-se, portanto, numa análise desenvolvida sobre os programas selecionados, este estudo procurou identificar e analisar a resistência das professoras mediante a presença de propostas com orientações teórico-metodológicas voltadas à alfabetização, difundidas pelos mesmos. Buscou-se ainda

realizar uma análise acerca da resistência das docentes em relação às exigências das instâncias superiores – administradores das unidades escolares e dirigentes da Secretaria Municipal de Educação – referentes a tais propostas.

Para apresentação dos programas em questão foram delineadas categorias de análise com base na leitura desses documentos. Procedeu-se à organização dos dados contemplando as seguintes categorias: objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades e terminologias. Este tipo de categorização é reconhecido por Bardin (2007, p. 113) como “procedimento por ‘caixas’”, ou seja, “repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados”.

Nessa direção, os dados coletados nos documentos estudados foram relidos várias vezes com o intuito de se evidenciar as especificidades de cada um e os aspectos diferentes e semelhantes entre eles. Tal procedimento teve por finalidade subsidiar posterior análise, articulando estas evidências com os demais dados obtidos por meio das entrevistas.

3.2.1. PROFA/Letra e vida

Entre os anos de 1999 e 2001 foi implantado e implementado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), formulado pela Secretaria de Educação Fundamental e apoiado pelo Ministério da Educação.

Por meio da supervisão pedagógica de Telma Weisz, este programa contou com uma equipe constituída por catorze professoras de escolas públicas que constituíram o chamado “Grupo-referência do Programa”. Estas professoras empenharam-se no estudo da base teórica que sustenta o programa e incorporaram tais diretrizes em suas práticas na sala de aula. Assim, algumas discussões teóricas e o desenvolvimento de atividades práticas no âmbito da sala de aula foram filmadas com o propósito de servir de parâmetro para formações posteriores. Nesse sentido, no Documento de Apresentação (BRASIL, 2001, p. 5) do referido programa a Secretaria de Educação Fundamental constata que:

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de

ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

Esta colocação complementa-se na fala do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao afirmar que o referido programa “envolve um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de texto” (Documento de Apresentação do PROFA, 2001, p. 4).

O PROFA surgiu como uma demanda do MEC em resposta às reivindicações dos professores acerca de questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita não contempladas no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação. A esse respeito, Lima (2008, p. 49) ressalta que:

Foi da manifestação dos professores, a respeito de um dos seus maiores problemas no trabalho de alfabetização e da avaliação dos resultados de uma proposta de formação contínua que já vinha sendo empreendido no Programa de Desenvolvimento Continuado, que a questão da implantação e implementação de um programa sobre leitura e escrita passou a ter representatividade para o MEC. E é a partir dessa junção de necessidades e de possibilidades que se concretiza a ideia de organização do PROFA.

Segundo Lima (2008) a proposta pedagógica do PROFA foi organizada nos mesmos moldes dos Parâmetros em Ação, ou seja, em módulos de atividades sequenciadas, sendo que em cada módulo há um conjunto de finalidades e expectativas de aprendizagem desenvolvidas em função dos conteúdos a serem trabalhados nos Encontros de Formação. Dentre as atividades propostas incluem-se: a análise de produção de alunos, discussão a partir de vídeos, simulações, registros escritos, estudos de casos, reflexão compartilhada, leituras orientadas, entre outras; todas voltadas para se atingir o objetivo principal do programa, que consiste em proporcionar subsídios ao trabalho do professor alfabetizador no que se refere à leitura e a escrita.

O PROFA e o programa “Letra e vida” são compostos pelo mesmo material pedagógico apresentando, portanto, igual conteúdo relativo às diretrizes teóricas e práticas voltadas à alfabetização de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, além de possuir uma parte do material direcionada à alfabetização de jovens e adultos (Módulo 3, Unidade 3). A diferença no nome pontua a instância federal ou estadual (no estado de São Paulo) a que o programa está vinculado e

pela qual foi implantado e implementado. Sendo assim, conforme explicita Rigolon (2007, p. 44):

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – criado pelo MEC, institui-se na rede pública paulista no ano letivo de 2003 quando é renomeado como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, tendo sido implementado nas 89 diretorias de ensino do interior e da capital paulista.

De acordo com informações obtidas no site da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)⁷, do Estado de São Paulo, o programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e vida” é um curso voltado aos professores do ensino fundamental que ensinam crianças, jovens ou adultos a ler e escrever. Além de estar aberto a outros profissionais da educação que desejam aprofundar seus conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita.

Segundo a CGEB, os objetivos deste programa consistem em:

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.

Diante disso evidenciam-se ações políticas do governo do Estado de São Paulo que dão continuidade e legitimam um programa anteriormente adotado e implementado em âmbito federal pelo Ministério da Educação (MEC). E por meio dos objetivos traçados procura demonstrar preocupação tanto com a formação de professores alfabetizadores quanto com a dos formadores, visando uma melhoria quantitativa e qualitativa relacionada aos resultados da alfabetização.

No Documento de Apresentação deste programa, difundido junto aos demais materiais a partir de janeiro de 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do

⁷ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e vida”. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – São Paulo. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida>>. Acesso em: jun. de 2012.

Ministério da Educação, pode-se verificar as concepções teóricas que embasam suas ações e a estrutura que o compõe. Dessa forma se constata que o programa é formado por dois tipos de materiais que apoiam o trabalho de formação: o *material escrito* que é composto por textos escritos propostos aos professores cursistas e aos formadores e os *vídeos* que compreendem 30 programas para serem utilizados no curso.

O *material escrito* inclui os seguintes materiais: Documento de Apresentação para todos os envolvidos com o programa; Guia de Orientações Metodológicas Gerais e Guia do Formador somente para os formadores; Coletâneas de Textos e Fichário/Caderno de Registros para os formadores e professores; Catálogo de Resenhas de Filmes e Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola para o grupo.

O *material videográfico* compõe-se de uma série de vídeos para cada módulo do programa, tais como: Processos de Aprendizagem para o Módulo 1 (onze vídeos); Propostas Didáticas 1 para o Módulo 2 (nove vídeos); e Propostas Didáticas 2 para o Módulo 3 (nove vídeos). Além de um vídeo direcionado ao formador.

Os módulos que constituem o programa são formados por unidades, desenvolvidas em um ou mais encontros de formação de professores, sendo que a última unidade de cada módulo consiste numa avaliação das aprendizagens docentes.

Os conteúdos relativos aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização são abordados no Módulo 1. As propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização focadas mais especificamente em situações didáticas de alfabetização podem ser encontradas no Módulo 2, enquanto as propostas voltadas aos demais conteúdos de língua portuguesa que se inserem no processo de alfabetização são tratadas no Módulo 3.

Os principais **objetivos** destacados pelo programa consistem em: assegurar a todos os alunos seu direito de aprender a ler e escrever, a partir do desenvolvimento das competências profissionais do professor alfabetizador; e garantir que os alunos tenham “sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmo” (M1U1T1 - Módulo 1, Unidade 1, Texto 1, p. 3).

Em relação aos objetivos colocados mais especificamente para o final do 1º ciclo do ensino fundamental (referente à 1ª e 2ª séries), pautando-se em orientações

dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), o programa considera que os alunos devem ser capazes de: compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo; utilizar a linguagem oral com eficácia; participar de diferentes situações de comunicação oral; produzir textos escritos coesos e coerentes; escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo; considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer.

Quanto às **concepções de alfabetização** este programa compreende que, para se alfabetizar, o indivíduo precisa aprender a refletir sobre a escrita – um procedimento complexo, que requer exercitação frequente -, assim como compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para isso, o professor precisa organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende.

Com o intuito de oferecer propostas baseadas em tais concepções, o programa apoia-se fundamentalmente em quatro princípios didáticos (M1U5T4) que utiliza para definir uma atividade considerada como uma boa situação de aprendizagem. Nesse sentido, delineia que os alunos precisam ter problemas a resolver e decisões a serem tomadas em relação àquilo que lhe é proposto desenvolver/produzir; as atividades precisam ser planejadas de modo que os alunos coloquem em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo trabalhado; o professor deve fazer uso de textos e não de sílabas ou palavras soltas, uma vez que o conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real; as atividades devem ser planejadas prevendo-se situações de interação entre os alunos (agrupamentos produtivos) de maneira a garantir a máxima circulação possível de informações por meio de intervenções pedagógicas adequadas.

Um quadro com o título “Proposta didática de alfabetização” apresentado no M1U9T12 (Módulo 1, Unidade 9, Texto 12) esclarece vários pontos referentes as concepções que norteiam as propostas voltadas à alfabetização, apesar de ser pontuado como observação que o mesmo “foi organizado para servir de apoio a discussão proposta no Módulo 1 do Curso”, não se configurando num “texto explicativo em si”. A relevância deste quadro encontra-se, sobretudo, no fato de apontar, ainda que de modo sistematizado, as diferenças entre as metodologias baseadas no ensino tradicional (com silabário) e as pautadas no construtivismo (com textos). Ao fazer isto as colocações evidenciam e defendem a concepção teórica

que fundamenta a proposta do programa, em outras palavras, procuram ressaltar os aspectos positivos do construtivismo, como pode se averiguar abaixo:

Quadro 3 - Proposta didática de alfabetização

Com silabário	Com textos
A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando pouco a pouco do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto).	A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: trata-se de compreender pouco a pouco as regularidades que caracterizam a escrita.
O ponto de partida das situações de ensino é o que se acredita que seja fácil para o aluno aprender primeiro, sendo que há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender.	O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, o que de fato pensam e sabem sobre a escrita: é isto que possibilita que a aprendizagem seja significativa.
O modelo de ensino apoia-se na capacidade do sujeito de associar estímulos e respostas, repetir, memorizar e fixar na memória.	O modelo de ensino apoia-se na capacidade do sujeito de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio – ou seja, construir conhecimento.
Utiliza-se escritos artificiais para ensinar a ler e escrever.	Utiliza-se textos reais. O texto é o “lugar” de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos.
As atividades de leitura e escrita apoiam-se na memorização de sílabas estudadas e palavras formadas por elas: são atividades de exercitação da memória que, muitas vezes, os alunos realizam sem compreender o sentido do que fazem. O que se coloca como desafio aos alunos, em geral, tem a ver exclusivamente com a capacidade de reter informação na memória.	As atividades apoiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: são atividades desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.
CONSIDERA-SE QUE:	
Com silabário	Com textos
Ler é aprender a identificar letras, sílabas, depois palavras e frases para, então, chegar a decifrar textos escolares curtos e simples.	Ler é atribuir significado, e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura (de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação), a partir do conhecimento prévio e dos índices fornecidos pelo texto.
É possível ler somente depois de estar alfabetizado.	É possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente – e que é fazendo isso que se pode aprender: os alunos são tratados como leitores desde que entram na escola.

Depois de dominar a “técnica” de ler e escrever, o aluno é capaz de ler e escrever quaisquer tipos de texto. Por isso, durante o processo de alfabetização, nem sempre o aluno tem contato com textos reais e com a linguagem que se usa, de fato, para ler e escrever.	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. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita.
O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo todos os anos e em qualquer classe.	O planejamento deve ser feito em função de uma classe real – portanto, não é totalmente reutilizável de um ano para o outro, de uma classe para a outra.
O erro deve ser cuidadosamente evitado, para não ser fixado: portanto, a correção é sempre necessária.	Existem diferentes tipos de erros. Quando uma criança ainda não sabe ler nem escrever, os erros que ela produz são, em geral, erros construtivos e esses erros não se fixam. Além do que, a correção deles é incompreensível para as crianças.
A classe deve ser homogênea (todos os alunos com o mesmo nível de conhecimento), pois isso facilita o trabalho do professor – que acaba sendo o único informante de todos.	A classe deve ser heterogênea, pois a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento favorece a aprendizagem e a circulação de informações.

Fonte: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - M1U9T12.

Sendo assim, o programa defende a ideia de que é possível ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente e escrever textos quando ainda não se sabe escrever.

Pautando-se nessas concepções teórico-metodológicas, o PROFA/Letra e vida propõe **orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização** que se baseiam numa metodologia de resolução de problemas para o ensino da leitura e da língua escrita. Tal metodologia pressupõe que o professor deve saber como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às especificidades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para tanto, aponta a necessidade de o professor realizar um diagnóstico inicial para verificar as hipóteses de escrita dos alunos. Estas hipóteses baseiam-se em concepções e terminologias da pesquisadora Emília Ferreiro⁸. Assim, o

⁸ Para tratar mais especificamente desse assunto, o programa faz referência à seguinte obra de Emília Ferreiro: Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez Editora, 24ª edição, 2000. (M1U3T10).

programa apresenta e faz uso dos termos referentes às hipóteses: pré-silábica, silábica com e sem valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética.

Recomenda, assim, o ditado de uma lista de palavras que pertençam a um mesmo campo semântico e uma frase na qual aparece uma das palavras contidas na lista. Deve-se pensar em palavras cuja forma escrita os alunos “não sabem de memória, pois é isso que permite ao professor conhecer suas hipóteses, descobrir quais ideias orientam as “estranhas” escritas que produzem” (M1U3T10). A lista compreende palavras apresentadas na seguinte ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba; ditando-se a frase logo em seguida. A cada palavra ditada e escrita é preciso solicitar que a criança leia o que escreveu, apontando com o dedo, de modo que o professor anote a hipótese da mesma acerca da escrita.

Desta forma, o professor deve construir um registro em que contenha o desempenho e a evolução dos alunos e anotar observações acerca do desenvolvimento de cada aluno. De posse de tais observações, cabe ao mesmo planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos. O que consiste em prever atividades e intervenções para alunos em diferentes fases de aprendizagem da leitura e escrita, propondo agrupamentos produtivos conforme as hipóteses dos alunos.

O programa recomenda, ainda, que o professor organize portfólios (pastas individuais) com a finalidade de permitir ao docente e a cada aluno, no decorrer do ano letivo, acompanhar os avanços quanto ao desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita.

Em seu planejamento semanal o professor deve “implantar diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades permanentes, sequências de situações e atividades independentes, que devem coexistir e se articular ao longo do ano escolar” (M2UET3 – Módulo 2, Unidade Especial, Texto 3). Estas modalidades são propostas pelo programa, sendo oferecidos exemplos de atividades para serem desenvolvidas e reformuladas conforme orientações.

No material voltado à Apresentação (2001, p. 6) são apontadas questões que se organizam em torno da gestão da sala de aula, tais como: a construção da autonomia intelectual dos alunos; o atendimento das diversidades na classe; a interação e a cooperação; a disponibilidade para a aprendizagem; a organização racional do tempo e do espaço; a seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; a articulação de objetivos de ensino e objetivos de

realização do aluno; a aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Baseando-se nessas orientações didáticas o programa sugere diversas **atividades** a serem desenvolvidas e reelaboradas pelos professores de acordo com a proposta delineada. Desta maneira, pode-se verificar atividades permanentes como: leitura realizada pelo professor de diferentes tipos de textos (narrativos, poéticos, informativos ou instrucionais, entre outros); leitura desenvolvida pelos alunos – inclusive propostas para alunos ainda não alfabetizados (textos poéticos – poemas, músicas, parlendas, quadrinhas – com ordenação e identificação de palavras, preenchimento de cruzadinha com banco de palavras, leitura e ordenação de histórias em quadrinhos, leitura de pequenos trechos de histórias ou acontecimentos, entre outros); produção de texto (oral ou escrito) realizada coletiva ou individualmente.

Há também diversas outras atividades sugeridas pelo programa como: escrita de uma canção conhecida, escrita de listas, escrita de texto informativo de divulgação científica para alunos de outras séries/anos (encontradas no M1U3T11 referentes ao “Programa Escrever para Aprender”); leitura de listas, leitura de poemas e parlendas, leitura de uma receita de doce de banana, leitura de música - “A casa” de Vinícius de Moraes; cruzadinha; poema – “A casa e seu dono” de Elias José; rimas – completar lacunas (constante no M1U7T3 relativas ao “Programa Ler para Aprender”).

Na unidade 3 do módulo 2 são sugeridas atividades para se trabalhar com o próprio nome e os nomes próprios, utilizando-se posteriormente os nomes dos alunos da turma como referência para a escrita e a leitura de outras palavras. Na unidade 4 do módulo 2 são apresentadas várias sugestões de atividades para se trabalhar com listas de palavras envolvendo leitura e escrita. Os textos que se sabe de cor – parlendas, frases feitas, trava-línguas, poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas e quadrinhas - são bastante focados na unidade 5 do módulo 2, pontuando-se a importância de se oferecer textos conhecidos para que os alunos possam ajustar o falado ao escrito e combinar as estratégias de antecipação com índices oferecidos pelo próprio texto.

São propostas ainda atividades de produção de textos que envolvem o reconto e a reescrita coletiva, em grupo/duplas ou individual de histórias lidas pela professora. A revisão de textos no coletivo é uma atividade em que se busca focar,

em textos dos próprios alunos, aspetos relacionados à coerência, coesão, segmentação de palavras, ortografia regular e irregular, entre outros. O programa também propõe rever (avaliar) junto com os alunos textos bem escritos analisando-se aspectos da linguagem utilizados pelos autores. Além disso, o M3U2T6 expõe uma coletânea de projetos didáticos de leitura e escrita, de modo que o professor selecione e adapte os considerados por ele mais adequados às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Orientações e propostas de atividades voltadas ao ensino e reflexão da ortografia regular e irregular a partir de textos, bem como aquelas direcionadas ao emprego da pontuação são apresentadas no módulo 3 nas unidades 5 e 6, respectivamente.

Algumas **terminologias** ficam em evidência ao longo das propostas apresentadas pelo programa, tais como: experiências/conhecimentos prévios, ambiente alfabetizador, contexto de letramento, hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica com e sem valor sonoro, silábico-alfabética, alfabética), estratégias de leitura (decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação), intervenções pedagógicas, agrupamentos produtivos, tipos de textos, gêneros textuais, planejamento/rotina semanal, usos sociais que se faz da escrita, ditado diagnóstico, campo semântico, tempo didático, contexto escolar, contrato didático (regras da escola), gestão da sala de aula, roda de conversa ou de leitura, reconto, reescrita, texto de memória, portfólio, intervenção problematizadora.

Estas palavras e expressões relacionam-se diretamente às concepções teórico-metodológicas que norteiam o programa, sendo assim, por meio delas é possível verificar na fala das professoras entrevistadas a maneira como são empregadas, da mesma forma em que algumas delas puderam ser percebidas na fala da supervisora do ensino fundamental.

3.2.2. Estudar pra valer!

O projeto “Estudar pra valer!”⁹ visa ao desenvolvimento de propostas curriculares. Foi desenvolvido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em

⁹ Esta e as demais informações acerca do CENPEC e do projeto “Estudar pra valer!” foram obtidas no site da instituição. Disponível em: <www.cenpec.org.br>. Acesso em: jun. de 2012.

Educação, Cultura e Ação Comunitária) com o apoio da Fundação Volkswagen e ganhou visibilidade a partir do ano de 2002.

Surge, portanto, enquanto iniciativa da Fundação Volkswagen e integra o Programa Território Escola, cabendo ao CENPEC a coordenação técnica do mesmo. Abrange a formação de professores do ensino fundamental, gestores das escolas e do órgão central de redes públicas de ensino de modo a propiciar o aprendizado da leitura e da escrita a todos os alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

O material de apoio pertencente a este projeto apresenta subsídios à atuação dos professores em sala de aula por meio de atividades organizadas em projetos de leitura e produção de texto, para serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Tais atividades visam, segundo o programa, propiciar situações concretas de uso da língua em sua função social.

Diante desse contexto, cabe esclarecer que o CENPEC é uma organização da sociedade civil (ONG – Organização não governamental) criada em 1987, sem fins lucrativos. Seu objetivo, exposto no site da instituição, consiste em desenvolver ações que visam à melhoria da qualidade da educação pública e participar no aperfeiçoamento da política social por meio de ações voltadas aos espaços educativos, bem como contribuir com as políticas de enfrentamento das desigualdades.

Suas ações estratégicas estão voltadas para: a ação em comunidades e territórios; o desenvolvimento e implementação de programas e projetos de iniciativa de Responsabilidade Social Empresarial; a disseminação de informação, conhecimento e metodologias; a formação de professores, gestores, técnicos e agentes educacionais e sociais; a assessoria a políticas de educação, cultura e ação comunitária.

Num vídeo em homenagem aos 20 anos do CENPEC, divulgado no referido site, a fundadora e atual diretora-presidente Maria Alice Setubal, diz que:

O início do CENPEC... acho que traz uma marca, que é uma marca do CENPEC até hoje... que é poder fazer uma ponte entre academia e a escola. Poder fazer materiais, capacitação, formação, que tenha uma linguagem que possa chegar até a escola, trazendo esse conhecimento mais inovador - conhecimento mais atualizado - sem perder o adensamento dessas teorias. Mas, de uma forma que possa ser entendido pelos professores, pelos monitores, pelos agentes sociais que estão atuando na comunidade, na ponta.

Entre as ações desenvolvidas pelo CENPEC pode-se citar: o projeto educacional Raízes e Asas, lançado em 1993, composto por um material de formação de professores e educadores sociais, além de subsidiar planos municipais de Educação; o prêmio Escrevendo o futuro, lançado em 2002, adotado como referência para a criação da Olimpíada de Língua Portuguesa – ação da política pública do MEC; entre outros.

O material do “Estudar pra valer!” utilizado neste trabalho foi emprestado por uma das professoras entrevistadas. Apesar de estar pautado nas concepções que norteiam o trabalho da equipe do CENPEC, possui aspectos que foram desenvolvidos para atender mais especificamente a realidade do município em questão, além das necessidades das professoras cursistas. Cabe esclarecer, entretanto, que este material não consistiu numa outra versão elaborada exclusivamente para o município, porém os formadores procuraram ao longo do curso reajustar a proposta, com a finalidade de atender a realidade local. Somente o “Projeto Cidade” foi desenvolvido com exclusividade para o município, em conjunto com os docentes cursistas, visto que abordava temas específicos referentes à cidade. Tal fato pode ser verificado nos depoimentos das professoras P1e P5 durante a entrevista:

Vinha para o aluno tudo reproduzido. Eles davam o material para o aluno também. [...] Esse é o material do professor, mas o aluno tinha tudo isso daqui... (mostrando o material) [...] Era muito bem estruturado e vinha material perfeito pra todo mundo. Os livros que a gente lia. Toda semana a gente tinha que ler um livro. Tinha que responder a fichinha. (P1, 2012).

Ele [projeto “Estudar pra valer!”] foi muito trabalhado com a gente. Antes da gente entrar na sala de aula, a gente tinha capacitação. A gente ficava o dia todo, lá, trabalhando em cima disso, como é que ia ser, o que você tinha que fazer, como tinha que fazer. Tudo muito mastigadinho. Muito bem explicadinho. Então, não dá errado, sabe? Era certinho. (P5, 2012).

Esse material, trabalhado na ocasião da formação no município estudado, integra um conjunto composto por 17 módulos com o título “Estudar pra valer!”, que foi elaborado para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

O módulo que compreende a introdução do projeto apresenta as concepções que fundamentam o material e as orientações teórico-metodológicas gerais. Os

outros módulos são destinados aos professores de cada ano e orientam o desenvolvimento de certo número de projetos de leitura e produção de textos, distribuídos por módulos e por ano. Sendo assim, para cada ano são direcionados quatro módulos, correspondentes aos quatro bimestres do ano letivo. Cada módulo possui cópias das fichas para serem distribuídas aos alunos no momento de realização das atividades.

Os projetos Clube de leitura e Jogos se estendem por todo ano letivo durante os quatro anos iniciais do ensino fundamental e são desenvolvidos sempre junto com outros projetos, alternando-se com os mesmos.

No módulo 1 encontram-se as orientações para os jogos, os quais se diferenciam entre aqueles que utilizam materiais da sala e os que demandam material específico composto, em grande parte, por um conjunto do “Aprender pra valer!” (produzido pelo CENPEC para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1997) denominado “folha de jogo”. Os demais materiais pertencem ao “Estudar pra valer!” e são nomeados como “fichas de jogos”.

Os materiais destinados ao 1º e 2º anos estudados nesta pesquisa são, portanto, constituídos por quatro módulos cada um, sendo que cada módulo comporta um ou dois projetos e um número específico de fichas.

Desta forma, no primeiro ano pode se verificar os respectivos projetos: *módulo 1* - Amigos (6 fichas), Clube de leitura (4 fichas) e Jogos (5 fichas e 28 folhas); *módulo 2* - Brincando com rimas (6 fichas) e Clube de correspondência (3 fichas); *módulo 3* - Fábulas (11 fichas) e Supermercado (5 fichas); e *módulo 4* (não possuem fichas) - Jornal e Cidade, este último é desenvolvido e destinado especificamente ao município no qual está sendo realizada a formação.

O segundo ano contempla os seguintes projetos: *módulo 1* - Amigos (5 fichas), Clube de leitura (4 fichas) e Jogos (5 fichas e 41 folhas); *módulo 2* - Brincando com palavras (6 folhas) e Clube de correspondência (3 fichas); *módulo 3* - Histórias maravilhosas (10 fichas) e Livros de receitas (5 fichas); e *módulo 4* - Jornal e Cidade (não possuem fichas), sendo o último desenvolvido para a cidade lócus da formação com um tema diferenciado do referente ao primeiro ano.

Cada projeto possui um número determinado de atividades, que devem ser desenvolvidas conforme orientações e incorporadas ao planejamento semanal pelo professor. Este deve atentar-se aos prazos de acordo com um cronograma (exigido

na época do curso pelas formadoras que acompanhavam o trabalho das professoras) que visa garantir a realização das propostas.

Os **objetivos** deste programa consistem em possibilitar que, ao final dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, os alunos aprendam a ler, a escrever e a expressar-se oralmente, não para a escola, mas para a vida. Nesse sentido, procura direcionar um trabalho que visa tornar o aluno usuário da leitura e da escrita de modo que ele seja capaz de reconhecer diferentes portadores de textos (revistas, jornais, enciclopédias, entre outros) e gêneros textuais, bem como decidir que gênero textual e quais recursos linguísticos utilizar para atingir suas finalidades ao escrever. Pretende, ainda, que o aluno torne-se usuário da língua à medida que seja capaz de se expressar adequadamente em diferentes situações e contextos, fazendo-se entender.

Em relação às **concepções de alfabetização** pode-se verificar que o projeto “Estudar pra valer!” defende a ideia de que o ato de escrever e ler na escola não deve perder seu caráter social.

Conforme esta linha de pensamento, propõe-se um ensino que possibilite a todos os alunos desenvolver atos de leitura e escrita que lhes permita gostar de ler e escrever, buscando o sentido do texto de forma crítica e criativa. Além de apreenderem os aspectos discursivos, apropriando-se deles gradativamente, mesmo que ainda não leiam e escrevam convencionalmente. Assim, o projeto pauta-se na compreensão de que todos os alunos podem e devem ler e escrever antes de serem alfabetizados.

De acordo com tais concepções teórico-metodológicas propõe **orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização** pautado no desenvolvimento de vários projetos voltados à leitura e escrita. Para tanto, apresenta o passo a passo para a realização de cada projeto e de suas respectivas atividades, indicando a sequência em que devem ser trabalhadas e proporcionando exemplos que direcionam sistematicamente a prática docente. Oferece ainda fichas com atividades já sistematizadas e reproduzidas em quantidade suficiente para serem desenvolvidas com os alunos.

Sendo assim, para todas as propostas de trabalho há objetivos previamente delineados, com ações já planejadas, executadas com divisão de trabalho e avaliadas em relação ao processo e ao produto final. Cabe, portanto, ao professor organizar seu planejamento semanal de forma a contemplar as atividades dos

projetos em questão atentando-se às sequências e à forma como deve desenvolvê-las. Quanto a esse aspecto, o documento orienta o professor a planejar uma rotina por meio da qual distribua diariamente as atividades, organizando o tempo e marcando o ritmo do trabalho.

O projeto prevê a realização de um diagnóstico inicial que possibilite o mapeamento da sala e ofereça pistas para o planejamento. Além disso, compreende a avaliação como um instrumento de aprendizagem, possuindo função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira pontua a importância da avaliação contínua, por isso o professor deve observar cada um e todos os alunos no processo de aprendizagem, no momento em que estiver interagindo com os mesmos e registrar as observações pertinentes.

Para direcionar o registro de tais observações há um quadro (anexo C) no qual o professor anota a situação de aprendizagem de cada aluno: se está ou não alfabetizado, se produz textos e em que aspectos estes precisam ser avaliados (coerência, coesão e ortografia), dificuldades apresentadas e intervenções propostas. Tais procedimentos podem, de acordo com o projeto, auxiliá-lo a refletir sobre seu trabalho possibilitando-lhe rever sua própria prática e diagnosticar suas necessidades de reformulação e aprimoramento, de modo que possa atender com maior qualidade as expectativas de aprendizagem de seus alunos.

Diante deste mapeamento e da provável heterogeneidade que constitui uma sala de aula, o programa enfatiza que mesmo os alunos com mais dificuldades deverão participar de todas as atividades propostas pelo material, uma vez que se entende que é a maneira de o professor intervir, de ajudar cada aluno ou grupo de alunos que deverá ser diferente. Pressupõe-se assim que o trabalho diversificado pode se estabelecer de duas formas inter-relacionadas, mas específicas de ação: a *atuação diversificada* do professor no desenvolvimento de uma atividade por todos os alunos e a oferta de *atividades diversificadas* para diferentes alunos ou grupos de alunos.

Para tanto, orienta o professor quanto ao desenvolvimento de atividades específicas para os não-alfabetizados (com e sem valor sonoro), de modo que percebam a relação entre som e grafia e como se combinam letras para formar palavras. Enquanto para os alunos alfabetizados (produz ou não textos) há propostas de reescritas de texto e outras atividades com a intenção de ampliar os conhecimentos de gramática, ortografia e pontuação.

No que diz respeito a sua prática diária, o professor deve reservar um momento específico para que todos os alunos se expressem oralmente, falando sobre si (seus sonhos, desejos, descobertas, angústias, dúvidas e experiências), de sua família e do mundo. Durante a semana ele precisa reservar pelo menos dois momentos para ler aos alunos, selecionando e estudando anteriormente textos de “boa qualidade” e, no caso de livros ilustrados, deve-se planejar para mostrar as figuras. A partir disso pode propor atividades de recriação das histórias por meio de dramatização, desenho ou escrita.

A reprodução escrita de uma história toda, também é uma atividade que deve ser realizada com frequência ao longo do ano, a princípio coletivamente, depois em grupos, duplas ou individualmente. O aperfeiçoamento dos textos também é previsto, sendo realizado por meio de atividades de análise linguística e de ortografia. Os diversos gêneros textuais são apresentados aos alunos na forma de projetos.

O professor deve atentar também para a organização da sala de aula (ambiente alfabetizador), proporcionando com isso a escrita significativa. Nesse sentido há sugestões para que se organize uma pequena biblioteca, selecione um espaço para o mural, coloque um varal para pendurar a produção dos alunos, exponha um quadro ou cartaz com as regras, disponibilize mapas, entre outros materiais que se fizerem necessários.

Há ainda orientações para que o professor organize portfólios para os alunos guardarem suas produções realizadas durante o ano de forma que possam observar seu processo de aprendizagem. Além disso, propõe que ao término do ano letivo o professor elabore uma síntese apreciativa de cada aluno, avaliando seu progresso como um todo – do início ao final do ano letivo.

Para concretizar tais orientações são propostas **atividades** que se desenvolvem em torno de um eixo temático, de gêneros textuais ou de tarefa prática. Sendo assim, em cada projeto é proposto um conjunto de atividades que visam desenvolver a linguagem oral, a leitura e a escrita, prevendo um produto final em torno de textos revisados e reescritos para serem expostos, divulgados.

Há projetos de curta e longa duração articulados em quatro módulos durante o ano letivo, conforme já apresentado. Nas atividades que compõem cada projeto, antes de explicar os procedimentos para a sua efetivação, são elencados de maneira sucinta: aspectos a serem trabalhados (letramento e alfabetização, escrita

espontânea, história em quadrinhos, linguagem oral, produção de narrativas, entre outros); organização da classe (coletiva, individual, em grupos, entre outras); e recursos necessários (fichas do material, cartolina, tesoura, registros dos alunos, entre outros).

As atividades referentes aos projetos (apêndice F) abarcam de modo geral o trabalho com: nomes próprios e nomes dos colegas da turma, listas de palavras, agenda, rimas, trovas, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, ditados populares, bilhetes, carta pessoal, carta familiar, fábulas, histórias maravilhosas (contos de fadas), supermercado (estoque, compras, folhetos), receitas, jornal e cidade. Estas atividades, portanto, são distribuídas ao longo do ano letivo e podem ser observadas no projeto “Estudar pra valer!” referente ao 1º e ao 2º ano.

Quanto às **terminologias** foi possível destacar, ao longo da análise do material, aquelas que mais ficavam em evidência quanto às concepções propostas, tais como: avaliação diagnóstica inicial, avaliação contínua, avaliação final, alfabetização, letramento, Projeto Político Pedagógico (PPP), produto final, gêneros textuais, tipos de texto, mapeamento da classe, trabalho diversificado, portfólio, linguagem oral, rotina, planejamento semanal, heterogeneidade, estratégias de leitura, reescrita de texto, uso social de escrita, antecipação sobre o texto, conhecimentos prévios, inferências, hipóteses de leitura, grupos heterogêneos, análise linguística, escrita espontânea (feita sem um modelo presente), atividades complementares, atuação diversificada, atividades diversificadas, situação de aprendizagem (não alfabetizados e alfabetizados), ambiente alfabetizador.

Ao destacar estas terminologias é possível verificar o emprego de muitas delas em ambos os materiais analisados, bem como nas falas das professoras entrevistadas. Tais terminologias são provenientes e fazem referência às concepções teórico-metodológicas que embasam as propostas destes materiais, orientando as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. De que forma, porém, são compreendidas e empregadas nas manifestações e nas práticas?

O quadro 4 a seguir tem por finalidade sintetizar os principais aspectos dos programas analisados, de modo a possibilitar uma melhor visualização e comparação acerca das questões tratadas, em cada categoria, por ambos os programas.

Quadro 4 – Caracterização dos Programas PROFA/Letra e vida e Estudar pra valer! conforme as categorias elencadas

Categorias	Programas	
	PROFA/Letra e vida	Estudar pra valer!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, a partir do desenvolvimento das competências profissionais do professor alfabetizador; - Garantir que os alunos tenham sucesso em suas aprendizagens; - Para o 1º ciclo, o aluno deve ser capaz de: compreender o sentido das mensagens orais e escritas; ler e escrever textos dos gêneros previstos; utilizar a linguagem oral com eficácia; participar de diferentes situações de comunicação oral; produzir textos escritos coesos e coerentes. 	<p>Possibilitar que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprenda a ler, escrever e expressar-se oralmente para a vida, não para a escola; - torne-se usuário da leitura e da escrita, sendo capaz de reconhecer diferentes portadores de textos e gêneros textuais, bem como decidir o gênero e os recursos linguísticos apropriados à sua escrita; - torne-se usuário da língua, sendo capaz de se expressar em diferentes situações e contextos fazendo-se entender.
Concepções de alfabetização	<p>Para se alfabetizar, o aluno precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre a escrita e compreender o funcionamento do sistema alfabético; - ter problemas a resolver e decisões a serem tomadas; - colocar em jogo tudo o que sabe e pensar sobre o conteúdo trabalhado; - interagir satisfatoriamente em atividades realizadas em grupo; - ler e escrever ainda que não saiba fazê-lo convencionalmente. 	<p>Para se alfabetizar, o aluno precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver atos de leitura e escrita que lhe permita gostar de ler e escrever, buscando de forma crítica e criativa o sentido do texto e compreendendo seus aspectos discursivos à medida que se apropria dos mesmos; - ler e escrever antes mesmo de ser alfabetizado.
Orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - metodologia de resolução de problemas, pressupondo que o professor saiba como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita para preparar situações didáticas adequadas; - diagnóstico inicial e durante o ano para verificar as hipóteses de escrita dos alunos (conforme concepções e terminologias de Emília Ferreiro); - registro do desempenho e evolução dos alunos, além de anotações acerca de seu desenvolvimento; - planejamento de atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento dos alunos; - atividades e intervenções para 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de vários projetos (já sistematizados) voltados à leitura e escrita; - planejamento semanal contemplando as atividades dos projetos de acordo com suas sequências, objetivos e forma de serem desenvolvidos; - distribuição diária das atividades propostas, com organização do tempo e ritmo do trabalho; - diagnóstico inicial para mapear a sala e orientar o planejamento; - avaliação como instrumento de aprendizagem, para diagnosticar e acompanhar o processo de aprendizagem; - avaliação contínua por meio da observação de cada um e de todos os alunos no processo de

	<p>alunos em diferentes fases de aprendizagem da leitura e escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - agrupamentos produtivos conforme as hipóteses dos alunos; - planejamento semanal com diferentes modalidades organizativas (projetos, atividades permanentes, sequências de situações e atividades independentes articuladas ao longo do ano); - organização racional do tempo e do espaço; - máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” dos conhecimentos/ conteúdos curriculares; - seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; - articulação dos objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno. 	<p>aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento das atividades com todos os alunos, intervindo de forma diferente para atender as necessidades de cada aluno; - atividades específicas para os não-alfabetizados, com a finalidade de perceberem a relação som-grafia; - reescritas de textos para os alfabetizados, de modo a ampliar seus conhecimentos de gramática, ortografia e pontuação; - ocasiões para os alunos se expressarem oralmente; - momentos para ler aos alunos; - reprodução escrita de uma história toda, realizada com frequência ao longo do ano; - aperfeiçoamento de textos por meio da análise linguística e ortográfica; - organização da sala de aula (ambiente alfabetizador); - organização de portfólios; - síntese apreciativa do aluno no final do ano letivo.
<p>Atividades propostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - colocadas como sugestões para serem desenvolvidas ou reelaboradas pelos professores; - leitura realizada pelo professor (diferentes tipos de textos); - leitura desenvolvida pelos alunos (inclusive não-alfabetizados); - produção de texto (oral ou escrito/coletiva ou individual); - leitura e escrita de textos conhecidos (canções, poemas, parlendas, entre outros); - leitura e escrita de listas de palavras; - leitura e escrita de textos informativos de divulgação científica; - rimas (completar lacunas em poemas); - próprio nome e nomes próprios; - produção de textos por meio de reconto e reescrita (coletiva, grupo, dupla ou individual) de história lida pela professora; - revisão de texto no coletivo; - avaliar textos bem escritos analisando aspectos da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - projetos já sistematizados para serem seguidos conforme orientações; - conjunto de atividades em cada projeto, que visam desenvolver a linguagem oral, a leitura e a escrita; - produto final para os projetos de curta duração (textos revisados e reescritos para serem expostos, divulgados); - atividades referentes aos projetos e distribuídas ao longo do ano letivo a partir dos seguintes temas/textos: nome próprio e dos colegas da turma, listas de palavras, agenda, rimas, trovas, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, ditados populares, bilhetes, carta pessoal, carta familiar, fábulas, histórias maravilhosas (contos de fadas); supermercado (estoque, compras, folhetos), receitas, jornal, cidade.

Terminologias	conhecimentos prévios, ambiente alfabetizador, contexto de letramento, hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica com e sem valor sonoro, silábico-alfabética, alfabética), estratégias de leitura (decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação), intervenções pedagógicas, agrupamentos produtivos, tipos de textos, gêneros textuais, planejamento/ rotina semanal, uso social da escrita, ditado diagnóstico, campo semântico, tempo didático, contexto escolar, contrato didático (regras da escola), gestão da sala de aula, roda de conversa ou de leitura, reconto, reescrita, texto de memória, portfólio, intervenção problematizadora.	avaliação diagnóstica inicial, avaliação contínua, avaliação final, alfabetização, letramento, Projeto Político Pedagógico (PPP), produto final, gêneros textuais, tipos de texto, mapeamento da classe, trabalho diversificado, portfólio, linguagem oral, rotina, planejamento semanal, heterogeneidade, estratégias de leitura, reescrita de texto, uso social de escrita, antecipação sobre o texto, conhecimentos prévios, inferências, hipóteses de leitura, grupos heterogêneos, análise linguística, escrita espontânea, atividades complementares, atuação diversificada, atividades diversificadas, situação de aprendizagem (não-alfabetizados e alfabetizados), ambiente alfabetizador.
----------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

A partir deste quadro síntese é possível verificar aspectos mais específicos de cada programa, bem como as diferenças e semelhanças existentes entre eles. Sendo assim, encaminham-se apontamentos realizados por meio de uma análise que permitiu averiguar algumas diferenças e semelhanças entre estes programas. Esta avaliação pretendeu contribuir para a elaboração de compreensões mais aprofundadas sobre os programas estudados, com vistas a possibilitar um melhor entendimento acerca dos posicionamentos das professoras entrevistadas em relação às propostas dos mesmos.

3.3. Diferenças e semelhanças verificadas entre os programas analisados

Considerando que a partir das categorias previamente elencadas (objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades e terminologias) foi possível destacar aspectos mais específicos relacionados aos programas avaliados, delineou-se então, por meio de uma análise comparativa, diferenças e semelhanças entre os mesmos na tentativa de compreendê-los melhor.

Desta forma, uma das *diferenças* que ficam em evidência em relação aos documentos analisados diz respeito à maneira como as propostas são apresentadas ao professor, uma vez que o PROFA/ “Letra e vida” sugere várias atividades e projetos a serem selecionados e adaptados pelo professor conforme sua realidade, devendo este planejar suas sequências didáticas ao longo da semana incluindo atividades permanentes e diversificadas. Já o projeto “Estudar pra valer!” apresenta uma proposta “fechada” de projetos, contendo diversas atividades, para serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de acordo com a sequência apresentada, cabendo ao professor “encaixá-las” em seu planejamento semanal de modo a conseguir trabalhar todas as propostas.

Verifica-se também que no PROFA/ “Letra e vida” as atividades são apresentadas como “modelos”, ficando na incumbência do professor adaptá-las ou reestruturá-las conforme orientações do programa, bem como organizar e contextualizar suas atividades na sequência que julgar conveniente para atender às necessidades de seus alunos. Enquanto no “Estudar pra valer!” há atividades para se desenvolver durante o ano todo, cada qual dentro do contexto de seu projeto, que prevê determinada sequência e um produto final.

Outra diferença que se pode destacar é o fato do PROFA/ “Letra e vida” deixar por conta do professor a elaboração da “arte final” da atividade a ser desenvolvida pelos alunos, cabendo-lhe estruturá-la e providenciar as cópias necessárias para cada aluno. Ao passo que o projeto “Estudar pra valer!” já oferece as fichas/folhas de atividades prontas, para serem distribuídas aos alunos.

Pode-se verificar ainda que, enquanto o PROFA/ “Letra e vida” procura enfatizar uma avaliação diagnóstica pautada nas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica com e sem valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética), o projeto “Estudar pra valer!”, ao propor sua avaliação diagnóstica, faz menção às situações de aprendizagem especificando e diferenciando os não-alfabetizados (com valor sonoro e sem valor sonoro) dos alfabetizados (que produz textos e que não produz textos).

Sendo assim, o PROFA/ “Letra e vida” propõem os agrupamentos produtivos de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos, podendo haver adaptação de atividades para algumas crianças caso o professor julgar necessário. Por outro lado o projeto “Estudar pra valer!” apresenta uma proposta de trabalho baseada na atuação diversificada do professor e nas atividades diversificadas.

Quanto às *semelhanças* é possível averiguar que, ambos os programas, pressupõem a organização e planejamento das aulas baseados no que os alunos já sabem – suas experiências e conhecimentos prévios -, para tanto pontuam a necessidade de se realizar no início e no decorrer do ano letivo avaliações diagnósticas, que auxiliam na observação do avanço dos mesmos de forma a possibilitar a previsão de atividades mais direcionadas às necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, o planejamento semanal é uma prática aconselhada para que o professor adeque a sua rotina às propostas sugeridas.

Tanto o PROFA/ “Letra e vida” quanto o “Estudar pra valer!” ressaltam a importância do professor reservar momentos de sua aula para ler aos seus alunos, procurando variar durante a semana os gêneros textuais. As atividades com listas de palavras, textos de memória (cantigas, parlendas, adivinhas, entre outros), poemas, reescrita de textos narrativos e revisões textuais também são enfocadas em ambos os materiais.

Além disso, estes programas destacam a importância do professor organizar sua sala de aula de maneira a torná-la um ambiente alfabetizador (cartazes, mapas, mural para exposição das atividades dos alunos, estante com livros de diferentes gêneros textuais, entre outros).

Sugerem ainda a organização de pastas individuais (portfólios) para que tanto o professor quanto os alunos acompanhem o desenvolvimento em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os registros das avaliações, avanços e observações acerca de cada aluno é igualmente recomendado.

Os alunos podem e devem segundo o PROFA/ “Letra e vida” e o “Estudar pra valer!”, ser colocados diante de situações/atividades nas quais tenham que ler e escrever ainda que não saibam fazê-los convencionalmente, ou seja, mesmo não sendo alfabetizados. Subentende-se, dessa forma, que não há orientações definidas prevendo um trabalho baseado numa ordem de complexidade para o ensino do sistema alfabético de escrita. Em outras palavras, não existem diretrizes que orientem um ensino partindo, por exemplo, das sílabas simples para as complexas ou que enfatize o ensino das famílias silábicas. Isto acontece pelo fato de conceberem a alfabetização na perspectiva da psicogênese e acreditarem que a aprendizagem ocorre a partir de reflexões sobre a leitura e da escrita, direcionadas por intervenções docentes no momento de realização das atividades propostas.

Estes programas ressaltam um trabalho de alfabetização embasado fundamentalmente numa concepção pautada em estratégias metodológicas de ensino, da leitura e da escrita, a partir de textos que possuam função social. Logo, o ensino e a aprendizagem do sistema alfabético de escrita devem ser contextualizados por meio desses textos. Defendem, por isso, a ideia de se trabalhar com diferentes portadores de textos, bem como com os diferentes gêneros textuais e tipos de textos.

Em relação aos gêneros e tipos textuais, vale destacar suas especificidades e diferenças, visto que de acordo Marcuschi (2002, p. 21) a distinção “entre o que se convencionou chamar de *tipo textual*, de um lado, e *gênero textual*, de outro”, nem sempre são “analisadas de modo claro na bibliografia pertinente”.

Sendo assim, a expressão tipo textual é utilizada para mencionar “uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, abrangendo desse modo “categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). A expressão *gênero textual* é usada para se fazer referência aos “*textos materializados*” normalmente encontrados em situações de comunicação cotidiana, apresentando “*características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Portanto, os gêneros são inúmeros, como por exemplo: telefonema, carta pessoal, lista de compras, piada, instruções de uso, entre outros.

Diante disso o autor evidencia que os gêneros textuais constituem-se, cada qual, por uma diversidade de tipos textuais, ou seja, o mesmo gênero pode conter vários tipos. Dessa maneira, Marcuschi (2002, p. 23) pontua que “[...] um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”. Nesta mesma direção Travaglia (2007) reconhece que os tipos textuais compõem os gêneros, não existindo enquanto texto isolado, mas sempre realizado em um gênero. Assim “o que existe, circula e funciona na sociedade são os gêneros” (TRAVAGLIA, 2007, p. 1299).

Tendo em vista esse breve contexto, para se definir e distinguir resumidamente estes dois conceitos, segundo Marcuschi (2002, p. 32), “pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticas e formais)”.

O quadro 5 a seguir retoma e demonstra sinteticamente as diferenças e semelhanças entre os programas, permitindo assim maior visibilidade dos principais aspectos analisados até o momento.

Quadro 5 - Diferenças e semelhanças entre os programas

Programas	PROFA/ Letra e Vida	Estudar pra valer!
Diferenças	Sugere várias atividades e projetos para serem selecionados e adaptados pelo professor conforme sua realidade.	Apresenta uma proposta “fechada” de projetos contendo diversas atividades, que devem ser contempladas diariamente.
	O professor planeja sua semana incluindo atividades permanentes e diversificadas, de modo a atender as necessidades e especificidades de seus alunos.	O professor planeja sua semana seguindo um cronograma delineado pelo programa, cuidando para que os projetos sejam desenvolvidos ao longo do ano.
	As atividades são apresentadas como “modelos”, cabendo ao professor reestruturá-las conforme orientações do programa e sequenciá-las da maneira que julgar mais adequada à sua realidade.	As atividades devem ser desenvolvidas ao longo do ano, na sequência prevista e no contexto do projeto, culminando na execução de um produto final.
	Cabe ao professor estruturar as atividades e providenciar as cópias necessárias para cada aluno.	Oferece as fichas/folhas de atividades prontas, para serem distribuídas aos alunos.
	Avaliação diagnóstica pautada nas hipóteses de escrita.	Avaliação diagnóstica baseada nas situações de aprendizagem (não-alfabetizados e alfabetizados).
	Agrupamentos produtivos dos alunos de acordo com suas hipóteses de escrita (atividades adaptadas).	Proposta baseada na atuação diversificada do professor e nas atividades diversificadas.
Semelhanças	Ensino do sistema alfabético de escrita a partir de textos que possuem função social.	
	Trabalho com diferentes portadores de textos, gêneros textuais e tipos de textos.	
	Planejamento das aulas baseado no que os alunos já sabem (conhecimentos prévios).	
	Avaliações diagnósticas no início e no decorrer do ano letivo, para direcionar o trabalho conforme as necessidades dos alunos.	
	Planejamento semanal.	
	Reservar momentos em que o professor lê para os alunos, variando os gêneros textuais.	
	Atividades com listas de palavras, textos de memória, poemas, reescrita de textos narrativos e revisões textuais.	
	Organização da sala de aula (ambiente alfabetizador).	
	Pastas individuais (portfólios) para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.	
	Registros de cada aluno.	
Desenvolver situações/atividades em que os alunos tenham que ler e escrever antes mesmo de estarem alfabetizados.		

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as concepções teóricas e metodológicas e as orientações didáticas propostas por estes programas pode se verificar, a partir de evidências constatadas por Silvestre (2009), aspectos que merecem ser avaliados e repensados. Ao realizar um estudo voltado mais especificamente ao programa “Letra e vida” e a alguns livros didáticos de alfabetização, esta autora procurou identificar as lacunas de conteúdo linguístico na formação, em serviço, do professor alfabetizador e nos materiais didáticos que o cercam.

Dessa maneira, quando analisa a hipótese “silábica sem valor sonoro”, difundida pelo “Letra e vida”, verifica que as orientações propostas por este programa à prática pedagógica consistem, nesse momento, em direcionar um trabalho por meio do qual o professor apresente o som da letra à criança, de modo que ela o associe com a escrita. Tendo isso em vista, a pesquisadora posiciona-se questionando tais orientações do programa, pelo fato de contradizerem a própria concepção por ele defendida. Sendo assim, ela expõe que:

Como isso pode ser feito sem utilizar a então “inadequada” metodologia empirista? Não há como. A base fônica é importantíssima na alfabetização. Não é possível começar a explicar as relações entre letras e sons sem o uso do princípio acrofônico. É a porta que leva a criança a entrar em contato com outras dimensões da palavra, com sua parte fonológica, morfológica, semântica, sintática, prosódica, etc. (SILVESTRE, 2009, p. 93).

Em relação ao trabalho com textos, proposto pelo programa “Letra e vida”, em que o professor deve proporcionar aos seus alunos o contato com diversos tipos e gêneros de textos, fazendo com que compreendam os mecanismos que os diferenciam, assim como seus objetivos, forma e singularidade de cada um, Silvestre (2009, p. 98) questiona: “Mas, como podem atingir esse objetivo estrutural de um texto, se o aluno nem sequer sabe como fazer para ler?”. Diante disso a autora afirma que “[...] ninguém chegará a esse contato com a leitura se não souber ler, isto é, decifrar, codificar, compreender, significar, apreender.” (SILVESTRE, 2009, p. 98). No entanto, ela não deixa de desconsiderar a importância de se promover a imersão do aluno no mundo da leitura facilitando o acesso aos livros, além de se criar contextos diários de leitura, oferecer bons textos e transformar a leitura em algo agradável e prazeroso.

Os apontamentos dessa autora permitem reflexões mais aprofundadas acerca de algumas propostas dos programas analisados nesta pesquisa, além de trazerem contribuições significativas para se (re)pensar determinadas escolhas e encaminhamentos que as professoras alfabetizadoras dão à sua prática pedagógica. Tais encaminhamentos docentes devem ser considerados ao se analisar a influência dessas propostas no trabalho educativo, na tentativa de compreender como são acatadas pelas professoras e em que aspectos são possíveis se evidenciar resistências por parte das mesmas.

3.4. Programas e diretrizes curriculares municipais

Considerando a necessidade de obter maiores informações sobre os programas analisados neste estudo, procurou-se a supervisora do ensino fundamental. Diante de seus registros em resposta a um questionário (apêndice E), pode-se verificar os cursos que foram e ainda são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, durante o mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), e que apresentam orientações ao trabalho do professor alfabetizador.

Sendo assim verificou-se que o PROFA iniciado no ano 2000 teve duração de quatro anos, tendo como objetivo principal a formação de professores alfabetizadores. O “Estudar pra valer!”, com o objetivo principal voltado à formação de professores que lecionavam do 1º ao 4º ano, começou em 2002 e apresentou um tempo de duração de dois anos. Em 2005 teve início o programa “Letra e vida”, que transcorreu ao longo de quatro anos, tendo por objetivo a formação de professores alfabetizadores. O material do programa “Ler e escrever”, voltado à formação de professores do 1º ao 5º ano, chegou à rede municipal em meados de 2011 sendo adotado somente por algumas unidades escolares, a formação dos docentes ficou prevista para o ano de 2012, devendo acontecer nas HTPCs orientada pela equipe gestora de cada escola, todavia a mesma caminha a “passos lentos”, visto que em algumas escolas não acontece com a frequência almejada ou praticamente não ocorre. Vale ressaltar que todos estes cursos foram e são ministrados de modo presencial.

No que diz respeito às orientações municipais para o trabalho com alfabetização a supervisora teceu as seguintes colocações:

O trabalho com alfabetização é realizado desde 2005, em uma perspectiva construtivista. Os documentos que direcionam o trabalho com os professores alfabetizadores foram construídos ao longo dos anos com a colaboração dos professores da rede. Sendo, tabelas avaliativas que contemplam competências e habilidades, além do portfólio. Estes documentos foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação e publicados. Além disso, fizemos a construção coletiva do currículo para direcionar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano. Todas as propostas visam organizar e orientar o professor em sua prática pedagógica.

As tabelas avaliativas, citadas pela supervisora, que são utilizadas pelas professoras dos 1º e 2º anos do ensino fundamental podem ser verificadas nos anexos A e B. Nelas as professoras devem oferecer um panorama sobre cada aluno, destacando suas habilidades e competências (no caso dos 1º anos) em relação ao seu desenvolvimento relativo aos conteúdos trabalhados/exigidos, bem como assinalar o nível de escrita no qual cada aluno se encontra em cada bimestre ou os aspectos textuais (satisfatórios, insatisfatórios ou a ser aprimorados) no caso dos alunos que já escrevem textos.

Quanto às avaliações externas aplicadas pelo município para acompanhar o processo e o produto do trabalho com alfabetização, a supervisora pontuou que: “As avaliações são SARESP, Prova Brasil e Prova Interna da SME. A avaliação é compreendida dentro de um processo de formação, em que professores e alunos sejam beneficiados”. Neste ponto, a supervisora não apresentou maiores detalhes em relação às avaliações citadas, ainda que apresentem referenciais diferentes, tampouco se estendeu na explicação quanto ao modo como são utilizadas nesse “processo de formação” que, segundo ela, visa beneficiar professores e alunos.

Perante a questão que procurava obter informações acerca dos critérios utilizados pelo município como parâmetro para que um aluno seja considerado alfabetizado, a supervisora enfatizou que: “O aluno é considerado alfabetizado quando produz texto com autonomia e faz a leitura com compreensão”. Esta resposta sucinta, tendo-se em vista a complexidade relativa à pergunta, deixa implícita a forma bastante vaga com que tal questão tem sido tratada no município, ou seja, pode se verificar que os professores alfabetizadores carecem de parâmetros para considerar um aluno alfabetizado ou não. Consequentemente, esse fato tende a repercutir no desenvolvimento do trabalho docente ao longo do ano letivo, tanto em termos de planejamento de atividades e intervenções pedagógicas, quanto no diz respeito ao grau de exigência em relação ao desempenho dos alunos.

Mediante a colocação que pontua a existência de um currículo, construído coletivamente, com o intuito de direcionar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano, verificou-se a necessidade de analisar este documento, uma vez que propõe orientações ao trabalho das professoras pesquisadas e sua presença pode ser notada nas falas de algumas delas na ocasião das entrevistas. Sendo assim, alguns aspectos relativos aos conteúdos e objetivos referentes ao ensino da Língua Portuguesa (foco desta pesquisa pelo fato de tratar da alfabetização relativa à aquisição da leitura e da escrita) serão sistematizados a seguir.

3.5. Currículo único para o ensino fundamental do município

O processo de construção das diretrizes curriculares municipais para o ensino fundamental começou no início do ano de 2010, sendo estabelecidas por um grupo constituído por diretores, assessores e educadores de apoio docente junto à equipe do Departamento Pedagógico e Supervisão Escolar da Secretaria de Educação. Estas diretrizes foram apresentadas aos educadores no planejamento inicial para que pudessem ser analisadas e discutidas durante o ano.

No final de 2010 as sugestões dos educadores e equipe gestora das unidades escolares foram examinadas pelos responsáveis do Departamento Pedagógico e organizadas numa versão preliminar de proposta curricular (etapa conteúdos), que foi implementada em fevereiro de 2011, devendo tais conteúdos ser desenvolvidos pelos professores durante este ano letivo para avaliação e possíveis modificações, tendo-se em vista a versão final do documento.

O material impresso contendo os conteúdos e objetivos previstos para cada ano (do 1º ao 9º) foi distribuído no início de 2012 a todas as escolas de ensino fundamental da rede pública municipal e para seus respectivos professores. Tal medida visou a adequação dessas escolas ao desenvolvimento de um ensino baseado nos conteúdos prescritos neste documento, cabendo a cada unidade escolar adaptar seus planos de ensino a essa proposta. Consequentemente, o trabalho dos professores ficou submetido a tais exigências, sendo necessário sistematizar seus planejamentos de forma a atender essas orientações curriculares.

No que se refere mais especificamente aos conteúdos e objetivos de Língua Portuguesa, direcionados ao ensino dos 1º e 2º anos, pode-se constatar *tópicos* que se reportam a aspectos da língua a serem trabalhados. Nesse sentido, o texto

direcionado aos 1º anos divide-se em quatro tópicos: apropriação do sistema de escrita; escrita (ortografia); leitura; e oralidade (gramática, ortografia, semântica e sintaxe), já o voltado aos 2º anos encontra-se dividido em seis tópicos: apropriação do sistema de escrita; escrita (ortografia); leitura; recursos expressivos e efeitos de sentido – leitura e escrita; coesão e coerência; oralidade (gramática, ortografia, morfologia, sintaxe, pontuação, semântica). As palavras colocadas entre parênteses são encontradas no respectivo tópico como que indicando um “subtítulo” (termo este não utilizado, mas assim subentendido devido ao modo como tais palavras foram inseridas na estrutura do texto). Em cada tópico são elencados os conteúdos e seus objetivos de forma sintética e objetiva.

Vale ressaltar que nos textos que descrevem os conteúdos e objetivos podem ser encontradas terminologias semelhantes às que aparecem nos materiais dos programas analisados nesta pesquisa, tais como: reescrita de textos, revisão de texto, estratégias de leitura, portadores de texto, diferentes gêneros textuais, reconto oral, resgate oral de histórias, atividades contextualizadas.

Além disso, na proposta contida neste documento é possível verificar uma “sistemática metodológica” que avança do mais simples para o mais complexo, se considerada a ordem em que os conteúdos são apresentados ao longo de cada tópico, entretanto não existem orientações para que o ensino do professor seja realizado nesta ordem. Dessa forma subentende-se que a organização e sequência em que tais conteúdos serão desenvolvidos ficam por conta do professor e equipe gestora de cada escola, pautando-se no plano de ensino da unidade escolar conforme mencionado em algumas notas de rodapé do documento. Nesses termos, seriam as propostas dos cursos e programas adotados pelo município “responsáveis” por nortear as metodologias a serem desenvolvidas pelos docentes? Apesar de não haver nenhum documento legal que afirme isso, tanto nas colocações da supervisora do ensino fundamental quanto nas falas das professoras nas entrevistas pode-se evidenciar a presença das orientações desses programas delineando a prática docente, ainda que por meio de exigências administrativas.

Ao fazer menção aos documentos que direcionam o trabalho dos professores alfabetizadores, a supervisora aponta “tabelas avaliativas que contemplam competências e habilidades, além do portfólio”. Conforme já apresentado, o portfólio é um documento sugerido pelo PROFA/ “Letra e vida” e pelo projeto “Estudar pra valer!”. Além disso, ao se analisar as tabelas avaliativas (anexo A e B) pode se

perceber que estas fazem referência às hipóteses de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) propostas pelo PROFA/ “Letra e vida” – de acordo com as concepções teóricas da pesquisadora Emília Ferreiro. Enquanto os aspectos utilizados para análise de textos podem ser constatados na proposta do “Estudar pra valer!”.

No próximo capítulo será apresentada a análise das entrevistas, pautada em dados obtidos a partir do estudo documental e dos relatos das professoras, além dos resultados a que se chegou por meio dessa análise.

4. A “VOZ” DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Esse capítulo traz a “voz” das seis professoras alfabetizadoras entrevistadas objetivando identificar e analisar a questão da resistência docente, reajustamentos feitos e manutenção de elementos convencionais da prática de alfabetizar, ao se depararem com as ações políticas direcionadas à alfabetização e materializadas em programas destinados à formação continuada visando alterações nas práticas de docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, procedeu-se à leitura e análise das 137 páginas obtidas com a transcrição das entrevistas que foram sintetizadas num quadro síntese (apêndice G), o que possibilitou a construção de quatro eixos de análise: concepções sobre a alfabetização e a docência; reprodução dos discursos oficiais; prática pedagógica fragmentada; indícios de resistência, apresentados na sequência.

4.1. Concepções sobre a alfabetização e a docência

A partir desse eixo de análise buscou-se destacar e analisar como as professoras concebem a alfabetização e o que consideram como aluno alfabetizado. Nessa direção, foi possível identificar concepções referentes à alfabetização baseadas nos padrões dos discursos defendidos pelos programas de formação continuada PROFA/ “Letra e vida” e “Estudar pra valer!”. Constatou-se em suas falas terminologias utilizadas compondo um “discurso padrão”, embasando explicações às vezes um tanto confusas e até mesmo vagas, o que pode evidenciar a dificuldade das professoras em conceituar a alfabetização, conforme já averiguado por Vieira e Guarnieri (2008).

É relevante notar também que todas as professoras alfabetizadoras apresentaram em seus relatos um “algo mais” de exigência que se sobrepõe ao que antes se pensava em termos de alfabetização. Tais posicionamentos parecem pontuar que as concepções trazidas pelas novas propostas de alfabetização compreendem um universo maior quanto ao que consideram como alfabetizar, ou seja, ampliam-se as cobranças para atender as especificidades da realidade do mundo atual. Os depoimentos abaixo evidenciam o entendimento das professoras em relação ao que seja alfabetizar:

Antigamente... (risos). A gente pensava que era só ensinar a ler e escrever. Mas, agora – depois - com tanto tempo de experiência eu acho que é muito mais. É a relação, assim, da criança com o mundo letrado, com o mundo das informações. (P1, 24/01/2012).

Alfabetizar... Acho que é mais do que só ensinar a ler e escrever, a decodificar um código. Assim, as letras... Acho que alfabetizar seria tudo. [...] Então, eu acho isso... Alfabetizar seria não só saber ler o que tá escrito, mas entender o que também está por trás da palavra. O entrelinhas. É por aí... (P2, 25/01/2012).

Alfabetizar pra mim, eu acho que não é só ler e escrever. É ensinar o significado do mundo, de tudo que existe. Porque se você ficar só na leitura e escrita, você decodifica códigos, só. Pra você ensinar letra, junta letra e ela [criança] vai decodificar, mas a hora que ela faz uma leitura, ela não tem entendimento. Então, a alfabetização, ela tem que dar significado, ela tem que atribuir significado nas palavras, significado nas frases, no texto, e na verdade é sempre no contexto e não nas palavras soltas. (P3, 27/01/2012).

Não só o treino das letras. Eu acho que a qualidade tá aí, né. Na forma dos projetos, que eu procuro desenvolver. Nas atividades que os alunos interagem, assim, pra avançar... (P4, 30/01/2012).

Assim, a criança, ela já traz uma bagagem, que ela vive no mundo letrado, né? Muito letrado, hoje em dia. Mas, eu acho que a gente tem que sistematizar. Aí vêm os conflitos de... Tradicional, construtivismo, né?! Então, acho que não existe um método fechado. (P5, 30/01/2012).

Alfabetizar é o conjunto. Não é só ensinar a escrever, é dar oportunidade pra eles de saber ler a realidade, escrever, conhecer, é... diversos tipos de gêneros que existem. (P6, 17/02/2012).

Nos depoimentos dessas professoras é possível perceber a influência das concepções teóricas divulgadas pelos programas aqui analisados, pois conforme já pontuado no terceiro capítulo para o PROFA/ “Letra e vida” e para o “Estudar pra valer!” o ato de alfabetizar engloba diversas ações docentes que visam possibilitar ao aluno, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento da expressão oral e da habilidade de reconhecer diferentes gêneros textuais, bem como compreender o sentido de textos/mensagens orais e escritas.

As professoras P1, P2, P3 e P6 compreendem a alfabetização como um processo que vai além do ato de ler e escrever, procurando deixar em evidência o fato de concordarem com uma concepção contemporânea que busca superar um entendimento pautado na ideia de que para alfabetizar basta ensinar ler e escrever.

Nesse sentido a afirmação de Soares (2004) contribui para esclarecer tais compreensões, pois segundo ela em meados dos anos de 1980 ocorreu, simultaneamente:

[...] em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 5 e 6).

A professora P4 faz referência ao fato de que para alfabetizar não basta ensinar apenas o treino das letras, questão também levantada pelos programas ao defenderem a ideia de que o professor deve fazer uso de textos para alfabetizar e não de letras, sílabas ou palavras soltas. Além disso, a professora aponta a importância dos projetos e das atividades que permitem a interação entre os alunos, enquanto meio para se desenvolver um ensino de qualidade.

A professora P5, ainda que traga uma fala padrão utilizada pelos programas, no caso “mundo letrado”, é a única que demonstra um conflito em seu relato ao fazer referência ao tradicional e ao construtivismo, procurando posicionar-se dizendo que não há um “método fechado”. Com isso, deixa subentendido que não se respalda em concepções teóricas consideradas tradicionais ou construtivistas. Reconhece, entretanto, a importância das recentes contribuições teóricas que possibilitam a compreensão da realidade atual, em que o aluno entra na escola já possuindo um conhecimento prévio acerca da leitura e escrita, pelo fato de viver em um “mundo letrado”, conforme salienta, mas considera importante sistematizar a alfabetização.

Quando as professoras foram questionadas acerca do que consideram como aluno alfabetizado suas respostas trazem certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que ampliam as exigências quanto à alfabetização, como verificado nas reflexões precedentes, consideram como alfabetizado aquele aluno que apresenta rudimentos de leitura e escrita, conforme já apontado por Yacovenco (2003), que verificou em sua pesquisa, que as professoras dos 1º anos do Ciclo I possuem uma visão ampliada acerca da concepção de alfabetização, estendendo este processo de aprendizado para os anos posteriores e, conseqüentemente, simplificam o trabalho e reduzem o grau de exigência com relação à alfabetização, a ponto de aceitar como alfabetizados alunos que apresentam rudimentos de leitura e escrita. Os

depoimentos a seguir demonstram tais compreensões no que diz respeito ao que as professoras alfabetizadoras acreditam ser um aluno alfabetizado:

É aquele que se apropriou da escrita e faz uso dela, pode ser cheia de erros, mas ele usa a língua, a... linguagem escrita pra se comunicar. Esse pra mim é o aluno alfabetizado. [...] Eu consegui ler o que ele escreveu mesmo faltando algumas letras. Ele tá silábico-alfabético ou um alfabético, assim, que ainda com muitas dificuldades ortográficas, mas eu entendo o que ele está escrevendo. (P1, 24/01/2012).

Aquele que consegue realmente entender o que está escrito. Não é a questão de só interpretar texto; ir lá e dar as respostas corretas. Mas, assim conseguir entender realmente a mensagem que aquele texto quis passar. (P2, 25/01/2012).

Consegue escrever de uma forma que possam... que todo mundo consiga ler. Consegue... Consiga ler, ainda que não fluentemente. Ele tá alfabetizado. (P4, 30/01/2012).

Alfabetizado, ele tem que produzir, acho, que um texto. Um texto razoável. É... Num primeiro momento do ano. Eu acho que assim... A gente não se prende muito a pontuação. Tá produzindo pequenos textos, já consegue ler com uma certa fluência... Eu acho que isso é um aluno alfabetizado, sim. (P5, 30/01/2012).

De acordo com as colocações dessas professoras, é possível perceber que elas apresentam certa flexibilidade quanto ao que consideram como um aluno alfabetizado, uma vez que aceitam erros e dificuldades ortográficas na escrita e uma leitura não fluente, bastando apenas que o aluno compreenda a mensagem transmitida pelo texto. Já as professoras P3 e P6 expõem entendimentos mais exigentes quanto ao que acreditam ser um aluno alfabetizado, pois não abrem exceção, ou seja, para elas o aluno tem que saber ler e escrever, conforme pode ser evidenciado em suas falas:

Um aluno alfabetizado é aquele que sabe ler, escrever, decodificar os códigos que precisam, mas um aluno que saiba se expressar, e na hora que ele lê um texto, ele entenda. Ele lê, ele tem um significado de um texto todo. Então, na sua semântica, na gramática, tudo. Ele tem que saber. Porque a gramática auxilia pra você fazer a estruturação da frase, pra poder ter entendimento. (P3, 27/01/ 2012).

Alfabetizado? Tem questões e questões sobre isso, né?! Assim, se a gente for analisar, por exemplo, uma escrita... Só de escrever de forma que consiga se ler, não consegue fazer leitura ainda, pra mim

esse não é alfabetizado. Pra mim, o alfabetizado realmente é aquele que consegue escrever e fazer a leitura. Não só daquilo que escreveu, mas do que tiver, se apresentar [para criança]. (P6, 17/02/2012).

Diante disso, percebe-se uma compreensão bastante vaga sobre o que, de fato, estas professoras consideram como sendo um aluno alfabetizado. Em suas colocações não demonstram um parâmetro/referencial a ser seguido, em que possam se respaldar para afirmar se um aluno encontra-se ou não alfabetizado. Esta ausência de referência também pode ser evidenciada na fala da supervisora de ensino fundamental, conforme já constatado no terceiro capítulo.

Nesse caso é possível perceber que a ausência de um parâmetro municipal de ensino com metas explícitas sobre o que se espera do aluno alfabetizado tende a levar as professoras a relativizarem esta questão, avaliando os alunos de forma intuitiva, ou seja, segundo o que cada uma acredita ser um aluno alfabetizado. Acrescente-se ainda, que os programas analisados também não explicitam com clareza o entendimento sobre essa questão. Embora procurem fazer uso de expressões e termos veiculados pelos programas e discursos oficiais (silábico-alfabético, alfabético, leitura fluente, produção de pequenos textos, textos de memória, entre outros), as professoras demonstram discrepância e relativismo em suas falas, permitindo os seguintes questionamentos: Um mesmo aluno seria considerado alfabetizado por todas estas professoras? Que parâmetros cada uma usaria em casos específicos que envolvem dúvidas em relação a determinado aluno? Que parâmetros cada escola e seu grupo de professores utilizariam se não há um referencial no município? Em relação ao que se considera como sendo um aluno alfabetizado, será que todas as escolas de ensino fundamental pertencentes a este município falam a mesma língua? E caso não falem, quais seriam os prejuízos ou benefícios para os alunos ao serem avaliados em seu processo de alfabetização?

Tendo em vista tais indagações e considerando a análise das falas dessas professoras verifica-se a necessidade de construção de um parâmetro municipal de ensino, que oriente as docentes alfabetizadoras a avaliar com maior precisão quando um aluno encontra-se ou não alfabetizado. Conseqüentemente, isso as auxiliaria a delimitar objetivos mais claros e precisos para guiar seu trabalho ao longo do processo de ensino da leitura e da escrita. Pautando-se em Gimeno Sacristán (p. 1998, 124), seria possível dizer que:

[...] o sistema educativo exige um discurso comum que deve dar sentido à educação, especialmente ao se referir ao ensino obrigatório. Esse discurso é fundamental como conteúdo de formação dos docentes, para que surja um consenso profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um.

Esse eixo de análise averiguou também a questão da escolha da profissão e sua relação com a preferência de atuar na alfabetização. Ao se posicionarem quanto à escolha da profissão e, mais especificamente, às turmas de alfabetização, o fato de gostar de criança desta faixa etária ficou em evidência nas falas das professoras. O ensino da leitura e escrita, portanto, não determinou em primeiro plano a opção pelo magistério e por alfabetizar, conforme demonstra os trechos a seguir:

Eu sou apaixonada. Primeiro por criança e segundo por esta fase que eles estão aprendendo a ler e escrever, eu adoro. E eu assim, eu me identifico muito com as crianças menores [...] Eles são participativos, eles são inocentes, eles são carinhosos. (P1, 24/01/2012).

Eu já gosto do comportamento das crianças menores. Eu acho mais fácil lidar. [...] Com as crianças menores eu me dou melhor. (P2, 25/01/2012).

Eu gosto da idade deles. Da maneira que eles se comportam. Tem criança que dá trabalho de disciplina, mas é diferente. Você consegue. Você conversa e você sabe, eu penso assim: é criança. Eu que tenho que dar os conhecimentos pra ele. (P3, 27/01/2012).

Eu gosto mais das crianças menores. Eu acho que elas são mais singelas. Mais puras. Mais meigas. Não sei... Acho que os maiores, eles já são mais danadinhos. Eles já levam mais... levam para o lado da malícia, né. Então, eu me identifico com os menores. (P5, 30/01/2012).

Eu sempre gostei de criança, de estar junto, de estar ensinando. (P6, 17/02/2012).

A professora P4 foi a única que não atribuiu a escolha pela profissão docente ao fato de gostar de criança. Para ela, sua decisão está relacionada à influência de uma tia que era professora e a levava, às vezes, para a escola em que lecionava, na área rural.

Nota-se a prevalência do gostar de crianças menores como fator preponderante para escolha da profissão. Logo, aspectos relacionados ao fazer docente e mais especificamente ao ensino da leitura e da escrita encontram-se

silenciados, relegados para um segundo plano. Tal fato leva a refletir sobre a maneira como o profissional que alfabetiza crianças tem sido formado para exercer a docência.

Ao fazer referência ao contexto dos países latino-americanos, marcado por demasiada pobreza, Oliveira (2005, p. 769) salienta que, perante as várias funções assumidas pela escola pública, o professor acaba tendo de responder a muitas exigências que extrapolam sua formação, desempenhando funções que “estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar [...] Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Estas colocações da autora suscitam alguns questionamentos acerca do posicionamento das professoras: Será que essa realidade vivenciada pela escola pública vem influenciando na representação que se tem construído sobre a profissão – mais especificamente do professor alfabetizador? O fato de gostar de criança estaria sendo entendido como algo suficiente e/ou mais importante para se tornar um alfabetizador?

Estas indagações induzem a pensar também sobre a formação docente inicial e continuada, pois estas professoras experientes reafirmam em seus discursos atuais compreensões que tinham antes de se tornarem profissionais. Como se o fato de gostar de criança permanecesse sendo um dos fatores preponderantes para que continuassem sendo alfabetizadoras.

4.2. Reprodução dos discursos oficiais

Por meio desse eixo de análise pretendeu-se trazer para a discussão pontos dos relatos das docentes que destacam orientações e terminologias relacionadas aos programas estudados nesta pesquisa, procurando-se analisar de que forma são incorporadas às suas falas e os possíveis erros conceituais procedentes de interpretações equivocadas.

No que consiste às questões voltadas ao planejamento de aula, atividades e utilização das sugestões propostas pelo PROFA/ “Letra e vida” e projeto “Estudar pra valer!” foi possível verificar nas falas das professoras muitos termos divulgados pelos programas e utilizados nos discursos oficiais. Todas elas reproduzem em seus

discursos orientações teórico-metodológicas e terminologias colocadas por estas propostas, o que pode ser verificado nos trechos a seguir:

A alfabetização requer ali, oh... Você em cima, ali... Daquele aluno. [...] Saber das dificuldades de todos. Cada um. E ir intervindo em cima de cada um. Você dá aula lá, mas você depois vai correr atrás de cada criança. [...] Você tem que chamar aquele aluno do seu lado, pra fazer o campo semântico pra saber, entender o que ele tá pensando. (P1, 24/01/2012).

Pegar um texto e trabalhar a partir dele [...] Dentro do texto a gente vai procurar a palavra, vai procurar a letra, né, vai pensar sobre aquele texto. Então sempre assim, pegando um texto. (P2, 25/01/2012).

Eu gosto muito de trabalhar reescrita. Reescrita ajuda muito. E eu trabalho desde a primeira semana de aula. [...] Você trabalha com os textos coletivos, é uma fonte muito rica, porque eles vão entendendo a estrutura do texto. (P3, 27/01/2012).

Eu procuro fazer as duplas, os grupinhos de acordo com as dificuldades, mas eu acho, assim, que cada um vai ficando num nível, então vai ficando mais difícil de controlar. De fazer anotações do que cada grupo conseguiu. Cada um conseguiu... (P4, 30/01/2012).

Música, parlenda... Coisas assim... Textos que as crianças já têm de memória pra ela começar a ler [...] E incentivar muito a leitura. Eu acho que é primordial. Eu sempre falo pra eles: “Só vai escrever bem, quem lê muito”. (P5, 30/01/2012).

Esses conteúdos a gente tem que trabalhar, e aí vai adequando conforme o que a sala tá precisando, no momento. O que vai fazer pra que eles avancem nas hipóteses de escrita deles. Então, em cima disso que eu tenho que estar planejando atividades. (P6, 17/02/2012).

Nestes relatos as professoras expõem orientações teórico-metodológicas relativas aos programas, conforme destacado no terceiro capítulo deste trabalho, como: realizar avaliações com cada aluno para saber e tomar nota sobre a forma como ele está pensando, naquele momento, acerca da escrita e da leitura; trabalhar a partir do texto, não de sílabas ou palavras descontextualizadas; desenvolver atividades de reescrita e texto coletivo para abordar/ensinar estrutura de texto; ordenar duplas e agrupamentos produtivos; registrar a produtividade dos grupos e avanços de cada aluno; oferecer textos que as crianças já sabem de memória para

trabalhar a leitura; planejar atividades e intervenções para que os alunos avancem em suas hipóteses.

Além disso, pode se destacar também terminologias bastante enfatizadas pelos programas, tais como: campo semântico, reescrita, texto coletivo, estrutura de texto, nível/hipótese de escrita e texto de memória.

No relato da professora P6 é possível perceber ainda a preocupação em adaptar seu trabalho para atender as necessidades da turma e as exigências de conteúdos prescritos pelo currículo oficial, assim como já citado no terceiro capítulo ao se analisar o currículo municipal. Segundo Barroso (2004 e 2005) e Birgin (2000) tais adaptações podem ser compreendidas como estratégias de reajustamento provenientes de microrregulações locais com vistas a atender regras, normas e determinações oficiais advindas das regulações institucionais que, neste caso, provêm de determinações procedentes do governo municipal direcionadas mais especificamente as escolas públicas municipais de ensino fundamental.

É relevante destacar que diante da questão referente ao desenvolvimento de atividades não relacionadas às propostas destes programas, já realizadas antes de tais cursos (aquilo que já faziam) ou provenientes de outras fontes, algumas professoras mencionam atividades muito semelhantes àquelas que compõem os programas. O que pode ser averiguado nos relatos das seguintes professoras:

Atividade com nome, com os nomes das próprias crianças eu acho que sempre funciona bem, né?! Porque fala, é aquela referência concreta que eles já têm, então acho que isso funciona bem. O nome deles, depois dos amigos... Essas eu acho que funciona bem. E quando você envolve jogos também [...] caça-palavras com os nomes, palavrinhas cruzadas, falar repetindo, cantando letras. [...] Escrever o próprio nome em vários... escreve no crachá, escreve na tarefa, escreve no caderno... (P2, 25/01/2012).

A leitura, que eu costumava sempre fazer mesmo, pra eles, todos os dias. Um momento de conversa sobre a leitura. Procurar relacionar as atividades depois com os personagens, com o que aconteceu nas leituras. (P4, 30/01/2012).

Todo dia eu leio em sala de aula pra eles também, porque eu acho que é importante. (P5, 30/01/2012).

O trabalho na lousa com as rimas, com os nomes. [...] As brincadeiras que usa letras, números, rimas, eu acho isso interessante. (P6, 17/02/2012).

Verifica-se, então, que as professoras P4 e P5 fazem referência à realização de leitura diária para os alunos, prática sugerida pelos programas, conforme já pontuado no terceiro capítulo. As professoras P2 e P6 destacam várias atividades que já desenvolviam antes da influência dos programas, mas que também fazem parte do repertório de sugestões dos mesmos, tais como: atividades com nomes próprios e dos amigos, jogos, caça-palavras, rimas, palavras cruzadas e brincadeiras envolvendo letras, números e rimas.

Diante disso, fica um questionamento: esses programas trouxeram realmente inovações em termos de propostas de atividades ou modificaram/adaptaram as já existentes conforme as concepções teórico-metodológicas em que se baseiam? Vale ressaltar que os materiais, ao sugerirem as atividades, não fazem referência a fontes de onde tais atividades advêm, nem explicam se estas são reproduzidas na íntegra ou foram modificadas e, nesse caso, em que aspectos e o porquê dessas adaptações. Perante tais constatações outros questionamentos podem ser feitos: Seriam tais propostas de atividades provenientes dos antigos e condenados “cadernos de magistério” ou algum livro didático antigo? Fazem elas parte de uma “memória docente”, transmitida de geração em geração e, por isso, compõem um repertório de domínio público? Ao notar também as sugestões de atividades propostas pelo PROFA/ “Letra e vida” e pelo “Estudar pra valer!” é possível verificar semelhanças entre muitas delas. Fato esse observado e pontuado pela professora P4 quando questionada acerca das atividades dos referidos programas que costuma usar para desenvolver suas aulas: “Na verdade são... tem muita coisa parecida, né, que aí você acaba utilizando”.

Em relação à base teórica que fundamenta estas propostas percebe-se, em trechos da fala de algumas professoras, pouca compreensão ou entendimentos equivocados referentes a determinados aspectos teóricos. As colocações que seguem retratam tal apontamento. A professora P2 expõe sua concepção sobre o que considera como letramento e a professora P4 coloca sua opinião acerca do que seria alfabetizar:

Seria o que eles chamam agora da criança letrada, né? Que tem o letramento. Ah, porque esses conceitos são muito vagos também, eu acho assim... E muito, assim, muito pertinho um do outro. Então tem criança que tem letramento, mas não tá ainda alfabetizada. Tem criança alfabetizada, mas não tem o letramento. [...] Então acho

assim, alfabetizado, ele consegue ler. Mas também teria que estar assim, letrado, pra entender o que ele tá lendo. (P2, 25/01/2012).

Alfabetizar, acredito que é mesmo compreender esse processo do... alfabético da escrita. Conseguir ler. Construir... A construção da alfabetização que eu acho que é o mais importante. Assim... tem que haver qualidade nessa compreensão do sistema alfabético. (P4, 30/01/2012).

Nota-se um esforço das professoras para adequar seus discursos ao padrão teórico vigente oficialmente. Todavia, demonstram compreensões equivocadas quanto aos conceitos empregados: alfabetização, letramento e sistema alfabético da escrita.

Em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, Kleiman (2005, p. 5) diz que ambos estão associados, uma vez que o letramento inclui a alfabetização, sendo “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” Desse modo o letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita (enviar e receber cartas, seguir receitas, comentar notícias, recomendar livros, compreender placas e letreiros, entre outras). Logo, segundo esta autora, a alfabetização é inseparável do letramento, porém não são semelhantes. E para salientar os aspectos que os diferenciam enfatiza que:

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Nessa mesma direção, Soares (2004, p. 7), ao propor uma reflexão acerca desses dois conceitos enfatiza que no Brasil, apesar da distinção proposta na produção acadêmica, “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

Ao empregar o termo “alfabético da escrita” a professora P4 faz referência a um processo a ser compreendido, realizando assim uma explicação confusa em relação à terminologia empregada. Segundo Ferreiro (1994) atingir o nível alfabético de escrita significa que as crianças conseguem estabelecer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita, compreendendo a natureza do sistema alfabético.

Nesse caso, evidencia-se a preocupação docente em se adaptar às exigências administrativas e demonstrar-se inserida nesse campo de conhecimento, que parece se legitimar por meio de uma padronização do discurso, pautado no uso de jargões que consolidam determinada linguagem, como se os termos já falassem por si só. Com isso a compreensão dos conceitos parece ficar para um segundo plano, na crença de que todos da área falam a mesma língua e já entenderam a mensagem. Será que esta reflexão ajudaria a pensar as incoerências e contradições das práticas pedagógicas em relação aos discursos teóricos? Assim como o modo em que as propostas de formação continuada são implementadas, sem garantia de que houve aceitação e/ou entendimento por parte dos docentes?

Talvez a forma como as propostas de mudanças são colocadas e exigidas hierarquicamente, desconsiderando os saberes da experiência (TARDIF, 2012; ARAÚJO, 1998; FIGUEIREDO, 2000; PIATTI, 2006), tendem a gerar compreensões equivocadas e uma ação pedagógica constituída por uma miscelânea de atividades, inseridas nos planejamentos de maneira desarticulada. Tal fato acaba conduzindo a uma prática pedagógica fragmentada, já que se tem em vista a preocupação maior de cumprir com a transmissão de um arsenal de conteúdos exigidos pelo currículo oficial. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 123) afirma que:

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a.

Portanto, não basta ao professor atender a demanda de conteúdos curriculares e reproduzir os discursos oficiais em suas falas e nos seus planos de aula; é necessário que ele os vislumbre em sua prática pedagógica, articulando os conteúdos à realidade e à necessidade de seus alunos, além de considerar a cultura escolar em que atua (VIÑAO FRAGO, 1996; HARGREAVES, 1998; MERIEU, 2002).

4.3. Prática pedagógica fragmentada

Nesse eixo de análise destacou-se o modo como as professoras se organizam e planejam suas ações pedagógicas. Assim, no que se refere aos relatos sobre o planejamento desenvolvido para compor suas aulas, todas as professoras

demonstraram certa “fragmentação” quanto à forma como procedem para encontrar/selecionar atividades, extraídas de diversas fontes (internet, acervo pessoal, livros, troca com os pares, entre outras). Atividades essas que parecem ser a base para organização/estruturação das aulas. Quanto a isso, os relatos deixam implícitas as preocupações voltadas mais especificamente em encontrar atividades que atendam as exigências curriculares relativas aos conteúdos que devem ser abordados segundo determinações administrativas.

Eu tenho mania de guardar muita coisa. Então, durante o ano, mas aí alguma colega mostrou alguma coisa, eu pego e guardo. Pela internet pesquiso muita coisa. Outras a gente inventa e monta da internet. A minha amiga, assim, é muito criativa no computador, então às vezes a gente tem as ideias e ela joga no computador. [...] Então a gente cria. Procura em livros... Agora, os livros trazem bilhetes, é... Receitas. Projetos de jornal. Os projetos... Esse material do Cenpec eu uso até hoje. Não mais à risca, que nem eu era obrigada a fazer, mas eu tiro muita coisa daí. (P1, 24/01/2012).

Eu tenho bastante livro que eu comprei. Livros de atividades. Eu não uso nem metade, mas eu procuro. Atividades que outras professoras dão. Atividades que a gente guarda ao longo do ano. Sugestões. Internet, né. E, assim, mesmo troca... com a professora da tarde. Uma ideia da outra: “Ah, funcionou comigo”. Então vamos testar... (P2, 25/01/2012).

Muitas eu procuro também na internet. E muitas... Eu tenho também muitas atividades, que todo esse tempo, né, de magistério. Eu tenho muita atividade. Só que eu fico selecionando as atividades de acordo com o que eu vou dar. [...] Tem atividade diferente, eu gosto também. Peço para os outros. Sempre peço atividade, então peço e gosto também de passar para os outros. [...] É assim que eu faço a seleção. Que eu vou fazer naquela semana, então eu seleciono tudo que eu vou fazer na semana. E, a partir daquelas atividades eu vou adequando no dia a dia. (P3, 27/01/2012).

Na internet tem muitos projetos também, que eu procuro... Às vezes, você encontra lá, mas vai mudando de acordo com a turma. [...] Tem bastante atividade também que a coordenadora traz. A gente conversa nas aulas de Educação Física e são passadas pela coordenadora. Procuro atividades também, de acordo com o plano. O planejamento. (P4, 30/01/2012).

Eu tenho muito material já impresso e pesquiso muito na internet. Hoje em dia... Assim... E aí eu vejo vários diferentes. Aí eu misturo, pego um pedaço daquele, do outro, aí eu faço. Então... E aí, a gente, assim... Tem por hábito trocar muita experiência também dentro da escola. Então a gente tem um grupo de professores da mesma série, quase sempre nas segundas-feiras, no HTP, a gente troca ideias. (P5, 30/01/2012).

Eu faço bastante pesquisa. Uma coisa interessante que a gente faz também é a troca. Discussão mesmo nos HTPCs... A coordenadora também, que traz bastante coisa. (P6, 17/02/2012).

A partir desses relatos é possível perceber que todas as professoras falam sobre as “atividades em si”, fazendo referência somente ao local/suporte onde podem ser encontradas. Nenhuma delas diz que sua seleção procede das *sugestões de desenvolvimento* da atividade colocada pelo programa, livro ou página da internet em que realiza a pesquisa. Subentende-se, com isso, que ao fazer esta seleção elas não focalizam uma preocupação com o processo de desenvolvimento das atividades, mas buscam as que apresentam do ponto de vista da estrutura uma forma e visualização correspondente ao que lhes satisfaz para cumprir o ensino de determinado conteúdo. Isto pode explicar um dos motivos que tem levado a internet a se tornar uma ferramenta tão acessada para busca e trocas de atividades. Além disso, possibilita refletir sobre a grande quantidade de “folhinhas” de atividades que tem feito parte da prática docente, nem sempre trabalhadas de forma articulada entre si ou em relação às demais maneiras de se abordar os conteúdos disciplinares, como: atividades na lousa e no caderno, seminários, atividades desenvolvidas nos ou a partir dos livros didáticos e/ou apostilas, entre outras.

Os depoimentos demonstram ainda, como já evidenciado anteriormente, um tipo de organização fragmentada da prática pedagógica, que parece se constituir a partir de uma miscelânea de atividades provenientes de várias fontes. Tendo isso em vista, cabe um questionamento no sentido de refletir se estas atividades são organizadas de maneira a se complementarem numa sequência pensada e estruturada para atender os conteúdos curriculares ou são selecionadas e trabalhadas de forma pontual para cumprir as determinações curriculares, ou seja, registrar como “conteúdo dado”. Tal nuance é difícil de ser averiguada apenas por meio dos relatos das professoras, uma vez que seriam necessárias descrições mais detalhadas recorrendo-se, por exemplo, a observações de sala de aula e análise de materiais produzidos por professores e alunos, o que não constituiu alvo de análise dessa pesquisa.

Nesse momento há, no entanto, a possibilidade de se repensar o modo como as orientações propostas pelos programas voltados à alfabetização têm influenciado a prática pedagógica. Conforme já apontado em relação aos materiais analisados neste estudo, uma das diferenças subsiste no fato do projeto “Estudar pra valer!”

oferecer uma proposta fechada baseada num cronograma anual, composto por projetos e atividades para serem desenvolvidos ao longo do ano conforme orientações sistematicamente prontas, enquanto o PROFA/ “Letra e vida” apresenta sugestões de atividades a serem seguidas de acordo com suas orientações teórico-metodológicas, cabendo ao professor selecionar atividades e organizar sua sistemática de aula sendo, portanto, mais flexível. Evidencia-se assim uma diferença entre tais propostas direcionadas à alfabetização, no que tange à imposição de uma programação já organizada e fechada por um lado (“Estudar pra valer!”) e por outro uma flexibilização do planejamento pautada numa seleção de atividades por parte do professor (PROFA/ “Letra e vida”).

Tal diferença tende a influenciar a prática e a organização do trabalho pedagógico à medida que partem de concepções diferentes quanto ao modo pelo qual essas propostas são direcionadas ao fazer docente. Enquanto uma (“Estudar pra valer!”) oferece aulas “prontas”, no que se refere à sistemática de organização dos conteúdos - sequência didática - e ao oferecimento das folhas de atividades, a outra proposta (PROFA/ “Letra e vida”) legitima a “autonomia” do professor, deixando ao seu encargo a tarefa de organizar os conteúdos em sequências didáticas apropriadas - conforme orientações do programa -, além de buscar pelas atividades que atendam aos objetivos propostos segundo o plano oficial – no caso as diretrizes curriculares municipais.

Inseridas, portanto, num contexto em que as mudanças se sobrepõem em curtos intervalos de tempo (HARGREAVES, 1998), estas professoras expressam em seus relatos práticas pedagógicas e estratégias por meio das quais procuram se (re)ajustar às contradições provenientes de regras, normas e reformas que cerceiam o ambiente escolar (BARROSO, 2004; BIRGIN, 2000; FERNANDES, 2008). As propostas são colocadas muitas vezes sem levar em conta o repertório de conhecimento dos docentes e a cultura escolar na qual serão inseridas (VIÑAO FRAGO, 1996). Dessa forma, o professor acaba sendo exposto a situações bastante paradoxais, pois como afirma Falsarella (2002, p. 88) “deve pensar no coletivo da classe, mas ensinar cada aluno de acordo com suas particularidades; deve planejar cuidadosamente suas aulas, mas saber improvisar perante os imprevistos”. Esta autora aponta ainda as ambiguidades e conflitos vivenciados atualmente pelos docentes no exercício de sua função:

[...] exercer o magistério nos dias de hoje significa estar em situação de permanente ambiguidade e conflito. Do ponto de vista individual, temos um professor que transita entre a rotina e o imprevisto, entre a conformação e a criatividade, entre o planejamento e a improvisação. Do ponto de vista coletivo, temos um grupo ocupacional que avança para a profissionalização, mas muito heterogêneo e submetido à tutela do Estado em diferentes graus. (FALSARELLA, 2002, p. 88-89).

Verifica-se assim a dinâmica do contexto no qual se insere o trabalho docente na contemporaneidade, impregnada por mudanças muitas vezes desconexas e sem continuidade (VIÑAO FRAGO, 2001). O professor vivencia constantes situações contraditórias em que deve cumprir as determinações oficiais, para planejar e desenvolver suas aulas, ao mesmo tempo em que é chamado a exercer sua autonomia profissional, pois conforme salienta Meirieu (2002, p. 250) “hoje ele é convocado a inventar tudo e a construir tudo, a decidir tudo e a justificar tudo, a se investir pessoalmente e a garantir com pulso firme a coerência das situações que instala”.

Considerando esse cenário, pode-se averiguar que as professoras entrevistadas revelam indícios de possíveis práticas pedagógicas fragmentadas, permeadas por concepções conflitantes acerca de seu fazer e compreensões ambíguas em relação às bases teóricas e às expectativas quanto à alfabetização. Todavia, será que a “voz” dessas professoras diz tudo sobre suas práticas? Seriam suas práticas, de fato, fragmentadas conforme indícios detectados em seus depoimentos?

4.4. Indícios de resistência

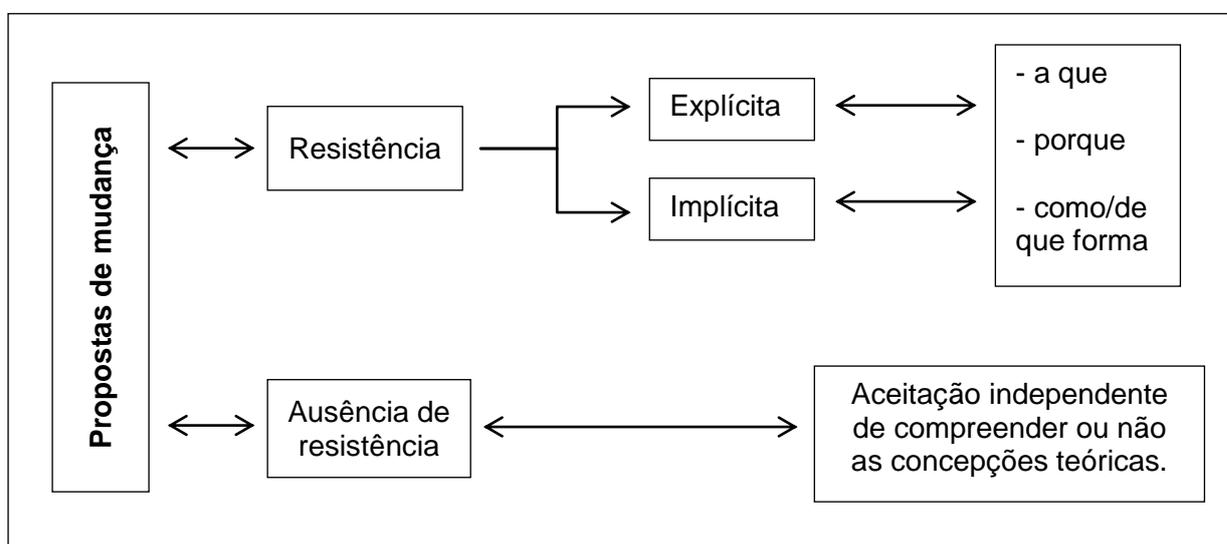
Nesse eixo de análise procurou-se destacar e analisar trechos das falas das professoras que retratavam aspectos por meio dos quais pode se verificar algum tipo de resistência, relacionada mais especificamente às orientações das propostas voltadas à alfabetização avaliadas neste estudo. Para tanto, as entrevistas foram organizadas a partir das categorias de análise definidas no primeiro capítulo, que visam evidenciar a resistência docente em suas nuances.

Conforme já pontuado, a análise sobre resistência docente desenvolvida nesse estudo não consiste em identificar apenas atitudes totalmente contrárias às propostas, mas procura trazer as categorias de resistência presentes na “voz” das

professoras entrevistadas ao se referirem às práticas pedagógicas e a que aspectos mais específicos das propostas as resistências estão relacionadas. Dessa maneira a identificação e análise das resistências apresentadas pelas docentes foram delineadas de acordo com as seguintes categorias: **resistência explícita**, **resistência implícita** e **ausência de resistência**.

A figura 1 a seguir sintetiza o modo como se compreende a resistência docente neste trabalho, de maneira a permitir uma melhor visualização acerca das categorias de análise elaboradas e as relações que se estabelecem entre elas.

Figura 1 – Categorias de resistência



Fonte: Elaboração própria.

4.4.1. Resistência explícita

A resistência explícita, conforme delineada no primeiro capítulo e sintetizada na figura 1, é entendida como uma estratégia de contorno evidenciada por meio de atitudes mais radicais, demonstradas pelos professores em seus discursos direcionados aos aspectos das propostas “a que” resistem, podendo indicar também “porque” e “como/de que forma” resistem, ainda que procurem realizar reajustamentos perante a imposição de determinações oficiais.

Tendo isso em vista, os relatos analisados a seguir destacam trechos dos depoimentos das professoras, que trazem indícios de resistência explícita. No final desse item apresenta-se um quadro que sintetiza os aspectos relacionados “a que”,

“porque” e “como/de que forma” as docentes resistem às propostas dos programas estudados nesta pesquisa.

Nessa direção a fala da professora P2 traz elementos que evidenciam resistência em relação a uma das propostas dos programas, que é imposta pela administração escolar. Seu relato demarca o desenvolvimento de uma prática de registrar por escrito o que faz, que é realizada a contragosto, pelo fato de ser obrigada a atender as determinações oficiais. Vale lembrar, que os programas “Estudar pra valer!” e PROFA/ “Letra e vida” sugerem ao professor organizar seu planejamento semanal, o que é acatado pela rede de ensino municipal que, além disso, exige dos docentes o registro diário das aulas não permitindo outra forma de organização.

Então, aí é um problema, porque é assim, eu fazia... eu planejava com os temas, então, que eu falava: trabalhar os Três Porquinhos? Eu faço o projeto... O meu projeto com o tema dos Três Porquinhos, então tudo que eu ia trabalhar de português, matemática, ciências, história e geografia, tenho, né... Só que agora, a prefeitura exige que você faça a rotina diária do que você vai trabalhar. Então você tem que fazer a semana, a sua rotina semanal. Isso me irrita um pouco, porque eu tenho que fazer... Tanto que assim, esse ano que passou eu fiquei meio assim... Meio vagabunda com essas coisas, aí eu parei de planejar os meus temas. Ah, porque eu tinha que ficar pegando meu tema e falando assim, então hoje eu vou ter que dar isso, aquilo e depois ainda escrever no diário tudo que eu fiz no dia. [...] Só que eu falei que esse ano eu vou voltar. [...] Eu gosto ainda de planejar dentro do tema que eu estou trabalhando. (P2, 25/01/2012).

Quanto a isso Hargreaves (1998) pontua o fato de muitos professores resistirem quando diante de mudanças indesejadas e de imposições administrativas que sobrecarregam seu trabalho. Sendo assim, nota-se que a professora P2 apresenta conflitos ao lidar com uma mudança que desestrutura o modo como planejava e desenvolvia suas aulas, pautado em experiências constituídas ao longo de sua carreira. Experiências estas que provavelmente lhe causavam segurança e a mantinham numa “zona de conforto”. Ao ter que responder às exigências administrativas, demonstra certo desânimo por se ver obrigada a registrar tudo o que faz, indicando intensificação do seu trabalho. E a opção por deixar de planejar como fazia antes lhe causa certo desconforto, que assume chamando para si a responsabilidade ao julgar-se ter ficado “meio vagabunda”. Porém, este desabafo parece estar mais relacionado ao fato de ser obrigada a assumir uma mudança que

sobrecarrega seu fazer, por não lhe permitir conciliar a forma como trabalhava (desejável) com os novos encaminhamentos exigidos (indesejável).

Em outro trecho de fala da professora P2 também é possível verificar resistência às propostas direcionadas ao trabalho com a diversidade em sala de aula. As orientações do PROFA/ “Letra e vida” e do “Estudar pra valer!” voltadas ao desenvolvimento de um trabalho que atenda a heterogeneidade pontuam, respectivamente, ações que preveem o planejamento de agrupamentos produtivos - conforme as hipóteses de escrita dos alunos - ou ações específicas pautadas na atuação e/ou na oferta de atividade diversificada. A professora demonstra não atender tais recomendações, apresentando atitude de resistência explícita, ainda que não especifique o modo como trabalha para atender à heterogeneidade dos alunos:

Todas as crianças já fazem todas as atividades. Eu não dou atividade diferente. Então por quê? Porque eu falo é a questão de trabalhar a autoestima, também, da criança. Porque eu acho o seguinte, também, faz de conta que o aluno “X”, tá pré-silábico, e o aluno “B” já tá alfabético. Então, os dois vão fazer a mesma atividade, mesma atividade para o aluno alfabético. [...] Na maioria das vezes, eu dou atividade e todo mundo vai fazer igual. Que é pra todo mundo ver que, alguma coisa ele consegue fazer. (P2, 25/01/2012).

Verifica-se também, nas professoras entrevistadas, um tipo de resistência relacionada à questão de modificar ou descartar práticas/estratégias didáticas, por meio das quais as docentes atingiam e atingem sucesso. Tal evidência pode ser verificada nos relatos das professoras P1, P5 e P6, que assumem desenvolver práticas consideradas tradicionais pelos programas analisados.

Porque é duro você mudar uma coisa que você já fazia e que eu achava que fazia muito bem. Eu tinha êxito, meu alunos saiam alfabetizados no método tradicional, do “ba, be , bi, bo, bu”, do “da, de, di, do, du”. Saia todo mundo muito bem alfabetizado. Eu sempre fui, nas escolas que eu dava aula, vista como uma professora muito boa de alfabetização e no tradicional. Então foi difícil, foi sofrido pra mudar. [...] Você alfabetiza com coisa da vida da criança, do cotidiano. Com bilhete, com uma carta, não é? Com trava-línguas, com adivinhas, com músicas, né. Mas, eu também sou sincera eu uso tudo isso, mas eu não... Eu acho que tem um pouquinho, tem que ter um pouquinho da sistematização do tradicional, do B com A, na coordenação motora. [...] Nunca fui cem por cento (risos) projeto. É projeto mais o que eu acredito. Coisas tradicionais? Podem ser

chamadas de tradicionais. [...] Condenaram muitas coisas que eu acho que são importantes. Não a ponto... Assim, a ferro e a fogo, mas são importantes de ser lembradas, trabalhadas, não mais metodicamente como era, mas faz parte. E acrescenta muito para as crianças, eu acho. (P1, 24/01/2012).

Eu tenho lá, né. Um pé lá no tradicional. Tenho, mas eu acho assim: não existe mais aquela coisa do tradicional, que nem aquela coisa da “A pata nada”, que todo mundo critica, né?! Então a gente trabalha com silabação, sempre envolvendo texto. [...] Eu ainda trabalho com a silabação, mas aí, como eu disse, eu já... a gente incrementa muito, trabalha com muitas coisas diferentes, né?! [...] Eu acho que o problema, o que falta [em relação aos programas] é a sistematização. Eu acho. (P5, 30/01/2012).

No início só figura, a palavra e a letra. Depois de um tempinho, que eu vejo que eles já se apropriaram das letras, aí eu começo a colocar as famílias. Mas não... pra leitura mesmo, pra consulta: olha, tá lá no B do bebê, do BA, do BE, do BI, do BO e do BU. (P6, 17/02/2012).

Nos depoimentos dessas professoras é possível averiguar resistência para modificar aquilo que consideram como relevante. Além disso, as professoras P1 e P5 apontam enquanto lacuna dos programas o fato desses deixarem de considerar tais aspectos do ensino, no caso a silabação, a coordenação motora e a sistematização. Salientam também, que incorporam elementos das propostas às suas práticas por acreditarem que trazem contribuições importantes como, por exemplo, o trabalho com texto. Portanto, mantêm práticas tradicionais/convencionais de ensino ao mesmo tempo em que acatam parte das propostas sugeridas pelos programas.

Cabe, no entanto, ressaltar o fato delas oferecerem resistência em abandonar plenamente as práticas que já desenvolviam - consideradas “tradicionais” e condenadas pelos programas, como diz a professora P1. O PROFA/ “Letra e vida”, como destacado no terceiro capítulo, chega a apresentar um quadro comparativo entre aquilo que consideram como tradicional (concepção empirista) e o que é tido como construtivista (concepção cognitivista), procurando demonstrar a impossibilidade de essas duas concepções teóricas coexistirem na prática docente. De acordo com Soares (2004, p. 11) da concepção construtivista de alfabetização derivou-se “uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”.

Nos relatos das professoras alfabetizadoras, nota-se a opção pelo desenvolvimento de práticas pautadas no que se costuma dizer “mesclar”

concepções teóricas, métodos e técnicas de ensino. Esse modo de conceber e organizar suas práticas pedagógicas demonstra a heterogeneidade dos saberes profissionais, pois conforme afirma Tardif (2012, p. 263) “um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme sua necessidade”, ainda que pareçam contraditórias aos pesquisadores universitários. Segundo o autor, a relação dos professores com os saberes não visa uma busca por coerência, mas o uso integrado no trabalho com a finalidade de atingir simultaneamente vários objetivos.

Os apontamentos das professoras P1 e P5, bem como o relatado por P6 no trecho citado anteriormente, trazem elementos sobre “a que”, “porque” e “como/de que forma” resistem a determinados pontos das concepções que respaldam os programas. Tais concepções desconsideram aspectos relativos à alfabetização tidos por elas como essenciais para que todas as crianças se apropriem, satisfatoriamente, da leitura e da escrita. Os relatos a seguir trazem indícios de que as docentes pautam seu trabalho recorrendo aos saberes que possuem com a experiência em alfabetização:

Eu completava os projetos com algumas atividades, com alguns exercícios de coordenação motora, eu passava pelo silabário. Assim, só com ilustração, porque teve crianças que eu não consegui alfabetizar com o método de projeto, com os projetos, e no ba, be, bi, bo, bu alfabetizou. Teve crianças, e isso eu tenho nítido, crianças que não se alfabetizaram, não conseguiam trabalhar com um texto, com uma música, com adivinha, não conseguiam, não identificavam, não saíam daquilo, aí eu começava: “O B com A meu amor, vamos lá...”. E alfabetizava pelo tradicional. (P1, 24/01/2012).

Eu gosto de apresentar o alfabeto bem, assim, aos poucos. E aí vou apresentando as famílias silábicas. Mas, sempre trabalhando com alguma coisa junto. Então, tem um texto que é... ou uma parlenda, ou uma música. Sempre assim, textos pequenos, que eles conheçam. No começo, principalmente, pra estar ligando... E, assim, e é de uma forma sistemática. E eu acho que é isso que falta hoje em dia: essa coisa sistematizada, porque tudo é jogado. [...] Porque hoje... Hoje dava uma coisa assim, amanhã invertia tudo. Não tinha uma lógica, um planejamento. Porque que eu estou dando esse pra depois dar esse, entendeu? (P5, 30/01/2012).

Pelos relatos das professoras se averigua que os programas, embora tenham trazido contribuições que possibilitaram mudanças e reorientações significativas em

suas práticas, desconsideraram uma sistemática de ensino da língua escrita que, segundo elas, auxilia no processo de aprendizagem da mesma. Como no caso a organização de um trabalho pedagógico baseado na apresentação do alfabeto e das famílias silábicas, complementado, segundo P1, por exercícios de coordenação motora. Nesse ponto cabe uma ressalva, pois ao dizer que com alguns exercícios de coordenação motora passava pelo silabário, a professora reporta-se ao fato de considerar o ensino dos quatro tipos de letras¹⁰, juntamente com o traçado da letra cursiva, o que é esclarecido nesse outro trecho de sua fala:

A letrinha de mão... Eu ensino. Porque eu também acho muito errado a criança passar a letra de mão sozinha. Eu falei, passa, mas faz a coordenação tudo errada, porque ele vai pela dedução, por onde faz... Uma vez eu vi um aluno fazendo um J (jota) começando pelo rabinho pra depois fazer o pingo lá em cima, porque ele aprendeu sozinho, ele fez do jeito que ele quis, vai matar esse menino agora? Né?! Então eu ponho na lousa a coordenação, todos os alunos vão lá passar o dedinho aprendendo comigo. Eu ponho bem grande, eu falo agora todo mundo tem o dedo elástico, vai esticar... Vai até chegar lá e vamos passar várias vezes junto comigo, pra aprender. São coisas que eu... Atividades que eu desenvolvo que eu acho que dá muito resultado, sai tudo com a letra bonitinha e fazendo a coordenação correta, não inventa trajeto louco aí pra fazer... (P1, 24/01/2012).

Segundo os programas analisados a letra cursiva só deve ser ensinada depois que todos os alunos estiverem alfabetizados, pois consideram que a letra bastão (letra de imprensa maiúscula) é mais fácil de ser identificada pelos alunos no início do processo de aprendizagem da língua escrita. Além do mais, acreditam ser desnecessário utilizar parte do tempo, que deveria destinar-se ao ensino da leitura e da escrita, para ensinar os quatro tipos de letra correndo-se, ainda, o risco de confundir a criança, neste início da alfabetização.

A professora P5 procura enfatizar em seu relato a importância de se planejar um ensino sistematizado, o que fica subentendido nas falas de P1 e P6. Defendendo, assim, a ideia de se trabalhar a leitura e a escrita do mais simples para o mais complexo, através de uma sistemática organizada a partir do alfabeto e das famílias silábicas juntamente com pequenos textos que os alunos conheçam.

Nesse caso, as professoras alfabetizadoras resistem a um dos aspectos essenciais que respalda as concepções das propostas, visto que, de acordo com

¹⁰ A expressão “quatro tipos de letras” refere-se as: 1) letra de imprensa maiúscula; 2) letra de imprensa minúscula; 3) letra cursiva maiúscula; 4) letra cursiva minúscula.

estes programas, o processo de alfabetização deve ocorrer a partir de textos que possuam função social. Eles defendem também a ideia de que o aluno precisa ser colocado diante de situações por meio das quais tenha que ler e escrever antes mesmo de saber fazê-lo convencionalmente, conforme já pontuado no terceiro capítulo. Tais compreensões pautam-se numa visão interacionista, que nega os pressupostos dos métodos “tradicionais” de alfabetização e, por isso, “rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto ‘língua escrita’” (SOARES, 2004, p. 11).

Em relação a isso as críticas apontadas por Silvestre (2009) vão ao encontro dos posicionamentos das professoras entrevistadas, uma vez que, para a autora, não é possível desconsiderar a metodologia empirista, tendo em vista a importância da base fônica na alfabetização, para que o aluno possa estabelecer as devidas relações entre letras e sons ao longo de seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, a autora assinala a impossibilidade do aluno compreender satisfatoriamente a estrutura de um texto, entendendo seus objetivos, forma e singularidade de modo a diferenciar diversos tipos e gêneros textuais, sem que ao menos saiba ler. Para Soares (2004, p. 10 e 11) a mudança paradigmática, ocorrida por meio da substituição do paradigma behaviorista (dominante nos anos de 1960 e 1970) pelo paradigma cognitivista (nos anos de 1980), “conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências”, dentre os quais destaca que:

[...] passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica.

Ao resistirem em renunciar os conhecimentos didáticos que acreditam ser indispensáveis na alfabetização, as professoras procuram reajustar seu trabalho perante as novas propostas provenientes dos programas, de modo a manter em sua essência aquilo que já desenvolviam, com a convicção de obter resultados positivos. Por meio de seus relatos é possível perceber que as professoras tecem tais reflexões e posicionamentos respaldando-se em seus saberes (TARDIF, 2012;

BORGES, 1998; GAUTHIER et al, 2006), principalmente àqueles relacionados às suas experiências profissionais como professoras alfabetizadoras.

O quadro a seguir apresenta de forma sintética as informações referentes aos aspectos que dizem respeito “a que”, “porque” e “como/de que forma” estas professoras resistem a determinadas orientações dos programas aqui estudados.

Quadro 6 – Resistência explícita

PROF.	A QUE	PORQUE	COMO/ DE QUE FORMA
P2	Exigências administrativas pautadas em orientações dos programas (planejamento).	Não concorda com o planejamento semanal da maneira como é sugerido pelos programas.	Desenvolve suas aulas (temas) como fazia antes e quando impedida realiza o que é exigido a contragosto, sem garantia de qualidade.
P2	Planejar atividades e/ou intervenções para atender a heterogeneidade, conforme orientações dos programas.	Acredita que o trabalho diversificado pode prejudicar a autoestima dos que possuem maior dificuldade.	Oferece as mesmas atividades para todos os alunos, realizando as mesmas intervenções.
P1, P5, P6	Desconsiderar plenamente as práticas que já desenvolviam (famílias silábicas, coordenação motora, letra cursiva).	Obtinham e ainda obtêm êxito ao utilizar propostas “tradicionais”, desconsideradas pelos programas.	“Mesclam” concepções teóricas, métodos e técnicas de ensino.
P1, P5, P6	Trabalhar somente a partir de textos, rejeitando uma ordem hierárquica de habilidades.	Acreditam na necessidade de sistematizar o trabalho a partir da apresentação hierárquica das letras e das famílias silábicas, em conjunto com os textos sugeridos pelos programas.	Reajustam seu trabalho perante as novas propostas, mantendo em sua essência aquilo que já desenvolviam com sucesso.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da definição de resistência que respaldou essa análise e por meio desse quadro síntese a que se chegou, foi possível perceber dois **focos** diferentes de resistência docente em relação às propostas dos programas. Isto é, as professoras demonstram resistência a questões mais **técnicas**, cobradas por meio de “supervisões sufocantes” (HARGREAVES, 1998), como no caso o planejamento semanal. Ou elas resistem a questões referentes às **concepções** que embasam os programas, visto que estes desconsideram o ensino direto e explícito da relação

fonema-grafema, bem como a necessidade de uma ordem hierárquica para o ensino da língua escrita – aspectos que consideram “tradicionais”. Além do mais, elas não se orientam pela realização de agrupamentos produtivos e intervenções ou atividades diversificadas para atender os alunos com dificuldades.

Vale destacar que as professoras P3 e P4 não apresentaram resistência explícita e seus depoimentos serão alvo de análise dos próximos itens desse capítulo.

Tendo isso em vista, segue a análise da resistência implícita, por meio da qual se busca indícios sobre: “a que”, “por que” e “como/de que forma” estas professoras resistem. E a partir disso o levantamento dos *focos* de resistência.

4.4.2. Resistência implícita

Conforme já definida no primeiro capítulo e exposta na figura 1, essa categoria de resistência implícita é compreendida como uma estratégia de contorno que tende a permanecer oculta nas manifestações e/ou comportamentos docentes mediante as suas tentativas de reajustamento às determinações oficiais sendo, portanto, mais difícil de ser identificada pelo fato de ficar subentendida em discursos aparentemente favoráveis às propostas de mudança.

O que se pretende aqui é verificar na “voz” das professoras alfabetizadoras indícios de resistência a algumas orientações e/ou atividades sugeridas pelos programas. Compreendendo que professores com experiência não incorporam na íntegra as novas propostas (TARDIF, 2012), mantendo suas práticas/estratégias didáticas principalmente quando se trata de casos em que alcançavam sucesso e reconhecimento ou, ainda, diante de situações em que estas propostas representam uma intensificação de tarefas ao seu fazer (HARGREAVES, 1998, EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2004).

Ao serem solicitadas para falar sobre algumas sugestões propostas pelos programas e que tentaram colocar em prática, mas chegaram à conclusão de que *não* eram viáveis, as professoras fizeram comentários que, aparentemente, não apresentam resistência, somente tentativas de adaptação/reajustamento das propostas. Contudo, analisando-se tais relatos com maior cautela e tendo-se em vista a busca por resistências que estejam implícitas, pode-se verificar a presença

de alguns tipos de resistência que permeiam as práticas de algumas dessas docentes, conforme os relatos a seguir:

Eu tentei uma vez o projeto jornal, ficar lendo carta ao leitor e escrever, mas, ah... eu achei que foi muito pesado pra idade deles. [...] Agora quando eu trabalho jornal eu dou o suplemento infantil. [...] o projeto Jornal na íntegra eu não gosto. Fiz quando tive que fazer, sabe. [...] É que tem coisas que se tornam muito cansativas por ser muito extensa e a criança é pequena. Eu tive que fazer em várias vezes a reescrita de uma história: Chapeuzinho Vermelho. Porque é uma história grande. E a criança pra reescrever aquilo, é muito. Então, eu achava um pouco inviável, mas... Não que não dê pra fazer. É possível, mas eu acho que... Cansativo. Eu não gosto de dar coisa que vai cansar. (P1, 24/01/2012).

[...] acho que seria a quantidade de aluno na sala. Têm algumas... tipos de atividades, se você tem muito aluno, não... você não consegue fazer. (P2, 25/01/2012).

[...] eu acho que o professor torna viável se ele adaptar à dificuldade da sua turma. [...] Porque você vai seguir o tempo que achar mais correto. Então quando não tem aquela pressão... Eu tenho que fazer em tal... Em tanto tempo. Você fica mais tranquilo. (P4, 30/01/2012).

Eu dei uma vez... É do PROFA, que tinha a história da Chapeuzinho Vermelho [...] Que são as três versões. E aí, eles tinham que fazer uma quarta versão. Então, eu achei assim, que foi muito cansativo para os alunos. [...] Teve um pouco de dificuldade de trabalhar a escrita de história muito comprida; eu acho essas crianças muito no início da alfabetização. Eu acho muito complicado, nem todos conseguem alcançar. (P5, 30/01/2012).

Eu não gosto muito de fazer atividades sozinhas, algumas atividades. Por exemplo, atividade com intervenção no alfabeto móvel. Ela funciona muito, mas se tiver alguém te auxiliando na sala de aula o resultado é dobrado. Porque se você tá sozinha em sala, passa nos grupos e aí o grupo que você tá, tá prestando atenção o restante começa a se dispersar. (P6, 17/02/2012).

Ao dizer que as sugestões de atividades são maçantes e cansativas, as professoras P1 e P5 evidenciam resistência para aplicar propostas de atividades que consideram muito complexas, não atendendo as necessidades das crianças pequenas e/ou impossibilitando intervenções satisfatórias junto aos alunos. Outra questão interessante de ser observada em seus relatos é que em nenhum momento elas consideram ou ao menos citam as propostas de agrupamentos - colocadas pelos programas enquanto meio eficaz para atender a todos os alunos, tendo em vista as intervenções do professor direcionadas aos grupos e às interações entre os

próprios alunos. Tanto que, ao fazerem referência às atividades que julgam mais complexas (maçantes, cansativas), não se reportam aos agrupamentos, sugeridos pelos programas enquanto recurso/estratégia didática para que as mesmas sejam desenvolvidas satisfatoriamente. Isto leva a supor que elas tendem a resistir a essa ideia de agrupamentos.

A professora P4 demonstra resistência às imposições burocráticas que exigem a aplicação de atividades dentro de um prazo pré-estabelecido, desconsiderando o tempo didático e repercutindo, conseqüentemente, em pressões e sobrecarga ao trabalho docente, mas mesmo assim considera viável a realização das atividades. Já a professora P6 resiste às sugestões de atividades que demandam atenção individualizada aos alunos. Assim, quando obrigatórias, tais propostas tendem a sobrecarregar a dinâmica das ações docentes em sala de aula comprometendo as intervenções pedagógicas junto aos alunos que, por sua vez, começam a se dispersar.

Evidencia-se também, mesmo que de forma implícita a preocupação dessas professoras alfabetizadoras não apenas com a aplicação das atividades em si, conforme sugestões dos programas, mas em garantir tempo suficiente para que ela possa intervir/acompanhar cada aluno, de modo a possibilitar que o mesmo interaja com a atividade produzindo conhecimento. Tal compreensão explica, de certa forma, a inquietação da professora P2 com a quantidade de alunos por sala, pois quanto mais alunos na turma, mais tempo será necessário para que possa realizar as intervenções que considera adequadas, bem como acompanhar todos os alunos de maneira satisfatória em seu processo de aprendizagem. Isto porque, além do tempo dedicado ao ensino de determinado conteúdo, por meio do desenvolvimento de uma diversidade de atividades, o professor precisa ainda atender a outras demandas referentes às relações interpessoais (relações professor-aluno e aluno-aluno, contenção de discussões e brigas, entre outras), à organização da sala (agrupamentos entre os alunos, cartazes, cantinhos da leitura/ do brinquedo..., entre outros), às exigências burocráticas (controle da frequência, relatórios no diário de classe, fichas de acompanhamento de cada aluno, notas, registros de ocorrências, entre outras pendências).

Diante dessa grande demanda de trabalho subentende-se também que o professor tende a resistir a tudo aquilo que “vem de fora” e que no seu entendimento não acrescenta nenhuma melhoria à sua prática e à qualidade de seu resultado de

trabalho, pois, conforme salienta Hargreaves (1998), para a maioria dos professores o foco principal consiste em saber se a mudança é de fato prática e bem sucedida, no sentido de trazer subsídios relevantes para que o professor consiga obter resultados positivos a partir de suas atividades cotidianas.

É interessante notar também que a professora P2, além de ter apresentado resistência explícita para incorporar à sua prática o planejamento semanal, como já colocado, também oferece resistência para seguir as orientações do plano oficial relativas aos conteúdos que devem ser abordados, ainda que de forma implícita. Ao analisar mais atentamente o trecho de sua fala a seguir é possível chegar a essa conclusão:

Eu também tenho que seguir um conteúdo. Não tem como você sair, porque é norma da Secretaria da Educação, você tem os conteúdos. [...] Mas, assim, você dá um tema e dentro daquele tema é desenvolvido. Aí você desenvolve tudo, integrado: português, matemática, história, geografia. Dentro do tema que eles querem. [...] Eu preparo assim, faço um esquema, um esboço, porque na verdade a aula vai mudando. Eu preparo, passo até pra coordenadora, porque lá tem que entregar pra coordenadora ver seu semanário; como você vai trabalhar. (P2, 25/01/2012).

O modo como a professora P2 se coloca, enfatizando determinados termos: “tem que seguir”, “não tem como você sair”, “é norma”, “que eles querem”, “tem que entregar”, demonstra certa indisposição para atender as determinações oficiais, realizando-as por obrigação. Nesse sentido a docente demonstra resistência em abdicar de sua autonomia em função dessas normas, pois, conforme pontua Oliveira (2005, p. 769), “as reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”.

Diante das exigências oficiais a professora P2 utiliza-se, então, de estratégias para se reajustar as mesmas sem se prejudicar. Uma dessas estratégias, que fica subentendida em sua fala, é chamar seu planejamento de esquema, esboço para que possa passar pelo crivo da coordenadora da escola. No entanto, afirma que ao longo do processo sua aula vai mudando, ou seja, respalda-se num argumento legitimado pelo próprio discurso oficial, de que “o planejamento é flexível”, para desenvolver sua prática cotidiana conforme lhe convém. Desse modo, não tendo autoridade para negar as orientações oficiais, ela promove um reajustamento das

normas e diretrizes procurando adequá-las ao seu trabalho na tentativa de garantir seus interesses (BARROSO, 2004; FERNANDES, 2008).

O quadro a seguir sintetiza as informações referentes “a que”, “porque” e “como/de que forma” as professoras alfabetizadoras resistem de modo implícito às propostas dos programas.

Quadro 7 – Resistência implícita

PROF.	A QUE	PORQUE	COMO/DE QUE FORMA
P1, P5	Aplicar propostas de atividades muito complexas.	Tais atividades não atendem as necessidades dos alunos e/ou impossibilitam intervenções satisfatórias.	Não aplicam ou adaptam/reajustam estas atividades conforme julgam melhor, segundo suas experiências.
P1, P5	As propostas de agrupamentos entre os alunos.	Parecem demonstrar preferência pelo trabalho individual.	Evitam agrupar os alunos conforme proposto pelas atividades.
P4	Imposições burocráticas que desconsideram o tempo didático.	Pressionam e sobrecarregam o trabalho do professor.	Adapta as atividades considerando as dificuldades e ritmo (tempo) da turma.
P2, P6	Desenvolver atividades que exigem atenção mais individualizada.	As crianças começam a se dispersar.	Só realizam se alguém auxiliar (professor de apoio) ou não realizam.
P2	A abdicar de sua autonomia para planejar suas aulas.	Não concorda com exigências “sufocantes” que lhe impõem determinações contrárias a seus interesses.	Utiliza-se sutilmente de ideias que legitimam os discursos oficiais para burlar as cobranças e fazer prevalecer seus interesses, evitando contratempos.

Fonte: Elaboração própria.

Os **focos de resistência** identificados no item anterior (resistência explícita) também podem ser verificados aqui, por meio da resistência implícita direcionada a questões mais **técnicas**, que envolvem cobranças administrativas relativas aos prazos para desenvolvimento das atividades, sem levar em conta o tempo didático. Assim como aquelas questões referentes às **concepções** que fundamentam os programas, pois as professoras tendem a resistir às propostas de agrupamento entre os alunos.

Além desses focos de resistência, outros dois foram identificados, uma vez que resistem a questões voltadas às **sugestões de atividades** que consideram muito complexas ou que exigem atenção individualizada. Por fim, constata-se

resistência a questões que envolvem **autonomia profissional** quando exigências institucionais interferem nas ações do professor em relação ao desenvolvimento de suas aulas, respaldadas em seus saberes experienciais.

A partir da identificação e levantamento desses quatro focos de resistência implícita foi possível evidenciar a complexidade que envolve o conceito de “resistência docente”. Desse modo, reforça-se a justificativa quanto à importância de estudos que ampliem os conhecimentos sobre este assunto. Porque, conforme constatado, ele pode trazer subsídios essenciais para se compreender melhor o modo como os professores organizam e reajustam as suas práticas/ações ao se depararem com propostas que implicam alterações no trabalho, no caso do presente estudo, direcionadas à alfabetização, contribuindo, conseqüentemente, para o aprimoramento da formação de professores.

A última categoria de resistência desse estudo é identificada por ausência de resistência, pois se compreende que a partir dela, em contraposição com as demais categorias de resistência já analisadas, é possível complementar as reflexões acerca dos posicionamentos e das práticas pedagógicas, identificadas na “voz” das professoras alfabetizadoras.

4.4.3. Ausência de resistência

De acordo com o exposto no primeiro capítulo e na figura 1 a ausência de resistência, enquanto uma das categorias de análise da resistência docente, diz respeito aos casos em que as ações políticas coincidem com as expectativas e desejos dos professores e, por isso, estes acabam sendo favoráveis às mesmas e acatam as mudanças sem apresentar nenhum tipo de resistência. Sendo assim, os professores tendem a serem adeptos a atender as propostas, independente de compreenderem ou não com clareza as concepções teóricas que fundamentam os programas.

Nessa direção ao serem questionadas sobre se faziam uso das sugestões propostas pelos programas, todas as professoras foram enfáticas ao responderem afirmativamente, explicando o porquê de tal decisão, conforme se averigua nos depoimentos que seguem:

Eu desenvolvo. [...] Eu vou nos projetos [“Estudar pra valer!”], porque tem uma sistemática muito legal esses projetos. Não faço todas [sugestões], faço só as que me interessam pra diminuir, porque lá são projetos grandes. Então eu adapto. Dou uma enxugada e faço. [...] A gente desenvolveu muitas atividades em cima do “Letra e vida” quando a gente fez o curso e eu aplico todas ainda. (P1, 24/01/2012).

Sempre. Porque eu acho assim... Normalmente, essas sugestões alguém já usou e se estão sugerindo é porque deu certo. Então, se deu certo pra um, pode dar pra você também. (P2, 25/01/2012).

Eu faço, porque tudo é coisa nova e eu gosto do novo. Eu gosto do desafio. Eu sempre aceito e sempre utilizo as sugestões. Sempre tem alguma sugestão que eu falo: assim dá certo, eu vou fazer. Então eu sempre quero ver a prova. Eu quero ver o resultado, se melhora ou não. Então muitos melhoram, porque há muitas pesquisas. (P3, 27/01/2012).

Eu faço. Faço sim. As sugestões dos projetos... De trabalhar com os projetos, eu acho muito legal. Estar sempre pensando no produto final. [...] Não faço iguais, mas... Como orientação pra minha prática. Eu acho que é muito legal. Muito bom. (P4, 30/01/2012).

Sim. Eu uso até hoje os projetos. Por exemplo, do Cenpec: Projeto amigos. Tem o projeto Brincando com as palavras. A gente fazia agenda. Faz agenda de telefone. Faz livrinhos, assim, fazendo um apanhado do que eles fizeram, que é o produto final. (P5, 30/01/2012).

Sim. Muita atividade prática interessante lá, e ajuda muito em sala de aula. Eu gosto muito. Um pouco a gente fazia - as atividades -, por exemplo, do “Letra e vida” e as outras [“Estudar pra valer!”] também são muito boas. Então eu procuro usar sim. (P6, 17/02/2012).

De acordo com tais relatos é possível verificar que as professoras não apresentam nenhum tipo de resistência em relação às sugestões de atividades dos programas, demonstrando abertura e acolhimento diante das propostas, ainda que possam não compreender integralmente os conceitos e terminologias por elas divulgados, conforme já analisado no eixo de análise “reprodução dos discursos oficiais”.

No entanto, é interessante notar uma contradição na fala dessas professoras, pois quando questionadas anteriormente acerca do modo como procedem para encontrar/selecionar atividades, elas não fizeram referência aos materiais dos programas enquanto fonte de pesquisa para buscar atividades, exceto a professora P1 que citou os dois programas “Letra e vida” e “Estudar pra valer!”, que pode ser

verificado no apêndice G (Síntese das entrevistas). Tal fato evidencia que, ao mesmo tempo em que as professoras são susceptíveis às sugestões colocadas pelas novas propostas, elas tendem a não acatar as mudanças em sua prática com esta mesma receptividade. Sendo assim, procuram contornar/reajustar as propostas dos programas de maneira a incorporar em suas práticas somente aquilo que lhes interessa (APPLE, 1989; BARROSO, 2004), encaminhando pequenas mudanças que, segundo Marcelo (1999), julgam não oferecer riscos ao resultado de seu trabalho.

Nos depoimentos das professoras P1, P4, P5 e P6 verifica-se a presença de um plano de conteúdo proveniente de uma instância superior – Secretaria Municipal de Educação e unidade escolar – a orientar a organização da rotina/planejamento semanal, que deve ser sistematizada, segundo exigências administrativas, conforme os modelos propostos pelos programas analisados neste trabalho:

Eu pego o planejamento, divido por bimestre... Tudo o que eu tenho que ensinar no ano. [...] Eu não deixo de contemplar nada, porque eu divido por bimestre, por mês e esse conteúdo do mês que eu separei eu divido em cinco, quatro semanas, né, pra que eu consiga ministrar pausadamente tudo e o que eu vou dando, eu não esqueço, nunca deixo pra trás um assunto como encerrado; ele sempre tem que voltar. Mas... E aí eu monto em cima daquela semana, eu vou trabalhar aquele conteúdo, eu monto meu semanário. (P1, 24/01/2012).

A gente costuma aqui fazer o semanário. Eu faço atividades, permanentes, tem os projetos que eu procuro, assim, geralmente fazer três vezes por semana. Não fico todos os dias com o mesmo projeto. (P4, 30/01/2012).

Em cima do planejamento que a gente tem. Que a gente tem um planejamento anual. Depois desse a gente faz um bimestral na escola. Então a gente, baseado no planejamento bimestral, a gente prepara as semanas. O que que eu tento fazer, né? O que eu tenho que dar este bimestre? Quantas semanas de aula eu tenho? Então eu distribuo aquele conteúdo, dividindo nas semanas que eu tenho pra conciliar, pra dar conta de tudo lá. (P5, 30/01/2012).

Basicamente tem que ser em cima do Plano. É. Isso. Plano que vem da Secretaria. Esses conteúdos a gente tem que trabalhar, e aí vai adequando conforme o que a sala tá precisando, no momento. O que vai fazer pra que eles avancem nas hipóteses de escrita deles. Então, em cima disso que eu tenho que estar planejando atividades. (P6, 17/02/2012).

Pode-se constatar em seus depoimentos a preocupação das docentes em atender as deliberações administrativas, pautadas em orientações teórico-metodológicas provenientes das propostas desses programas, conforme já explicitado no terceiro capítulo. A professora P6, embora não cite o planejamento semanal, demonstra preocupação em atender as referências de conteúdos oferecidas pelo plano municipal. Nesse caso, evidenciam-se relatos em que as professoras não oferecem resistência em atender as determinações oficiais referentes aos conteúdos do plano municipal e ao planejamento semanal, exceto a professora P2 que, como já colocado, apresentou tanto resistência explícita quanto implícita em relação a estas exigências institucionais.

O posicionamento não resistente apresentado pelas professoras alfabetizadoras pode estar relacionado ao fato das mesmas compreenderem e valorizarem o planejamento, além de desejarem a existência de um parâmetro municipal a partir do qual possam orientar a organização e ensino dos conteúdos ao longo da semana, do bimestre ou do ano. Tais posicionamentos parecem, entretanto, independer da existência ou não de tempo suficiente para o desenvolvimento do planejamento ou de condições materiais e apoio pedagógico, pois de acordo com as docentes entrevistadas o planejamento faz parte de um processo “natural” que envolve a organização e sistemática de ensino dos conteúdos escolares.

No trecho a seguir verifica-se que a professora P1 procura transmitir certa predisposição em se adequar às mudanças:

Foi muito difícil essa adaptação. Entender. Mas, depois que... E foi muito sofrido porque é muito difícil um professor... Quando você estava lendo o Consentimento eu fiquei lembrando disso... É muito difícil mudar, né. Há resistência... Não por ser resistente: “Ah eu não quero mudar”. Mas é você visualizar aquilo como positivo. Aquilo pra mim, eu falava: “Como pode uma criança por “OA” e falar que está escrito BOLA, e a professora achar que aquilo tá bom?” Eu não enxergava isso. (P1, 24/01/2012).

Ao analisar esse relato da professora P1 é interessante notar sua reflexão acerca da resistência, identificando-a enquanto uma atitude contrária à mudança e procurando posicionar-se enquanto não resistente. Dessa forma, traz indícios de uma visão negativa que possui sobre o fato de alguém ser resistente. Nota-se ainda, os conflitos vivenciados por ela no decorrer de seu processo de reajustamento às

propostas colocadas pelos programas ao mencionar que no início foi resistente, pois não compreendia determinado aspecto da proposta, passando a acatá-lo posteriormente após entender seu significado.

Nesse caso, vale ressaltar que a incorporação de determinados aspectos dos programas à prática pedagógica da professora P1, parece ter contribuído para que a mesma se tornasse menos exigente em relação aos erros ortográficos cometidos pelos alunos, conforme se identifica em seu depoimento:

Alfabetizado no método tradicional é aquele que escreve direitinho. Perfeitinho. Lógico com um R ao invés de dois Rs, assim, mas aí a gente trabalhava ortografia para que ele corrigisse isso. Dava treinos ortográficos. [...] Mas, nunca que você aceitava um “OA” e falava “ah, tá bom”, porque ele já tá silábico. Mas nunca. Não tinha isso. Não sabia nem o que era silábico em vogais, por exemplo. Você falava que aquilo estava completamente errado: “aí não está escrito BOLA, nunca”. Era mais rigoroso, porque a gente não tinha, a gente não entendia essas fases pelo qual as crianças passam para se alfabetizar. (P1, 24/01/2012).

Diante desse relato é possível tecer alguns questionamentos: Até que ponto o conhecimento acerca das concepções trazidas pelos programas contribuíram para a promoção de um ensino de maior qualidade? Será que os cursos e programas têm conseguido de fato transmitir os conhecimentos teóricos científicos de forma eficaz, possibilitando ao professor relacionar satisfatoriamente teoria e prática? Que parâmetros e contribuições os programas aqui analisados fornecem aos professores alfabetizadores, ao se considerar o fato de ainda não existir convergências quanto ao que cada professora considera como sendo um aluno alfabetizado? Além disso, se evidenciam ainda discursos docentes equivocados em relação às concepções e terminologias divulgadas por tais programas, conforme apresentado no eixo de análise “reprodução dos discursos oficiais”, apesar dessas concepções e terminologias vigorarem no Brasil desde a década de 1980, conforme destacado no terceiro capítulo.

As professoras P3 e P4 dizem concordar plenamente com as propostas dos programas, rejeitando o ensino “tradicional” pautado, segundo elas, no trabalho com as famílias silábicas e seguindo uma ordem de apresentação dos conteúdos – do simples ao complexo. Diferentemente, portanto, das compreensões e reflexões das professoras P1, P5 e P6, como já colocado na categoria “resistência explícita”. Os depoimentos a seguir trazem o posicionamento das professoras P3 e P4:

A base silábica é... Eu acabo, assim, trabalhando. Não, assim, do BA – BE- BI – BO – BU. Isso aí, com as palavras eles acabam... porque eles tem que saber, na fonética. Mas, assim, de uma maneira diferente. Por exemplo, se tá lá no texto “ambiente”. Um texto sobre ambiente. Aí eu pedi pra eles fazerem ambiente. Então, como que vocês acham? Quantas vezes nós conseguimos falar essa palavra: am-bi-en-te. Acaba silabando, mas de uma outra maneira. Eles aprendem sim. Depois eles sabem do AM, do BI. De onde vem o BI, sem precisar saber que é BA – BE- BI – BO – BU. Sem a família. [...] Mas é porque é o efeito contrário do que faziam. Do que eu fiz no começo, também. Eu sei, porque eu fiz isso no começo, que eu aprendi que era BA – BE- BI – BO – BU, e eu ensinei dessa maneira as crianças. Então, depois, que eu fui tomando consciência... [...] Compreendem depois o sistema. Tem a compreensão do sistema, sem você fazer a família silábica. Então não há necessidade. Mesmo aquele caso que fala assim: “aí, o aluno que não vai, você dá o BA – BE- BI – BO – BU, que ele vai”. Porque é assim que falam... (sorri). Mas eu falei: “não, não precisa”. Você vai fazendo. É o ritmo do aluno. Ele vai aprender mais devagar. (P3, 27/01/2012).

Eu vou trabalhando... Nem uma letra de cada vez. Nem as letras na ordem do alfabeto. [...] Eles vão completando... Por exemplo, as atividades de completar, de ordenar as letras. As palavras vão surgindo e “como se forma essa palavra”, né?! Que letra que nós vamos usar para representar essas palavras, mas... Assim, a gente vai construindo dessa forma. (P4, 30/01/2012).

De acordo com Soares (2008, p. 14) propostas como o construtivismo consideram que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico:

[...] não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita.

Segundo essa autora o problema consiste no fato dessas propostas atuarem “como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico” (SOARES, 2008, p. 14).

Tendo em vista os apontamentos dessa autora e considerando os relatos dessas professoras, que não se colocam como resistentes e/ou questionadoras das concepções das propostas, cabe questionar: Será que seus discursos representam

de fato a prática desenvolvida por elas no cotidiano da sala de aula? Conforme já averiguado por Piatti (2006) em pesquisa realizada com docentes que participaram do PROFA, os discursos contidos nos registros das professoras podiam até retratar a incorporação de concepções provenientes deste programa, mas, ao realizar observação da prática dessas docentes, chegou à conclusão de que havia um descompasso entre tal discurso e a prática de fato.

Ainda em relação às concepções que embasam os programas, a professora P2 também não demonstra resistência ao salientar uma mudança que realizou em sua prática a partir das propostas trazidas pelos programas:

Então, assim, pegar um texto e trabalhar a partir dele, é uma das coisas que eu aprendi nesses cursos. Porque é assim, eu sempre li muito, mas normalmente as atividades eram mais, não eram tão relacionadas ao texto. Então, o texto não era bem o suporte para as atividades, antigamente. Então, hoje eu trabalho tudo a partir de um texto. Humm. Deixa eu ser mais específica: porque é assim, por exemplo, antes falava... pegava lá, vou trabalhar a letra A. Então vamos recortar A da revista, do jornal, né? Não que eu não faça isso hoje, até posso fazer, mas primeiro eu vou pegar um textinho e dentro do texto a gente vai procurar a palavra, vai procurar a letra, vai pensar sobre aquele texto. Então sempre assim, pegando um texto. (P2, 25/01/2012).

Todavia, em outro trecho de seu depoimento a professora P2 é sincera ao dizer que não possui clareza quanto às questões teóricas que respaldam esses programas e que predominam nos discursos oficiais. Essa sua reflexão ocorreu no final da entrevista:

[...] eu acho que eu sou uma tradicional moderninha. Não tem grandes segredos. Eu acho, que... trabalho um pouco de tudo, eu não diria sou construtivista, porque nem sei trabalhar direito com tudo isso, mas acho a ideia muito interessante. Dentro dos conceitos, lá, eu acho que assim eu leio... Eu já li o Cagliari, a Emília Ferreiro, tudo isso que eles mandam a gente ler. Eu leio. Mas, eu não sei... Eu não gravo o nome de quem escreveu, porque eu acho que como eu leio muito, eu acho que eu misturo tudo, né? Mas, é que nem eu tinha falado aquela hora, eu acho: se fosse atribuir um conceito, um nome para o jeito que eu trabalho seria o sociointeracionista, que eu acho que as crianças tem que interagir com tudo. Principalmente com o objeto da alfabetização que são as palavras, os livros, né? (P2, 25/01/2012).

Tal reflexão, bastante espontânea acerca dos subsídios teóricos que fundamentam o trabalho docente contemporâneo, traz relevantes contribuições no

sentido de apontar a necessidade de se repensar sobre o modo como as teorias têm sido compreendidas pelos docentes, pois, evidentemente, isto influencia sobremaneira na forma como o professor conduz sua prática.

Cabe destacar, que apesar das compreensões teóricas equivocadas, das permanências e reajustamentos direcionados às práticas de alfabetizar analisadas na “voz” das professoras alfabetizadoras, ao serem influenciadas pelos programas, todas elas são consideradas (direção, coordenação, pares e pais) e consideram-se boas alfabetizadoras. No decorrer das entrevistas as docentes revelaram em seus depoimentos preocupação em atingir resultados positivos em relação ao ensino e a aprendizagem de todos os alunos ou pelo menos da maioria deles (exceto os casos de crianças que apresentam deficiências severas).

Em síntese, a análise dos dados e resultados permitiu constatar a resistência docente em suas nuances, uma vez que em todas as categorias (resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência) foi possível verificar as oscilações das professoras ao se posicionarem em relação às propostas dos programas analisados. Enquanto em alguns momentos de seus depoimentos elas apresentam mais explicitamente resistência a determinados aspectos dos programas, em outros o fazem de forma velada (implícita) ou ainda não expõem resistência. Assim, os principais resultados provenientes dessa análise indicam que, ao reajustarem suas ações em função das medidas políticas, as docentes acatam em parte as sugestões propostas pelos programas (trabalho com textos que possuem função social, diferentes gêneros e portadores textuais) e resistem ao manter práticas convencionais de alfabetização (apresentação do alfabeto, silabação, coordenação motora, letra cursiva). Desse modo as professoras reajustam sua prática por meio de estratégias de aceitação e resistência.

Portanto, pensar as questões que se colocam ao longo deste trabalho, bem como outras que podem surgir em decorrência dos discursos e das ações docentes relatadas pelas professoras alfabetizadoras é relevante para que profissionais da educação e pesquisadores possam se posicionar, de forma mais crítica, acerca dos encaminhamentos que se tem dado a alfabetização no Brasil. Além disso, pode trazer aportes para se repensar a formação docente a partir da “voz” de professores alfabetizadores, direcionada às influências que as propostas dos programas - implementados via políticas públicas - têm remetido à prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do percurso de investigação que consubstanciou este trabalho, retoma-se aqui a trajetória percorrida e os principais resultados provenientes dos dados levantados, descritos e analisados por meio do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, que teve por objetivo geral analisar a resistência docente na “voz” de professoras alfabetizadoras em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes. Esse objetivo é decorrente das questões que nortearam a pesquisa, ou seja, saber quais as razões que levam as professoras alfabetizadoras a resistirem e reajustarem ações políticas direcionadas à alfabetização, como organizam e desenvolvem a alfabetização ao reajustarem procedimentos e materiais oriundos dos programas e se, ao fazerem tais reajustamentos, mantêm elementos convencionais da prática de alfabetização com base em seus saberes.

Tendo em vista a busca de respostas às questões formuladas, as considerações aqui apresentadas não devem ser entendidas enquanto conclusões definitivas, mas como contribuições que possibilitem abrir caminhos para novos questionamentos e investigações.

O caminho percorrido iniciado por levantamento bibliográfico, que localizou estudos sobre a resistência docente, permitiu inserir essa investigação num contexto mais amplo de pesquisas, além de evidenciar a inexpressiva quantidade de estudos sobre esse tema, o que também já havia sido constatado por Oliveira (2004).

O contato com as seis professoras alfabetizadoras experientes possibilitou definir os programas estudados, que foram realizados por todas elas durante seu percurso profissional. Tendo isso em vista, o PROFA/ “Letra e vida” e o projeto “Estudar pra valer!” foram analisados em suas especificidades teórico-metodológicas no que se refere aos seus objetivos, concepções de alfabetização, orientações/procedimentos para o trabalho de alfabetização, atividades, e terminologias. Esta análise teve prosseguimento com a identificação das diferenças e semelhanças entre esses programas.

Foi ainda analisado o material referente às diretrizes curriculares municipais que direcionam os conteúdos disciplinares à primeira etapa do ensino fundamental. Com isso, foram avaliados e descritos mais especificamente os objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa voltados aos 1º e 2º anos, buscando-se evidenciar

a influência das concepções teórico-metodológicas dos programas, que norteiam o texto deste documento. Verificou-se principalmente o uso das terminologias difundidas pelos programas.

A pesquisa transcorreu com uma investigação de natureza empírica, a partir de entrevista semiestruturada realizada com as professoras. Ao longo desse percurso procurou-se a supervisora do ensino fundamental, devido à necessidade de se esclarecer aspectos relacionados à implementação dos programas (data em que foram desenvolvidos no município) e orientações ao trabalho do professor alfabetizador.

Os dados obtidos durante essa trajetória metodológica foram analisados à luz do referencial teórico que fundamentou este trabalho, em busca de respostas às questões de pesquisa e para alcançar os objetivos propostos, comprovando ou refutando a hipótese inicial. Diante dos dados obtidos por meio da análise documental e da “voz” das professoras alfabetizadoras foi possível elaborar quatro eixos de análise: concepções sobre a alfabetização e a docência; reprodução dos discursos oficiais; prática pedagógica fragmentada; indícios de resistência. Os principais resultados referentes a esses eixos de análise serão apresentados a seguir.

No eixo **concepções sobre a alfabetização e a docência** verificou-se que, ao colocar seus entendimentos acerca do ato de alfabetizar e do que consideram como aluno alfabetizado, as professoras fizeram uso de terminologias utilizadas como que num “discurso padrão”. Ao mesmo tempo em que apresentam uma exigência maior em relação ao que antes se pensava em termos de alfabetização, tendem a considerar como alfabetizado aquele aluno que apresenta rudimentos de leitura e escrita. Em seus posicionamentos quanto à escolha da profissão e mais especificamente às turmas de alfabetização, o fato de gostar de crianças se sobressai a aspectos referentes à prática alfabetizadora - ensino da leitura e da escrita.

Na análise do eixo **reprodução dos discursos oficiais** constatou-se que, ao falarem sobre o desenvolvimento de suas práticas, as professoras mencionaram determinadas orientações teórico-metodológicas e terminologias veiculadas pelos programas. Nisso, ao se referirem à base teórica, as professoras P2 e P4 evidenciaram compreensões equivocadas em relação a alguns conceitos/terminologias que embasam as concepções dos programas.

Foi possível averiguar no eixo **prática pedagógica fragmentada** que as professoras demonstram um tipo de organização fragmentada ao planejar suas ações pedagógicas, pois, conforme relatam, seus planejamentos parecem se constituir a partir de uma miscelânea de atividades provenientes de várias fontes (internet, acervo pessoal, livros, troca com os pares, entre outras). Assim, elas deixam implícitas preocupações voltadas mais especificamente em encontrar atividades que atendam as exigências curriculares, relativas aos conteúdos que devem ser abordados segundo determinações administrativas, em detrimento da articulação e desenvolvimento de atividades referentes a tais conteúdos.

No que se refere ao eixo **indícios de resistência** tomou-se por base a definição de resistência construída a partir de estudo realizado acerca de autores que tratam da resistência de professores à mudança (APPLE, 1989; MARCELO, 1999; HARGREAVES, 1998). Nesse sentido a resistência docente, compreendida neste estudo enquanto uma estratégia a que o professor recorre para reajustar seu trabalho às reformas políticas, foi analisada por meio de três categorias: resistência explícita, resistência implícita e ausência de resistência, pelo fato de se considerar suas nuances diante da complexidade das ações docentes na dinâmica da cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1996). Em relação às categorias para análise da resistência buscou-se compreender “a que”, “porque” e “como/de que forma” as professoras alfabetizadoras resistem às propostas dos programas.

Os resultados sobre as categorias de resistência dessas professoras tendem a se direcionar a quatro focos envolvendo questões: mais **técnicas** (cobranças administrativas “sufocantes” quanto ao planejamento semanal e prazo para desenvolvimento das atividades); referentes às **concepções** que fundamentam os programas (desconsideram o ensino direto da relação fonema-grafema e a necessidade de uma ordem hierárquica para o ensino da língua escrita; orientam a organização de agrupamentos entre os alunos e intervenções ou atividades diversificadas para atender os alunos com dificuldades); voltadas às **sugestões de atividades** (quando muito complexas ou que exigem atenção individualizada); que envolvem **autonomia** (exigências institucionais que impedem a autonomia docente quanto ao desenvolvimento de suas aulas, desconsiderando seus saberes profissionais).

Os resultados assinalam que as professoras P1, P5 e P6 tendem a resistir às concepções teóricas que respaldam/fundamentam os programas, mais do que às

sugestões de atividades trazidas por estes. Isso nos casos em que *não* são obrigadas a desenvolver as propostas de atividades na íntegra, pois assim possuem flexibilidade para adaptar/reajustar as sugestões conforme desejarem. Tal fato pode explicar porque propostas fechadas como as do projeto “Estudar pra valer!”, que exigiam o desenvolvimento de todas as atividades que compõem o material, de acordo com uma sequência e um cronograma de prazos pré-estabelecidos, estão mais susceptíveis a ser recebidas com resistência. Quanto a esse aspecto, o PROFA/ “Letra e vida” foi recebido com menor resistência por parte das professoras, uma vez que deixa a seus critérios a escolha de atividades para compor o planejamento, apresentando apenas alguns modelos como sugestão e orientando a construção e busca por outras atividades.

Já no que se referem às concepções teóricas, ambos os programas são passíveis de resistência por parte das professoras P1, P5 e P6, pois oferecem orientações contrárias às questões de ensino da leitura e da escrita que elas consideram essenciais. Como é o caso, principalmente, do trabalho pedagógico pautado na estruturação de atividades que focalizem o ensino das famílias silábicas, letra cursiva e coordenação motora. Além disso, os programas desconsideram a necessidade de se estabelecer uma ordem hierárquica (do mais simples ao mais complexo) para o ensino da língua escrita, o que estas professoras avaliam como sendo indispensável, a ponto da professora P5 enfatizar a falta de uma sistematização, dizendo que hoje “tudo é jogado”.

Todavia, as professoras não demonstraram resistência a todos os aspectos dos programas. Pelo contrário, elas procuraram enfatizar as contribuições dos mesmos quanto à importância de um trabalho baseado em textos que possuam função social. Textos significativos e divertidos para as crianças (parlendas, adivinhas, canções, entre outros). O trabalho com diferentes gêneros e portadores textuais. Com isso deixam claro que promoveram mudanças em suas práticas pedagógicas, incorporando aspectos que consideraram relevantes. Porém, resistiram em abdicar daquilo que acreditavam e acreditam ser essencial ao processo de alfabetização, ainda que os programas os condenem - como diz P1. Sendo assim, elas mantêm na essência de seu fazer práticas consideradas “tradicionais” pelos programas.

Baseando-se em Soares (2004, p. 15) é possível dizer que estas professoras incorporaram em suas práticas aspectos relativos ao letramento, como “imersão das

crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimentos e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Entretanto resistiram em desconsiderar aquilo que é próprio da alfabetização, como “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita”. Assim, provavelmente elas desenvolvem métodos de ensino que podem contribuir para desvelar o que esta autora chama de “reinvenção da alfabetização”. Por meio desse conceito a autora pontua a possibilidade e necessidade de conciliar “essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (SOARES, 2004, p. 5). Isso implica, segundo a autora, reconhecer a “diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro”, além de se considerar que cada grupo de crianças e que cada criança exige ações pedagógicas diferenciadas.

Esses resultados comprovam, portanto, que a partir de seus saberes as professoras acatam ou resistem a determinados aspectos das propostas, o que acontece ao longo da dinâmica de suas práticas pedagógicas (TARDIF, 2012; GAUTHIER et al, 2006). Conforme afirma Borges (2001, p. 67) “os professores experientes possuem um repertório maior de rotinas em classe, o que lhes permite se adaptarem mais rápida e facilmente às diferentes situações exigidas pelo cotidiano de trabalho”. Desse modo, é na ação que as escolhas docentes vão ocorrendo e se sobrepondo umas as outras, num movimento constante de reajustamento, que por sua vez engloba inúmeras estratégias, negociações e ações envolvendo vários sujeitos – professores, coordenadores, diretores, alunos, pais, funcionários, comunidades (BARROSO, 2004).

Tais evidências confirmam a hipótese levantada neste trabalho visto que, baseando-se em práticas alfabetizadoras constituídas por saberes oriundos da experiência docente, as professoras mostram-se resistentes ao manterem procedimentos de alfabetização convencionais que consideram mais adequados, à revelia das propostas institucionalizadas.

A professora P2, embora não tenha demonstrado resistência em relação às concepções que respaldam os programas, apresentou em seus relatos tanto resistência explícita quanto implícita às orientações dos mesmos em relação ao planejamento docente. Essa resistência ocorre quando tais orientações são impostas por meio de determinações oficiais e exigências administrativas, tolhendo a

autonomia da professora para realizar seu planejamento e desenvolver as aulas de acordo com suas convicções teórico-metodológicas.

No caso da professora P2, não resistir às concepções dos programas pode estar relacionado ao fato de não compreendê-las ou compreendê-las de forma equivocada, conforme já apontado nos eixos de análise *reprodução dos discursos oficiais* e *indícios de resistência (ausência de resistência)*. Isso também pode colocar em questionamento a fala da professora P4, pois ela não relatou resistência a essas concepções ao mesmo tempo em que apresentou compreensões equivocadas acerca de terminologias/conceitos que compõem os programas (eixo *reprodução dos discursos oficiais*). A professora P5 foi a única que procurou manter um relato totalmente a favor das propostas dos programas, na tentativa de pontuar o fato de ter superado concepções “tradicionais” (trabalho com as famílias silábicas), que chegaram a fazer parte de sua prática no início da carreira. Entretanto não expôs argumentos teórico-metodológicos para justificar sua posição, ainda que de forma confusa e equivocada como a professora P2.

Considerando os principais resultados apontados por esta investigação, em relação aos objetivos propostos, cabe pontuar algumas reflexões. Nesse sentido verifica-se que uma das questões relativa à resistência docente está relacionada às perspectivas teóricas que fundamentam os programas. Tais perspectivas, baseadas numa “visão interacionista” (SOARES, 2004), lhes oferecem suporte consistente para legitimar suas propostas didáticas e sugestões de atividades.

Daí o conflito vivenciado por estas professoras para reestruturar suas práticas de forma significativa, pois a dificuldade para avaliar e se posicionar diante das propostas encontra-se além da prática. Ela está relacionada a questões que tangenciam a prática pedagógica ao mesmo tempo em que a influenciam sobremaneira, principalmente quando impostas por determinações oficiais e naturalizadas por um discurso hegemônico (OLIVEIRA, 2004). Essas questões encontram-se no cerne das teorias, estão relacionadas a seu núcleo “duro”, demandando um conhecimento aprofundado sobre as mesmas, para que possam ser compreendidas, relacionadas e/ou refutadas. Como empreender debates ou práticas que resistam às propostas dos programas sem possuir um conhecimento teórico mais aprofundado? Até porque os cursos e materiais divulgados pelos programas não aprofundam questões teóricas, apenas divulgam sugestões de aulas, planejamentos e atividades que, por sua vez, estão estruturadas conforme as

diretrizes teóricas que os fundamentam, cabendo ao professor a tarefa de executá-las na prática, limitando-se a exercer uma função técnica (BALL, 2005).

Tais constatações permitem compreender o porquê dos discursos equivocados, diante de tentativas das professoras para reproduzirem/adequarem-se aos discursos oficiais (legitimados pelo sistema educacional), bem como o porquê das práticas pedagógicas fragmentadas e organizadas a partir de uma miscelânea de atividades. Permitem compreender ainda a dificuldade que as professoras tiveram para relatar com clareza, durante as entrevistas, suas reflexões e posicionamentos acerca de suas próprias práticas pedagógicas quando indagadas sobre as influências das propostas dos programas. Afinal, como é possível produzir discursos condizentes e práticas coerentes sem ao menos compreender as bases teóricas que fundamentam os programas?

A dificuldade das professoras parece consistir, portanto, em discutir a base teórica que tem direcionado suas práticas por meio dos cursos e materiais dos programas, pois destes proveem orientações e sugestões de atividades que passam a fazer parte de suas ações cotidianas devido, em grande parte, às determinações oficiais e imposições administrativas.

Esta pesquisa permitiu identificar que tal dificuldade pode ser consequência de um repertório teórico bastante limitado/restrito e até mesmo fragmentado, a partir do momento em que parece ser constituído por fragmentos de teorias pautados na reprodução de terminologias e discursos oficiais (fala padrão) referentes às mesmas. Como então relacionar teoria e prática? De que forma o professor poderá discutir, contestar ou até mesmo resistir às propostas se nem ao menos tem clareza do conhecimento teórico que as constituem? Talvez seja por isso que as resistências averiguadas neste estudo tendem a ser mais tênues do que explícitas.

Além disso, a fragilidade de discursos indicativos de posicionamentos/práticas resistentes pode ser consequência de um contexto marcado por diversas mudanças teórico-pedagógicas mal compreendidas e impostas muitas vezes sem considerar os saberes docentes, trazendo insatisfações e sobrecarga de trabalho. O conhecimento teórico e a experiência prática que respaldavam as ações docentes passam a ser contestados e substituídos por novos encaminhamentos teóricos, muitas vezes limitados e transitórios. Dessa forma, de acordo com Hargreaves (1998), o ritmo cada vez mais rápido de mudança no mundo que se procura conhecer e nas maneiras de conhecê-lo, procedente de um contexto em que a comunicação e a

tecnologia comprimem o tempo e o espaço, tende a ameaçar “a estabilidade e a resistência das nossas bases de conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias” (HARGREAVES, 1998, p. 64).

Nessa direção as colocações e indagações aqui levantadas podem esclarecer o porquê das resistências verificadas nas entrevistas relacionarem-se a aspectos bastante pontuais frente às propostas dos programas, refletindo tímidos posicionamentos teórico-metodológicos, bem como o porquê de estas professoras demonstrarem certa fragilidade em seus discursos de base teórica, ao empregarem as terminologias utilizadas pelas propostas e ao exporem suas concepções sobre o que entendem por alfabetização e aluno alfabetizado. Respaldo-se em tais evidências é possível assegurar que, ao se investir em cursos e materiais de programas que potencializam a fragmentação e a lacuna teórica, corre-se o risco de eliminar “a criatividade discordante que pode desafiar os pressupostos administrativos e constituir uma poderosa força de mudança” (HARGREAVES, 1998, p. 20).

A afirmação desse autor permite refletir sobre o posicionamento pouco discordante das professoras, que possuem um discurso padrão e raramente demonstram reflexões críticas acerca das propostas de alfabetização, impostas pelas políticas educacionais por meio dos programas analisados. Seus relatos refletem falas padronizadas e utilizadas por esse grupo de professoras que, apesar de se mostrarem resistentes ao defenderem a necessidade de seguir uma orientação mais “tradicional” para alfabetizar - pautada em seus saberes profissionais -, ao mesmo tempo tentam se adequar/reajustar às prescrições dos programas ainda que com desconforto. Mas, em seus relatos, não conseguem se posicionar de maneira mais crítica e direta em face às propostas teórico-metodológicas de alfabetização, que incidem diretamente no seu modo de pensar, planejar e realizar o ensino em sala de aula.

Não se pode deixar de considerar, apesar disso, a contribuição das mudanças enquanto possibilidade de repensar questões insatisfatórias relativas à alfabetização. Sendo assim, deve-se reconhecer que estas professoras demonstraram ponderação frente às propostas, à luz de seus saberes, procurando acatar somente aquilo que acreditam ser conveniente, pois de acordo com Tardif (2012) os saberes que baseiam o ensino não se restringem a um “sistema cognitivo” que processa informações a partir de parâmetros previamente definidos, mas eles

dependem tanto do contexto da ação no qual o professor encontra-se inserido quanto de sua história anterior.

Logo, diante do exposto até então é possível verificar que o posicionamento tomado pelas professoras e refletido em suas falas, demonstra ambiguidades e contradições que não permitem concluir que as mesmas sempre refletem sobre suas próprias práticas, tampouco considerar que somente reproduzem os discursos oficiais. Entre esses dois extremos percebe-se uma linha tênue a incorporá-los numa dinâmica em que ambos se interpõem e subsistem quase que ao mesmo tempo, na própria dinâmica que reestrutura a cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1996 e 2001). Nesse sentido, pode-se dizer que as professoras refletem acerca de sua prática ao passo que também reproduzem discursos oficiais.

Portanto, analisar categorias e reações de resistência docente perante esse contexto implica considerar, ao mesmo tempo, a presença de nuances de resistência, marcadas por posicionamentos de rejeição e atitudes de aceitação frente às propostas dos programas. Assim, compreende-se que resistência e aceitação tendem a coexistir na configuração de práticas pedagógicas alfabetizadoras permeadas por concepções teóricas “construtivistas” e “tradicionais”. Que respaldam, no caso evidenciado neste estudo, um ensino pautado numa miscelânea de atividades, planejadas conforme diretrizes curriculares municipais que direcionam o trabalho de alfabetização.

Defende-se por isso a ideia de considerar a resistência docente como manifestação que deve ser ouvida e investigada, não para ser reprimida, mas no sentido de valorizar os desejos e os saberes do professor. Dando-lhe “voz” para que possa discutir seus entendimentos, sem medo de ser inferiorizado ou avaliado negativamente, mas com a possibilidade de refletir, aprender e melhorar sempre. “Voz”, para que possa se posicionar respaldado em suas convicções teóricas e práticas, de modo a desenvolver ações pedagógicas mais coerentes e assertivas. “Voz”, que seja ouvida e considerada durante a construção, implementação e desenvolvimento das propostas de reforma.

Enfim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões acerca do trabalho de professores alfabetizadores quando diante de propostas de mudanças que trazem novos rumos à prática pedagógica, além de possibilitar outros questionamentos e estudos sobre a resistência docente, tendo em vista a melhoria na qualidade da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. Programa Pró-Letramento: uma análise do contexto de influência. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 18., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALE, 2008. Disponível em: <www.portalpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/08_16_42_PROGRAMA_PRO-LETRAMENTO UMA ANALISE DO CONTEXTO DE INFLUENC.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2012.
- ALTOBELLI, C. C. A. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- APPLE, M. **Educação e Poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.
- ARAÚJO, F. M. B. **Programas para formação continuada de professores nas propostas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.
- ARAÚJO, N. C. G. **O trabalho docente em classes multisseriadas face à proposta pedagógica da escola ativa para o meio rural em Mato Grosso.** 2006 (273 p.). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2006.
- ASSUNÇÃO; A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2007. 223 p.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, nº 42, p. 103-140, 2001.
- BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.
- _____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.
- BEDENDI, T. C. F. **Resistência e práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 111, p. 95-113, dez/2000.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998. 176 p.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 22, ano XXII, n. 74, p.59-76, Abril/2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização (Parâmetros em Ação). Brasília: A Secretaria, 1999. 134 p.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: A Secretaria, 2001. 28 p.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos – módulo 1. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos – módulo 2. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos – módulo 3. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 364 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília: A Secretaria, v. 1, 2001. 126 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: A Secretaria, v. 2, 2001. 144 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: A Secretaria, 2004.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 08., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 06 de dez. 2012.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Organização da sociedade civil - São Paulo. Disponível em: <www.cenpec.org.br>. Acesso em: jun. de 2012.

CZAPSKI, S. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. In: _____. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Ed. MEC/Unesco, 1997. p.147-150.

DORNELES, B. V. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio Revista Pedagógica.** Ano 3, n. 11, p. 25-28. Nov. 1999/Jan. 2000

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n. 221-236, jan./abr. 2008.

DURAN, M. C. G. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de alfabetização. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico.** São Paulo: SE/CENP, v. 2, 1990, 25-31.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FALSARELLA, A. M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 69-94.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).** Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara, 2008.

FERREIRA, V. M. R. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga-homogeneizadora”. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p.127-142.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzales (et. al.). 23. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 103 p.

FIGUEIREDO, M. P. S. **O saber docente em alfabetização:** um estudo com professoras regentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

FRANÇA, R. F. C. **Formação continuada**: o programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 119-148.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.

GUILHERME, C. C. F. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 97-123.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. 60 p.

LIMA, A. G. **Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2008. (199 p.). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996. 108 p.

LUZ, I. C. P. **A repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas**: uma análise preliminar. Disponível em: <www.sbec.org.br/evt2012/trab25.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2012.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília. Apoio: CNPq. Sociedade de Estudos e Pesquisa. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/qt3/04.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2011.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. e JUNQUEIRA, S. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba-PR: Champagnat (XII ENDIPE), 2004. p. 171-182.

MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. Escola fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 47-65.

MARTINS, M. C. **A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992**: confrontos e conflitos. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T.H. Parâmetros em Ação (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=391>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Política Educacional. In: _____. **Brasil 1986**: relatório sobre a situação social do País. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998. p. 259-324.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 22, ano XXII, n. 74, p.27-42, Abril/2001.

OCDE – **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>. Acesso em: 26 de out. 2012.

OLIVEIRA, O. V. **Trabalho docente e produção de resistência em um currículo das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.

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

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial – Out. 2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez/2006.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, Maio/Ago. 2007.

_____. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, Abr./Jun. 2011.

PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da SEE/SP para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoJoaoCardosoPalma.htm. Acesso em: 17 de out. 2012.

PIATTI, C. B. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Letra e vida. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – São Paulo. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida>. Acesso em jun. de 2012.

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 7-18.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. v. 1, 176 p.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Araraquara, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, Jan./Fev./ Mar./Abr. 2004.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/ COMPED, 2000. 173p. (série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n.1).

SOUSA; S. M. Z. L.; BARRETO, E. S. S. **Estado do conhecimento**: ciclos e progressão escolar (1990 – 2002) – relatório final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004. 221 p.

SOUZA, R. F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 99 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TRAVAGLIA, L. C. **Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros**. Trabalho apresentado n. 4. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Florianópolis, 2007.

VIANA, S. N. **Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF)**: a voz de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VIEIRA, L. C.; GUARNIERI, M. R. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: permanências e indícios de alterações. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/qt10-3042--int.pdf>> Acesso em: 05 de mar. 2012.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **Anais**. VIII Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación: La construcción de una nueva cultura em los centros educativos. Murcia-Espanha: Universidad de Murcia, 1996. p. 18-29.

_____. Fracasan lãs reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-48.

YACOVENCO, M. A. S. **Concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professores alfabetizadores no 1º ano escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Araraquara, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BORGES, C.; OLIVEIRA, D. A. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 137-142. dez. 2006.

COSTA, A. M. da; SCHWARCZ, L. M. **Finais de século são bons para pensar**. Esse é o momento de apostar. In: _____. 1890-1914: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia da Letras, 2000. p. 7-14.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani P. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-53.

GOLDENBERG, M. Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. In: _____. **A arte de pesquisar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 16-32.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.

JUDITH ALVES, A. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.81, p. 53-60, maio 1992.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 169-191, jul.-dez. 2012.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez. 1998.

MIZUKAMI, M. G. N.; **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Artigo. Edição: 2004 – Vol. 29 – Nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p. 175-201.

MOREIRA, D. Números da vergonha: depoimento. [fevereiro, 2002]. São Paulo: **Revista Ensino Superior**. Ano 4, nº 41. p. 10-14.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa. 2009. 96 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SÍNTESE DAS PESQUISAS SELECIONADAS

EXPRESSÃO: RESISTÊNCIA DE PROFESSORES						
NÍVEL: MESTRADO						
ANO; AUTOR; TÍTULO; INSTITUIÇÃO.	OBJETIVOS	QUESTÕES DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA	CONCLUSÃO	SUGESTÕES
1997; Ozerina Victor de Oliveira; Trabalho docente e produção de resistência em um currículo das séries iniciais do ensino fundamental; Universidade Federal de Mato Grosso.	Pesquisar o processo de produção de resistência, pelo professor, no currículo das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública. (resumo).	Não consta no resumo.	Não consta no resumo.	Pesquisa etnográfica. Identificação e análise das ações dos professores. (resumo).	Reconsiderou que a resistência não é uma transformação, mas uma possibilidade de transformação, visualizada nas ações que inibem, interrompem, abalam e podem tornar sem efeito o controle do trabalho docente. (resumo).	Uma política curricular de resistência é alternativa de movimento contra-hegemônico diante de uma política educacional conivente com as relações de poder de dominação. (resumo).
2003; Teresa do Carmo Ferrari Bedendi; Resistência e práticas pedagógicas; Universidade Estadual de Campinas.	Analisar como as reformas educacionais são recebidas e interpretadas no cotidiano escolar conforme o modo como são	Como as escolas encaram as mudanças planejadas pelos órgãos governamentais, distantes do contexto no qual	Vinão Frago (s/d, 2002); Saviani (1989, 1997, 2000, 2001); Giroux (1997); Gramsci (1995); Paro (2000, 2001, 2001a, 2001b);	Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa (estudo de caso), observou 13 professores e 3 diretores de escola que atuam	O estudo evidenciou o papel do currículo oficial como um instrumento de controle ideológico o que torna as práticas	Afirma que dificilmente as mudanças educacionais, necessárias e improporáveis, se efetivarão se não houver coerência entre

	elaboradas, divulgadas e implementadas pelos órgãos dirigentes. (resumo).	estão inseridas? Como os profissionais da educação reagem ao serem tomados como recursos nas propostas e não como agentes? (p. 4).	Monlevade (2001); Romanelli (1999); Ribeiro (1991, 1995); Xavier (1994); Michael Apple (2002); Thurler (2001). (texto).	e atuaram numa escola de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) do interior paulista, no espaço de tempo que se estende entre a promulgação da primeira (1961) e da atual (1996) LDB. Aplicou um questionário semiestruturado e realizou conversa informal com os participantes. (resumo e texto p. 9).	pedagógicas um espaço de conflitos, marcado pela acomodação, reprodução e resistência, frente às mudanças propostas por determinações legais. (resumo).	a prática escolar cotidiana, da educação básica ao ensino superior, com uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, sendo necessárias escolas de formação docente que integrem teoria e prática. (p. 100).
2009; Sandra Nogueira Viana; Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras ; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Compreender o que pode ser revelado pelo uso do Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador, por meio das vozes de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de São Paulo. (resumo).	Por que algumas professoras, integrantes de escolas da PMSP, envolvidas no Projeto TOF, planejam suas aulas tendo como base o Guia e outras se recusam a utilizá-lo? O que pode ser revelado por meio do	Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Lück (2000, 2003, 2006, 2006a); Freire (1979; 2000; 2002, 2008); Tardif (2003); Girox (1986, 1997); Huberman (1973); Freitas, Saul e Silva (2002). (texto).	Análise qualitativa da combinação entre pesquisas empírica, bibliográfica e documental. Em campo, foram entrevistadas nove professoras alfabetizadoras de duas escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo. (resumo).	Necessidade de considerar os professores como sujeitos da elaboração, implementação e avaliação dos projetos educacionais na intenção de contribuir com a mudança da prática pedagógica e a melhoria do ensino. (resumo).	A participação dos professores deve ser garantida para, além de propiciar a identificação dos professores com as propostas, buscar minimizar os comportamentos resistentes de alguns deles, diante das mudanças decorrentes da

		comportamento das professoras alfabetizadoras quanto ao seguimento ou não das orientações do Projeto TOF? (p. 22).				implementação de novas Políticas Públicas Educacionais. (resumo).
--	--	--	--	--	--	---

EXPRESSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NÍVEL: MESTRADO

ANO; AUTOR; TÍTULO; INSTITUIÇÃO.	OBJETIVOS	QUESTÕES DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA	CONCLUSÃO	SUGESTÕES
1998; Flavia Monteiro de Barros Araújo; Programas para formação continuada de professores nas propostas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998 ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Identificar os programas para a formação contínua, formulados, nesta década, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, procurando discutir suas orientações	Não consta no resumo.	Não consta no resumo.	Estudo exploratório. Rastreia a bibliografia sobre a formação de professores, a formação contínua, assim como realiza entrevistas com os formuladores e implementadores dos programas, buscando analisar como as contribuições da literatura são apropriadas nos	Embora a literatura sobre o campo sinalize a importância da reflexão em torno da prática, os programas não se apropriaram das contribuições mais recentes do debate, desconsiderando o saber construído na experiência do professor e reafirmando a tutela pedagógica	Ressalta a importância da reorientação destes projetos para formação contínua dos professores das séries iniciais, de forma que estes possam propiciar a maior qualificação destes docentes, contribuindo, portanto, para melhoria da escola pública, para revisão dos

	teóricas face as discussões travadas no campo de formação de professores. (resumo).			projetos pela burocracia educacional. (resumo).	da SEE/RJ. Assim, o estudo destaca que estes programas não têm favorecido a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes. (resumo).	processos de exclusão social e para construção da cidadania. (resumo).
2000; Marize Peixoto da Silva Figueiredo; O saber docente em alfabetização: um estudo com professoras regentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Identificar saberes de professoras alfabetizadoras constituídos em sua prática de alfabetização. (resumo).	Não consta no resumo.	Não consta no resumo.	Estudo de caráter exploratório. Revisão de literatura para delinear o saber docente e entrevistas semiestruturadas com professoras regentes das séries iniciais de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. (resumo).	Ressalta a importância dos saberes da experiência na constituição do saber docente. (resumo).	Necessidade de se repensar os programas de formação de professores, no sentido de se considerar os saberes da experiência para sua estruturação. (resumo).
2006; Célia Beatriz Piatti; Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA ; Universidade Católica Dom Bosco.	Descrever e analisar o modelo de formação proposto pelo Programa, avaliando seus reflexos na prática docente. (resumo).	Como os professores atuam após a participação em um programa de capacitação, considerado um modelo inovador em termos de metodologia, no	Contreras (1997, 2002); Garcia (1995, 1999); Zeichner (1990, 1993); Perrenoud (1993, 1997, 1998); André (2002, 2004); Freire	Pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, da qual participaram duas formadoras, quinze professoras alfabetizadoras	Os registros obtidos mostram que o discurso das professoras retrata um avanço, no que se refere à prática da leitura e escrita e à concepção do	As Políticas de formação não podem se basear em projetos isolados, com modelos pré-estabelecidos, apenas com objetivo de transmitir

		que se refere à relação teoria e prática. (p. 78).	(1993, 1996, 2000, 2002); Lüdke e André (1986, 1986a, 1986b). (texto).	(classificadas em grupos conforme seu desempenho durante a trajetória do curso: Grupo A - alto desempenho; Grupo B - médio; Grupo C - baixo). Para a coleta de dados, realizou-se a análise dos registros enviados pela SEF/MEC e dos registros das formadoras e professoras, referentes à sua participação, bem como a entrevista semiestruturada e a observação da prática docente. (resumo).	professor em relação ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Entretanto, a observação revela um descompasso entre o discurso defendido e a prática mostrada. (resumo).	conhecimentos aos professores para que posteriormente sejam inseridos na prática. É preciso também repensar na criação de projetos próprios que atendam à realidade brasileira. Valorizar os saberes dos professores, construídos na prática, convidando-os a contribuir com ideias para sua própria formação. (p. 158 e 159).
2006; Rosângela de Fátima C. França; Formação continuada: o programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica ; Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.	Analisar nos relatos dos professores seu processo de formação no PROFA, verificando seus efeitos na prática pedagógica; analisar as	Em que medida os conhecimentos teórico-metodológicos, referentes à alfabetização, aos quais os professores tiveram acesso durante a	Pimenta (1995); Candau (1996); Garcia (1999); Gatti (2000); Tanuri (2000, 2006); Nunes (2000); Marin (1995); Pereira (1996, 1998); Tardif (1991, 2002);	Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. O lócus do estudo foi 11 escolas pertencentes à rede estadual do município de Porto Velho-RO. Foram sujeitos da	Os resultados apontaram que ocorreram mudanças relacionadas às práticas em sala de aula e às concepções e atitudes dos professores, porém, estas	Necessidade de uma mobilização nas escolas, no sentido de um processo cooperativo e permanente para garantir a incorporação gradual e a concretização

	necessidades/dificuldades intra e extra escolares enfrentadas para operacionalizar as orientações; conhecer os aspectos intervenientes vivenciados pelos professores cursistas; investigar os fatores que interferiram na ação dos formadores. (resumo).	capacitação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) provocaram mudanças em sua prática docente? (p. 15).	Falsarella (2004). (texto).	investigação 23 professoras que participaram do PROFA em 2001 e 2002 e que atuavam no primeiro ano do ensino fundamental e 3 formadoras do referido Programa. A investigação ocorreu por meio de dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada e gravada. (resumo).	foram pontuais e não substitutivas, portanto não houve quebra do modelo convencional de alfabetização, para o modelo metodológico de resolução de problemas trabalhado no PROFA. (resumo).	plena das mudanças esperadas e para que essa ação formativa não se torne mais uma formação estanque como muitas vezes tem acontecido. (resumo).
2007; Walkiria de Oliviera Rigolon; Formação continuada de professores alfabetizadores ; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Investigar qual a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados por um dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores	Interrogações traduzidas nos objetivos: A compatibilidade entre o desempenho dos professores e os procedimentos indicados pelo programa de formação, no qual foram aprovados e certificados; A	Gatti (1995, 1996, 1997, 2003); Libâneo (1982, 2002, 2003); Charlot (2005); Mizukami (2002, 2003); Alarcão (2004); Falsarella (2004). (texto).	Considerou-se conveniente e procedente, escolher professores que atuavam nas séries iniciais e, que fossem ex-cursistas, aprovados e certificados no referido programa. Neste trabalho foram empregados	A análise dos resultados indicou a grande dificuldade dos professores na conjugação dos princípios propugnados pelo programa. Assim, conduziu a investigação dos processos de formação continuada e as condições em	A formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores deve estender-se a toda equipe escolar. Considerando todos os profissionais da unidade escolar, especialmente porque o que está em jogo é

	(Letra e vida), implementado pela rede pública estadual paulista. (resumo.)	avaliação que os professores fazem dessa formação; A auto-avaliação dos professores sobre seu desempenho após o curso; A avaliação que fazem da metodologia utilizada pelos formadores. (p. 43).		diferentes procedimentos de coleta de informações, tais como: entrevistas, observação in loco e análises de documentos. (resumo).	que estes são implementados, considerando as distorções existentes entre as políticas de formação continuada e sua implementação na prática. (resumo).	um projeto pedagógico da escola, o qual deveria ser construído coletivamente inclusive com a participação da comunidade. (p. 112 e 113).
2008; Cecília Célis Alvim Altobelli; As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada ; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores, frente aos cursos de formação continuada e da ineficácia desses cursos em promover mudança na prática docente desses professores. (resumo).	Após as formações continuadas recebidas, esses professores sentem-se mais preparados para o enfrentamento dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula? Quais as principais queixas de entraves enfrentados no chão da sala de aula, segundo	Gatti (1996, 1997); Rigolon (2007); Libâneo (2005); Tardif (2002); Ciampa (2001); Fortes (2006); Placco e Souza (2006). (texto).	Pesquisa qualitativa. Entrevista com três professoras, no quadro de cursistas participantes em cursos de formação continuada, por mais de uma década. (resumo).	A análise das entrevistas revelou-se em um alerta sobre tais cursos, que desconsideram o amplo processo de significações das experiências e produção dos saberes docentes, não promovendo assim, a autonomia profissional. (resumo).	Se consideradas as queixas e insatisfações registradas pelas professoras, os cursos de formação continuada fariam um real investimento em ideias e procedimentos que poderiam mudar o rumo das coisas no ensino e na Educação do Brasil. (p. 77).

		os professores? (p. 11).				
2009; Fernanda Gustavo Silvestre; O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Araraquara.	Verificar possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador, como: sua formação acadêmica, sua formação em serviço/continuada e pelos livros didáticos adotados para uso em sala de aula. (resumo).	Não consta.	Klein (2006); Cagliari (2005); Emilia Ferreira (2000); (Freitas et al. (1993); Romanatto (2004).	A metodologia aplicada para o trabalho foi a análise qualitativa com especial destaque para o Programa “Letra e vida”, objetivando a presença linguística na formação e ação dos professores das séries iniciais no ensino fundamental. (p. 22).	Uma das razões pelas quais a Educação no Brasil não está dentro do nível satisfatório, deve-se a problemas na formação linguística dos alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à Linguística nos diversos materiais didáticos existentes, sejam os de uso do professor, seja os de uso dos alunos. (p. 98).	Repensar todo esse sistema educacional a fim de colocá-lo em bases mais linguísticas, quando se trata de alfabetização, deve ser a proposta de um bom projeto para a educação brasileira. Já temos bons linguistas, bons pedagogos, o que mais falta para que a alfabetização seja ensinada e aprendida como deve? Até quando teremos que conviver com o analfabetismo? (p. 99).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS PROFESSORAS

Nome: _____

1. Ano em que leciona atualmente:

() 1º ano () 2º ano

2. Escola(s) em que atua:

3. Há quantos anos já lecionou em séries/anos iniciais do ensino fundamental?

4. Já participou de cursos voltados à alfabetização? Quais?

5. Já realizou formações e/ou desenvolve conteúdos relativos aos programas, projetos ou materiais que possuem orientações voltadas à alfabetização:

() PROFA

() Letra e Vida

() Pró-Letramento

() Estudar pra valer!

() Ler e Escrever

() Outros - _____

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Aquecimento

1. Qual sua idade?
2. Sua formação?
3. Seu tempo de profissão?
4. Qual o tempo que leciona em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental?
5. Conte um pouco sobre seu percurso profissional (resumidamente).

Questão desencadeadora

1. O que a levou a se dedicar/preferir as turmas de alfabetização?

Blocos temáticos:

Parte I – Concepções sobre alfabetização e planejamento de aula.

1. Para você, o que é alfabetizar?
2. O que você considera ser um aluno alfabetizado?
3. Como você organiza/planeja suas aulas?
4. De que forma procede para encontrar/selecionar atividades?
5. Quais as dificuldades mais comuns que você encontra para alfabetizar?
6. Índices provenientes de avaliações externas como, por exemplo, a “Provinha Brasil” têm demonstrado que muitos alunos não se encontram alfabetizados na idade e ano previstos para tal. A que você atribui esse fato?

Parte II – Considerações acerca dos programas e exemplo de práticas pedagógicas.

1. Quais cursos/programas voltados à alfabetização você já fez?
2. Você faz uso das sugestões propostas por estes cursos/programas? Por quê?
 - 2.1. (Em caso afirmativo) Dê exemplo de uma dessas sugestões que você considera viável e costuma utilizar com frequência.
 - 2.2. (Em caso afirmativo ou negativo) Fale um pouco sobre uma ou algumas sugestões que você já tentou colocar em prática e chegou à conclusão de que não são viáveis.

3. Exemplifique uma ou mais atividades de alfabetização que não estejam relacionadas, não sejam provenientes destes cursos/programas e você costuma desenvolver porque acredita que atingem resultados positivos.

Parte III – Identificação com a profissão e mensagem aos alfabetizadores.

1. O que a levou se tornar professora?
2. Deixe uma mensagem para as professoras alfabetizadoras.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Pesquisadora: Ana Teresa Scanfella

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Responsável pela condução da entrevista: Ana Teresa Scanfella

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Mudanças na alfabetização e resistência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: impacto das ações políticas nas práticas docentes”.

O objetivo deste estudo consiste em analisar a resistência de professores alfabetizadores em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes.

Considerando-se o atual cenário da educação brasileira no que se refere aos altos índices de alunos não alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental, este estudo torna-se relevante pelo fato de pretender, a partir da análise de documentos com propostas direcionadas à alfabetização e de entrevistas com professores alfabetizadores, verificar o modo como os docentes reagem à implementação de políticas educacionais, que muitas vezes desconsideram seus saberes profissionais constituídos. Neste sentido, almeja-se propor subsídios para se repensar processos formativos de maneira que estes atendam as necessidades e especificidades da prática cotidiana dos educadores.

Esta pesquisa será realizada por meio de um levantamento, via Secretaria da Educação, de professores alfabetizadores com experiência e dos documentos e materiais destinados à alfabetização, implementados por meio de ações políticas. Estudo dos materiais voltados à alfabetização e entrevista semi-estruturada com professores alfabetizadores. Organização e análise dos dados levantados para estabelecimento das categorias de análise com apoio no referencial teórico.

Você foi selecionada pelo fato de possuir no mínimo dez anos de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, ter participado pelo menos de dois programas voltados à alfabetização e lecionar atualmente em salas de 1º e 2º anos. Cabe ressaltar, que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará prejuízo na relação com a pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em agendar junto à pesquisadora um local e horário satisfatório para ambas, cabendo à pesquisadora principal cuidar para que

seja um lugar silencioso e que possua assentos e mesa para possíveis anotações e acomodação dos materiais (caderno, caneta e gravador). A entrevista direciona-se às experiências provenientes da prática pedagógica estruturada a partir do fazer docente dinamizado no cotidiano de sua função. Esta acontecerá por meio de um roteiro de questões semi-estruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme suas colocações e posicionamentos. Caso haja seu consentimento as falas serão registradas em um aparelho gravador de voz e algumas anotações serão redigidas em caderno de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar conveniente no momento da entrevista. Todos os dados registrados serão colocados a sua disposição e somente serão utilizados caso houver seu consentimento prévio.

O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da dissertação relativos às suas colocações e posicionamentos. Considera-se também risco ao se proceder à entrevista no caso de alguma questão formulada provocar-lhe constrangimento, condição esta que acarretará em interrupção da entrevista se o desejar.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorrerem. Sua participação nesta pesquisa permitirá se repensar formas de elaboração e implementação de propostas direcionadas à alfabetização por meio de ações que considerem os saberes e as práticas do professor alfabetizador, fazendo jus à sua participação no processo de construção de tais propostas.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (P1 = Professor 1, P2 = Professor 2...) e as instituições escolares a que pertencem os professores serão identificadas como escolas do interior paulista. Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da dissertação e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Teresa Scanfella

Rua Mauro Tomazi, 230 – Itamarati – São Carlos/SP
Telefones para contato: (16) 3374-8327 ou (16) 8151-3479
E-mail: anatscanfella@iq.com.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
RG: _____ residente à _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

São Carlos, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO: CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Cursos/programas voltados à alfabetização que foram e são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 1990.

Curso	Ano	Tempo de duração	Objetivo	Como foi/é ministrado
Estudar pra valer! (CENPEC)				
PROFA				
Letra e vida				
Ler e escrever				

2. Orientações municipais para o trabalho com alfabetização.

Ano/período	Documentos	Objetivos	Orientações

3. Avaliações externas aplicadas para acompanhar o processo/produto do trabalho com alfabetização.
4. Requisitos/critérios utilizados como parâmetro para que um aluno seja considerado alfabetizado.

APÊNDICE F - PROJETOS E ATIVIDADES DO “ESTUDAR PRA VALER!”

1º ano:	2º ano
<p><i>Módulo 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Amigos (curta duração). <ul style="list-style-type: none"> - Meus colegas e eu. * - Por que estamos juntos. - Eu e meu amigo. - Você gosta de mim? - Escrevendo com letras móveis. - Seja bem-vinda, volte outra vez. - Brincando com nomes. - Amigo secreto. * - Conhecendo melhor meus amigos. * - Os colegas. - Amigos do peito. - Agenda. * - Avaliando o trabalho. - Projeto Clube da Leitura (longa duração; estende-se por todo ano letivo e pelos quatro anos do ensino fundamental). <ul style="list-style-type: none"> - Nossos amigos os livros. * - Sugestões de leitura para os alunos. * - Projeto Jogos (intercalados durante o desenvolvimento dos demais projetos). <p><i>Jogos com os nomes próprios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Memória de nomes. - Encontre seu nome. * - Descubra o que falta. * - Meu nome é... * - Quebra-cabeça de nomes. * - Entrando no círculo. - A letra final. - Temos algo em comum. * - Bingo das letras do nome. 	<p><i>Módulo 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Amigos (curta duração). <ul style="list-style-type: none"> - Meus colegas e eu. * - Mais um ano começa. - Conversa entre amigos. - A história do meu nome. - Nome da gente. - Amigo secreto. * - Identidade. - Conhecendo melhor meus amigos. * - Jogando com meus amigos. - Chiquinho. - Adivinhe quem é. - Histórias de amigos. - Agenda. * - Projeto Clube da Leitura (longa duração; estende-se por todo ano letivo e pelos quatro anos do ensino fundamental). <ul style="list-style-type: none"> - Nossos amigos os livros. * - Avaliando o trabalho. - Sugestões de leitura para os alunos. * - Projeto Jogos (intercalados durante o desenvolvimento dos demais projetos). <p><i>Jogos com nomes próprios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontre seu nome. * - Descubra o que falta. * - Meu nome é... * - Quebra-cabeça de nomes. * - Temos algo em comum. * - Bingo de nomes. - Variação do Entrando no círculo. - Vamos fazer a chamada? *

Jogos com palavras dos cartazes:

- Vamos fazer a chamada? *
- Qual está faltando?
- Palavra secreta.
- Palavra mágica.
- Bingo de palavras.
- Forca.

Outros jogos:

- Bingo de letras.*
- Corrida das letras. *
- Jogo das cinco letras.
- Jogo das vogais.
- Jogo das rimas. *
- Outras rimas.
- Jogo da última letra. *
- Transformando 1 *
- Formando palavras 1
- Combinando.
- Descobrimo palavras.
- Memória.
- Dominó de bichos.

Modulo 2

- **Projeto Brincando com rimas:** trovas, parlendas e cantigas (curta duração).

- Rei, capitão...
- Outras parlendas.
- Hoje é domingo...
- Um, dois, três indiozinhos.
- Se essa rua fosse minha.
- Outras canções.
- Minha cantiga preferida.
- Trovas.
- Quadrinhos.

Outros jogos:

1. Para os não alfabetizados

- Bingo de letras. *
- Jogo das cinco letras.*
- Corrida das letras. *
- Jogo da última letra. *
- Jogo das rimas. *
- Transformando 1. *

2. Para os alfabetizados

- Jogo da velha
- Transformando 2.
- Desafio.

Módulo 2

- **Projeto Brincando com palavras:** trava-línguas, adivinhas e ditados populares (curta duração).

- Dado, dedo, dia.
- Descubra o segredo.
- Enrolando a língua.
- Mais trava-línguas.
- Lanchinho de bruxa.
- Brincando e aprendendo.
- Ditos populares.
- Ditos e mais ditos.
- O que é, o que é?
- Adivinhe o que é.
- Organizando a coletânea.
- Venham ver o que aprendemos.
- Avaliando o trabalho.
- Sugestões de leitura para o professor.
- Sugestões de leitura para o aluno.

- **Projeto Clube de correspondência** (curta duração).

- O carteiro chegou. *

- Criando trovas.
- Mais trovas.
- Criando outras trovas.
- Uma trova para...
- Organizando a coletânea.
- Venham ver o que aprendemos.
- Avaliando o trabalho.
- Referências e sugestões de leitura para o professor.
- Sugestões de leitura para o aluno.
- Sugestões de CDs.

- Projeto Clube de correspondência (curta duração).

- O carteiro chegou. *
- Clube de correspondência. *
- Carta pessoal.
- Produção coletiva de carta. *
- Quando o carteiro chegar... *
- Bilhetes. *
- Outras formas de correspondência. *
- Referências e sugestões de leituras para o professor. *

Módulo 3

- Projeto Fábulas (curta duração).

- No tempo em que os bichos falavam...
- O que é uma fábula?
- Personagens para nossas fábulas.
- Arrumando a história.
- O cão e a carne.
- Comparando fábulas.
- História em quadrinhos.
- Dramatizando.
- Qual é a moral da história.
- Nossas fábulas.
- Criando fábulas.
- Organização das fábulas para o livro.
- Festa de lançamento do livro.

- Clube de correspondência. *
- Carta familiar.
- Produção coletiva de carta. *
- Quando o carteiro chegar... *
- Bilhetes. *
- Outras formas de correspondência. *
- Sugestões de leitura para o professor. *

Módulo 3

- Projeto Histórias maravilhosas (curta duração).

- Bruxas, feras, fadas e príncipes...
- A história escolhida.
- Rapunzel.
- A Flauta Mágica.
- O Príncipe Sapo.
- Aprendendo mais sobre contos de fadas.
- Aprendendo com os contos de fadas.
- Dramatizando.
- Os contadores de histórias.
- Contos de fadas nos dias de hoje.
- Planejando as histórias.
- Criando histórias.
- Escrevendo histórias para o livro.
- Organização das histórias para o livro.
- Avaliando o trabalho.
- Referências bibliográficas e sugestões de leitura para o professor.
- Sugestões de leitura para o aluno.

- Projeto Caderno de receitas (curta duração).

- Observando livros e cadernos de receitas.
- Conversando sobre alimentos.
- Escolhendo as receitas.
- Aprendendo a fazer arroz.
- Bolo de chocolate: lendo a receita.
- Fazendo o bolo.
- Arrumando a receita.

- Avaliando o trabalho.
- Referências e sugestões de leitura para o professor.

- **Projeto Supermercado** (curta duração).

- Estoque para o supermercado.
- Onde fazemos compras.
- Visita ao supermercado.
- Folhetos.
- Montando um supermercado.
- Ofertas da semana.
- Lista de compras.
- Para não esquecer.
- Lista poética.
- Adivinhem o que comprei!
- Jogos dos sete erros.
- Superjogos.
- Avaliando o trabalho.

Módulo 4

- **Projeto jornal** (longa duração – mesmo depois de encerrado o projeto continuar levando jornais para sala de aula).

- Aprendendo a ver o jornal. *
- Com quantos cadernos se faz um jornal? *
- Como é a primeira página? *
- O índice. *
- Manchete.
- O título e a notícia.
- Notícias.
- Opinião do leitor.
- O jornalista é você. *
- Conhecendo suplementos infantis. *
- Lendo o suplemento infantil. *
- Propaganda.
- Diversão. *
- Avaliando o trabalho. *
- Referências bibliográficas e sugestões de leitura para o professor.

- As receitas da Chapeuzinho Vermelho.
- Outros quitutes para a vovó.
- Histórias de doces.
- Rimando e cozinhando.
- Organizando as receitas.

Módulo 4

- **Projeto Jornal** (longa duração – mesmo depois de encerrado o projeto continuar levando jornais para sala de aula).

- Aprendendo a ver o jornal. *
- Com quantos cadernos se faz um jornal? *
- Como é a primeira página? *
- O índice. *
- Manchetes e notícias.
- Notícias.
- Comentando notícias.
- Localizando notícias e informações.
- A opinião do leitor.
- O jornalista é você. *
- Conhecendo os suplementos infantis. *
- Lendo o suplemento infantil. *
- Classificados e Propaganda.
- Diversão. *
- Avaliando o trabalho. *

- **Projeto Cidade** (curta duração – projeto desenvolvido especificamente para a cidade onde está sendo realizada a formação do “Estudar pra valer!”).

- Pontos turísticos de ...

<p>- Projeto Cidade (curta duração – projeto desenvolvido especificamente para a cidade onde está sendo realizada a formação do “Estudar pra valer!”). - ..., minha cidade.</p>	
--	--

Obs.: Os projetos e atividades marcados com asterisco possuem o mesmo nome. Nestes casos é possível averiguar que em grande parte, embora parecidos, as orientações para o desenvolvimento das atividades apresentam maior complexidade, quanto ao nível de exigência, no material voltado ao 2º ano, podendo-se verificar preocupações e direcionamentos aos alunos não alfabetizados. Há ainda projetos e atividades exatamente iguais como, por exemplo, o projeto Clube da Leitura e a atividade “Aprendendo a ver o jornal”.

APÊNDICE G – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES		SÍNTESE DAS RESPOSTAS					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
AQUECIMENTO	1. Qual sua idade? 2. Sua formação? 3. Seu tempo de profissão? 4. Qual o tempo que lecionou em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental?	As respostas dessas questões constam no quadro que traça o perfil das professoras (QUADRO 1).					
	5. Conte um pouco sobre seu percurso profissional (resumidamente).	No início começou a lecionar só com magistério e no ano de 2007 fez Pedagogia. Enquanto alfabetizadora lecionou 5 anos em São Paulo (particular), 2 anos em escola particular em São Carlos e está há 10 anos no município.	Fez magistério, depois Ed. Física e após alguns anos, já lecionando, fez Pedagogia. Enquanto alfabetizadora lecionou 4 anos em escola estadual e está há 11 anos em escola municipal. Lecionou um ano Ed. Física e seis anos na ed. infantil. Antes trabalhou na saúde – setor administrativo.	Fez contabilidade e trabalhou 4 anos nessa área. Depois disso fez magistério. Cursou Letras quando já estava lecionando. Fez uma especialização (Alfabetização: teoria e prática). Leciona há 25 anos em escolas estaduais nas séries iniciais do ensino fund., dos quais 15 anos com turmas de alfabetização. No município está há 4 anos com	Começou a lecionar primeiramente só com magistério e depois fez Pedagogia. Sempre lecionou em turmas de alfabetização. Trabalhou inicialmente em escolas estaduais durante 10 anos e está há 12 anos no município.	Fez magistério e depois de 10 anos, já lecionando, fez Pedagogia. Duas especializações (Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento). Leciona há 10 anos no município, em turmas de alfabetização. Antes lecionou 2 anos na ed. infantil (particular) e 9 anos em curso profissionalizante para adolescentes (12 à 16 anos).	Iniciou o trabalho docente só com magistério e depois de 3 anos lecionando fez Pedagogia. Leciona há 10 anos no município, sempre com turmas de alfabetização. Antes trabalhava no comércio.

				turmas de alfabetização. Leciona em dois períodos. Lecionou alguns anos na segunda etapa do ensino fund. e no Ens. Médio as disciplinas de inglês e português.			
QUESTÃO DESENCADEADORA	1. O que a levou a se dedicar/preferir as turmas de alfabetização?	Paixão por criança e pela fase em que estão aprendendo a ler e escrever. Identificação com crianças menores; acha uma fase gostosa (participativos, inocentes, carinhosos). Querem aprender.	Acha mais fácil lidar com o comportamento das crianças menores. Nesta fase visualiza um avanço mais nítido em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, fruto de seu trabalho.	Identifica-se com crianças dessa idade. Trabalho de disciplina é diferente das maiores. Sente-se responsável em passar valores para elas, pelo fato de serem crianças.	No início da carreira teve que assumir, pois lhe foi atribuída. Depois tomou gosto. Gosta de ver o resultado diariamente, acha isso gratificante.	Identifica-se/gosta mais das crianças menores, porque são mais singelas, mais puras, mais meigas. Acha gratificante o crescimento que observa nas crianças durante o ano, em relação ao avanço da escrita.	Afinidade com crianças dessa idade e prazer em vê-las avançar. Sente-se realizada em ver a criança se apropriando da escrita e da leitura.
BLOCOS TEMÁTICOS PARTE I <i>Concepções sobre alfabetização e planejamento de aula</i>	1. Para você, o que é alfabetizar?	Muito mais do que só ensinar a ler e escrever, é a relação da criança “com o mundo letrado, com o mundo das informações”.	Mais do que só ensinar a ler e escrever, a decodificar um código, as letras, englobando até mesmo a questão	Não é só ler e escrever, mas ensinar o significado do mundo, de tudo que existe. Não apenas decodificar, mas atribuir	A construção da alfabetização para o aluno compreender o processo alfabético da escrita; conseguir ler. Não só o treino	Sistematizar a bagagem que a criança traz, pois ela vive num mundo letrado. Incentivar a leitura. Não existe um método fechado –	É um conjunto, não só ensinar a escrever, mas dar oportunidade para os alunos saberem ler a

		Visão que adquiriu com o tempo de experiência e cursos de formação continuada (assume mudança de visão).	emocional (autoestima). Compreender o significado do que lê, da palavra em seu contexto. Trabalhar o gosto pela leitura, pelos livros. Criar histórias, confeccionar livros.	significado nas palavras, nas frases, no texto, sempre no contexto e não nas palavras soltas. Entender o que lê. Ser uma pessoa crítica e conseguir expressar sua opinião. “Então alfabetização engloba tudo” – ensinar gramática, estruturação da frase, de um modo sutil no primeiro ano, sem falar os termos.	das letras, mas a qualidade na compreensão do sistema alfabético.	tradicional, construtivismo – tem que mesclar. Não tem mais o tradicional que todo mundo critica, trabalha-se silabação mas sempre envolvendo texto: música, parlenda, texto de memória para começar a ler. Sistematizar, dividir os conteúdos, a sequência a ser trabalhada, seguir um planejamento, exemplo, apresentar o alfabeto aos poucos e ir apresentando as famílias silábicas junto com um texto pequeno que os alunos conheçam (parlenda, música).	realidade, escrever, conhecer diversos tipos de gêneros e tornar-se independente para produzir, colocar suas ideias no papel. “Ler e saber o que fazer”.
	2. O que você considera ser um aluno alfabetizado?	Aquele que se apropriou da escrita e faz uso dela, ainda que cheia de erros,	O aluno que consegue entender o que está escrito, não só interpretar -	É aquele que sabe ler, escrever, decodificar os códigos que	Quando compreende esse processo alfabético; consegue	Aquele que produz pequenos textos, ainda que não pontuados corretamente e	É aquele aluno que consegue escrever e fazer leitura

		mas usa a língua. O aluno que está alfabético e que consegue se comunicar através da escrita, de modo que o professor compreenda.	dar as respostas corretas -, mas entender realmente a mensagem que o texto quis passar ou desenho (que também é texto). Criança letrada, que tem o letramento. Estar alfabetizado quando consegue ler e letrado quando entende o que está lendo. E ainda quando a criança consegue expressar-se por meio da escrita.	precisam. Que saiba se expressar e quando lê um texto entende. Aquele que consegue posicionar-se perante um texto, opinar sobre ele.	escrever de uma forma que todos consigam ler e consiga ler, ainda que não fluentemente.	com alguns erros ortográficos. Consegue ler com certa fluência e compreender.	com compreensão, entender, interpretar o que lê. Em relação a escrita, primeiro vem a escrita mais mecânica pra compreender a forma como se escreve, depois começam a compreender, interpretar. Então, uma escrita que se consiga compreender bem, que tenha coerência, ideias colocadas com clareza, ainda que com erros ortográficos.
	3. Como você organiza/planeja suas aulas?	Planeja metodicamente os conteúdos por semana, tendo por base o plano de conteúdos da escola ou, agora,	Vê o que quer trabalhar e procura em seu material o que está relacionado. Trabalha com	Primeiro verifica o que as crianças precisam saber. Verifica o conteúdo que dever ser	Faz o semanário, prevendo atividades permanentes e os projetos que procura	A partir do planejamento anual, faz um bimestral e, com isso, prepara as semanas. Distribui os	Adequa os conteúdos do plano, que vem da SME, conforme a necessidade da sala.

		<p>da SME. Preocupa-se com horário e organização do conteúdo. No semanário especifica por dia o que vai trabalhar, monta sempre uma semana antes, procurando sempre rever o conteúdo da semana anterior – “sempre acrescentando e retomando”. Muda todo ano, conforme contexto/turma – “a sequência, a ordem, o ritmo, tudo depende da sala”.</p>	<p>temas a partir do qual procura explorar atividades relacionadas as diferentes disciplinas. Não gosta de fazer rotina semanal, exigida pela prefeitura, e transcrever diariamente as atividades do dia, porque na alfabetização tudo é muito repetitivo, as mesmas atividades todos os dias. Não gosta de fazer rotina diária, mas planejar dentro do tema que está trabalhando. Prioriza leitura e escrita, em detrimento aos conteúdos das demais disciplinas.</p>	<p>trabalhado conforme exigências da SME. Dentro do conteúdo verifica o que a classe precisa. Parte do que os alunos gostam, pelo que se interessam. Apresenta um tema e propõe pesquisa, então o desenvolve de forma integrada entre todas as disciplinas. Verifica o que os alunos querem e prepara uma semana antes. Entrega o semanário para a coordenadora, mas muda muitas coisas durante a semana, porque reflete diariamente sobre a aula e faz as alterações necessárias. Trabalha as demais disciplinas (hist, geo e ciên) com</p>	<p>desenvolver, geralmente, três vezes por semana, não ficando todos os dias no mesmo projeto, além das atividades voltadas para alfabetização. Estes semanários baseiam-se no plano anual feito pelas professoras da escola e no currículo, construído em anos anteriores, prescrito pela SME.</p>	<p>conteúdos, dividindo-os nas semanas que tem. Preocupa-se em não dar tudo misturado pra não confundir as crianças.</p>	<p>Planeja atividades para que os alunos avancem nas hipóteses de escrita, em cima dos conteúdos que devem ser trabalhados no bimestre.</p>
--	--	---	--	--	---	--	---

				foco na alfabetização – leitura e escrita.			
	4. De que forma procede para encontrar/ selecionar atividades?	Atividades guardadas, que já usou e/ou ganhou de alguma colega. Reestrutura/ modifica as encontradas na internet ou em livros didáticos. Atividades elaboradas na ocasião em que cursava o Letra e vida. Seleciona algumas do material do Cenpec, sem seguir exigências dos projetos e produzir produto final. Inventa, junto com uma colega, atividades e projetos que contemplem os conteúdos a serem abordados e objetivos pretendidos. Folhinhas com desenhos e propostas de	Procurando em livros com atividades. Atividades que outras professoras lhe deram e aquelas que guardou ao longo do tempo. Na internet. Trocas com outras professoras. Sugestões de revistas (Guia Prático do Professor e Projetos Escolares).	Muitas atividades ela procura na internet. Consulta seu acervo pessoal. Em livros. Seleciona de acordo com o que vai trabalhar e monta muitas delas conforme o texto a ser desenvolvido, adequa/reformula a outras. Pede e passa suas atividades para outras professoras (trocas).	Utiliza os materiais oferecidos pela escola (em 2011 os materiais fornecidos pelo programa Ler e escrever ajudou bastante). Procura na internet e vai mudando de acordo com a turma. Muitas atividades são passadas pela coordenadora. Procura atividades de acordo com o planejamento semanal.	Procura em seu acervo de material impresso. Pesquisa muito na internet. Mistura e reestrutura as atividades. Troca atividades e ideias com os pares – grupo de professoras da mesma série.	Pesquisa na internet, em coleção de livros didáticos de alfabetização e materiais guardados de anos anteriores. Troca com os pares – discussão em HTPC. Utiliza materiais fornecidos pela coordenadora. Planeja atividades mais elaboradas para aplicar nos dias em que a professora de apoio e a coordenadora estão em sala para auxiliar.

		atividades montadas no computador. Não segue, nem utiliza dos livros didáticos na íntegra.					
5. Quais as dificuldades mais comuns que você encontra para alfabetizar?	<p>Crianças que apresentam muita dificuldade de aprendizagem e não avançam. Frustra-se quando não consegue atingir uma criança, fazer com que ela avance. Ineficiência dos serviços de apoio (psicólogos, fono, educação especial) para diagnosticar e atender estas crianças. Falta de ajuda por parte da família.</p>	<p>Poucas vezes falta de vontade das crianças. Pais que acham que está demorando muito para a criança aprender a ler e escrever, fazer letra cursiva, ou passam uma mensagem negativa para a criança, comparando-a com outra que já está lendo. Família que não valoriza o que a criança está aprendendo. As crianças que tem mais dificuldade, imaturidade. Acredita que deveria reter no segundo ano aqueles alunos</p>	<p>Crianças que chegam no primeiro ano só querendo brincar, “não sabem ficar no lugar, nem por pouco tempo”. A criança que não quer, não está aberta para aprender. Trabalha muito o lúdico para “ganhar a criança”. Faz brincadeiras com letras e números para que ela não sinta que aprender é um sacrifício, mas adquira o gosto por aprender. Pais da periferia que não proveem cuidados básicos aos filhos: alimentação,</p>	<p>No início do ano não encontra dificuldade, mas no decorrer do ano vai ficando complicado, porque cada aluno fica num nível diferente de aprendizagem, ficando mais difícil controlar, fazer anotações do que cada criança conseguiu. Aumenta o trabalho, porque tem que preparar atividades diferenciadas. O caso das crianças especiais também é difícil, causando dificuldades para alfabetizar</p>	<p>Quando não há o retorno, a presença da família no caso daquele aluno que apresenta muita dificuldade, dá muito problema. Casos em que não há o incentivo dos pais. Quando não há relacionamento escola – família.</p>	<p>Alunos que não têm regras, limites, que vêm da educação infantil “achando que pode tudo”. Não prestam atenção – ouvir na hora certa. Essa organização, a princípio, dificulta; leva tempo para organizá-los conforme as regras do ensino fundamental. Não seria, de forma geral, indisciplina mas agitação.</p>	

			que não se alfabetizaram, pois no terceiro é mais difícil alfabetizar devido a intensificação de conteúdos.	roupa de frio.	– “É muita coisa”.		
	6. Índices provenientes de avaliações externas como, por exemplo, a “Provinha Brasil” têm demonstrado que muitos alunos não estão alfabetizados na idade e ano previstos para tal. A que você atribui esse fato?	O problema está na aprovação automática, progressão automática que não ocorre como deveria, com acompanhamento o apropriado ao aluno que apresenta dificuldades em seu percurso de aprendizagem (psicóloga, fono, reforço escolar sistemático). Sem isso deveria reter na série em questão.	Acha que dessas avaliações, nem todas levam em consideração a realidade de cada aluno; crianças que vem de outra escola e estudou conteúdos diferentes. Acha que todo mundo deveria ter o mesmo conteúdo. Essas provas são muito abrangentes, mas reconhece que se pretende ter um parâmetro. Diz que não sabe pensar muito sobre essa questão. A criança fica	A família tem parte de culpa, porque não oferece o apoio que a criança precisa; é necessário aprendizagem casa – escola. Atribui também ao despreparo profissional, ao fato de se colocar professores recém formados para lecionar em turmas de primeiro ano, sendo que este demanda professor preparado (experiente) para melhorar esse índice. A criança tem que estar alfabetizada para ir às séries/anos	Acredita que está melhorando, baseando-se nos resultados da escola em que trabalha. Atribui esta melhora a experiência dos professores e a diminuição do número de alunos por sala, porque assim o professor consegue dar mais atenção aos alunos.	Acha que o professor alfabetizador tem que ser experiente (não colocar professor iniciante para alfabetizar). A retenção, reprovação do aluno deveria ser no segundo ano e não no terceiro, no qual o conteúdo não é mais tanto de alfabetização. A retenção ajuda no caso de alguns alunos com problema de maturidade, exceto nos casos dos distúrbios. Necessário rever a questão da retenção, pois se o aluno tem problema na	Diz que a cada ano a cobrança é maior para a alfabetização e na realidade em que trabalha saem pouquíssimos não alfabetizados. Acha que o ensino melhorou muito, por isso não sabe opinar sobre essa questão. Ainda que tenha que alfabetizar, acredita que as crianças das turmas de seis anos são muito pequenas para ficarem tanto tempo

			nervosa no momento da prova e não demonstra o que realmente sabe.	subsequentes.		alfabetização precisa superá-lo (rever dificuldades, trabalho intensivo, apoio).	fechadas em sala de aula. Acha que a melhora na alfabetização pode ser atribuída a experiência e empenho dos professores com estas turmas de primeiro ano.
PARTE II <i>Considerações acerca dos programas e exemplo de práticas pedagógicas</i>	1. Quais cursos/programas voltados à alfabetização você já fez?	Estudar pra valer! e Letra e vida.	Estudar pra valer!, PROFA e Ler e escrever.	Letra e vida, Estudar pra valer! e especialização (Alfabetização: teoria e prática).	PROFA e Estudar pra valer!	Estudar pra valer e PROFA.	Letra e vida e Estudar pra valer!
	2. Você faz uso das sugestões propostas por estes cursos/programas? Por quê?	Sim. Acredita que os projetos do Estudar pra valer! tem uma boa sistemática, boas sugestões. As atividades desenvolvidas no Letra e vida também são boas.	Sempre. Porque são sugestões que alguém já usou e se estão sugerindo é porque “deu certo”, tendo dado certo para um poderá dar certo para outro também.	Faz uso dessas sugestões, porque é coisa nova e gosta do novo, do desafio. Utiliza as sugestões para verificar se dá certo, se apresenta resultado positivo. Acredita que a maioria dá certo, porque estão embasadas em pesquisas; acredita que	Sim. Gosta de trabalhar com projetos, estar sempre pensando no produto final. Gosta de utilizar tais sugestões como orientação para sua prática, não faz igual.	Sim. Principalmente os projetos do Cenpec, porque foram muito minuciosos e, por isso, aprendeu como trabalhar com projeto.	Sim. Porque acredita que possuem muita atividade prática interessante, que ajudam em sala de aula.

				precisa dessa teoria.			
	2. 1. Dê exemplo de uma dessas sugestões que você considera viável e costuma utilizar com frequência.	<p>Seleciona projetos do Estudar pra valer! a partir dos conteúdos exigidos pela prefeitura e o adapta segundo o que lhe interessa, para diminuí-los porque são projetos grandes e seus produtos finais dão muito trabalho. Costuma desenvolver bilhetes no primeiro ano e cartas no segundo, referentes ao projeto Correspondência. Trabalha todo ano porque acha importante as crianças se comunicarem. Inventava diversas situações para escreverem bilhetes. Também</p>	<p>Trabalha a partir de um texto (antigamente o texto não era bem o suporte para as atividades). Pega um textinho e dentro dele os alunos procuram as palavras, as letras, pensam sobre o texto. Trabalha várias versões de uma mesma história, para os alunos perceberem que há “diferentes visões sobre um mesmo tema” e não acharem que só o jeito da professora é que está certo.</p>	<p>A atividade com texto coletivo, que aprendeu no Letra e vida. Trabalha desde o começo da alfabetização, quando os alunos ainda não sabem ler e escrever. Lê um texto para a criança ter uma estrutura e depois fala para ela recontar e a professora monta na lousa – reescrita. “Produção de texto e reescrita”. Reescrita é melhor no começo da alfabetização, porque já está estruturada, é só o aluno reformular. Depois trabalha produção de textos.</p>	<p>O trabalho com duplas ou grupos, o desenvolvimento de projetos, a leitura diária, a roda de conversa.</p>	<p>Trabalha bastante o projeto Amigo no início do ano, porque é o primeiro contato, desenvolve leituras sobre amizade, atividades com nome próprio, crachás, jogo dos nomes, agenda telefônica, ordem alfabética. Gosta também do projeto Brincando com as palavras, em que trabalha com trovas, parlendas, trava-língua (textos conhecidos) enfocando rimas, sonorização. Mais no final do ano gosta de trabalhar o projeto Jornal. O projeto Correspondência também, trabalha bilhetes, cartas.</p>	<p>Trabalha listas de palavras (letra inicial e final), leituras diversificadas, produções de textos que eles tem de memória (musiquinhas, quadrinhas) – do Letra e vida. Em relação ao Estudar pra valer! acredita que tem muita coisa parecida, apesar de serem projetos. Acredita que a leitura diária ajuda muito na produção de texto, na organização de ideias, mesmo quando o aluno ainda não está alfabetizado</p>

		costuma desenvolver o projeto adivinhas, porque gosta. Realiza leitura diária de diversos gêneros. Faz o campo semântico para saber como a criança está pensando sobre a escrita.					ele consegue reproduzir uma história, com coerência (começo, meio e fim).
	2. 2. Fale um pouco sobre uma ou algumas sugestões que você já tentou colocar em prática e chegou à conclusão de que não são viáveis.	As do projeto Jornal quando sugerem a leitura de cartas ao leitor para depois as crianças escreverem. Acredita ser uma proposta muito complexa para esta etapa da alfabetização – “acho muito pesado”. Acha um projeto cansativo e maçante, porque tem que trabalhar o jornal inteiro, mostrar cadernos... Não gosta deste projeto, preocupa-se muito em	Não se lembra de alguma atividade específica, só comenta que não se consegue fazer algumas atividades quando há muitos alunos na sala.	Acredita que a maioria é viável, exceto o caça-palavras, porque a palavra já está ali, é só a criança procurar – vira uma cópia pela cópia. Acredita que não há aprendizagem nessa hora. Devido a experiência adquirida pelo tempo de serviço tem noção do que pode ou não dar certo e só costuma desenvolver o que dá certo. Diante de sugestões procura acatar	São viáveis a partir das mudanças/ adaptações que faz de acordo com sua turma; o professor torna viável, desde que não tenha a pressão do tempo (referindo-se ao Estudar pra valer!).	Do PROFA, as três versões da Chapeuzinho Vermelho, em que os alunos têm que fazer uma quarta versão; muito cansativa e complicada para os alunos no início da alfabetização. Com os projetos do Cenpec não teve problemas, tinha capacitação antes de aplicar em sala de aula – “Muito bem explicadinho”. Acha que não deveria ter acabado. Tinha a participação dos	Acredita que para realizar atividades de intervenção como, por exemplo, com alfabeto móvel é preciso que haja alguém auxiliando o professor, pois somente os grupos em que a professora está presta atenção, os demais se dispersam. Diz que não se lembra de atividade mais específica

		trabalhar coisas gostosas. Em relação ao Letra e vida acha que a proposta de reescrita de uma história maravilhosa é difícil e cansativa para a criança, pelo fato de serem histórias grandes – inviável para a idade.		num primeiro momento e tentar, descartando o que não dá certo.		professores. O Ler e escrever deixou um pouco a desejar, não deu para aproveitar o projeto, alguns distantes da realidade de sua escola. O projeto que trata dos índios apresenta um conteúdo muito pesado para um primeiro ano.	que não dá certo, pois só escolhe as que já sabe que dão resultado, caso contrário nem tenta fazer.
	3. Exemplifique uma ou mais atividades de alfabetização que não estejam relacionadas, não sejam provenientes destes cursos/programas e você costuma desenvolver porque acredita que atingem resultados positivos.	Letra cursiva, ensinar os quatro tipos de letras. Treinos ortográficos, com desenhos, para diferenciar, saber quais as palavras com CH, NH, LH e X. Não manda copiar dez vezes, como antigamente, mas copia uma vez e lê em voz alta duas, três vezes para os pais e depois para a professora. Separação	Atividades com os nomes das próprias crianças – referência concreta. Nome próprio e dos amigos. Atividades que envolvam jogos e brincadeiras. Caça-palavras, palavras cruzadas, falar repetindo/contando letras, jogo da forca, refletir sobre os textos estudados.	A maioria aprendeu em curso, as atividades tradicionais que tentou desenvolver não deram certo. Costuma modificar as que já existem, ampliar a proposta das que já existem. Participou de muito curso, desde que terminou o curso de magistério.	A leitura diária e um momento de conversa sobre a mesma. Depois relaciona as atividades com os personagens, com o que aconteceu nas leituras – histórias.	O caderno de textos, onde é colocado um texto novo toda semana, trabalhado em sala de aula (leitura em grupo, individual, por fileira) depois o levam para casa e leem. Pede para os pais, nas reuniões, dar atenção a esta atividade. Trabalha textos que já sabem de memória: poesias, músicas,	Cantar com as crianças rotineiramente e no início das aulas. O trabalho na lousa com rimas e com nomes. As brincadeiras que usam letras, números, rimas (falar o nome dos colegas batendo palmas, chamar os nomes pela ordem do

		silábica, silabário, famílias silábicas. Concordância verbal. Retoma um mesmo assunto várias vezes ao longo do ano, para que a criança possa se apropriar do mesmo naturalmente – acrescenta e volta.				pequenos trechos de histórias. Lê todo dia para os alunos – projeto leitura.	alfabeto), pois acredita que trabalham a concentração, a socialização e desenvolvem a memória.
PARTE III <i>Identificação com a profissão e mensagem aos alfabetizadores</i>	1. O que a levou se tornar professora?	Sempre gostou de criança, de ensinar. Sempre gostou e falava que queria ser professora. Nunca teve dúvida. Sempre quis. Na época poderia optar por contabilidade ou laboratório de análises clínicas ou magistério. Era colegial técnico. Nem sonhava muito com faculdade. Naquela época não tinha tanta opção; fazia colegial e tinha que optar pelo	Gosta de ensinar as crianças pequenas. Nunca se imaginou fazendo outra coisa. Sempre quis dar aula. De pequena, nas brincadeiras, sempre era a professora, a filhinha que trabalhava fora, dando aula. Não foi imposto, gosta de ser professora. Hoje, não se vê fazendo outra coisa.	Gosta da profissão e de crianças pequenas. Teve incentivo da mãe, mas não interferência. Gostava muito de ler – a maior motivação. Aprendeu a ler sozinha, porque queria ler as cartas de namorado da irmã mais velha. Os pais eram analfabetos. Aprendeu por meio de rótulos, não por silabação, por isso não aceita.	Sempre quis. Influência da tia que lecionava na zona rural e às vezes a levava – uma festa para ela.	Fez o colegial e não tinha perspectiva de fazer faculdade, então queria um curso que fosse profissionalizante. Surgiu o magistério. Não tinha ideia do que era ser professora, mas depois que começou a dar aula em escolinha particular decidiu se dedicar às crianças pequenas, porque gostou mais dessa faixa etária (singelas,	Desde pequena queria ser professora, sempre gostou de criança, de estar junto, ensinando.

		técnico. Terminou o magistério e foi lecionar numa escola particular.		No começo não entendia, só lia tudo que encontrava – jornal velho.		puras, meigas).	
	2. Deixe uma mensagem para as professoras alfabetizadoras.	Ficar na alfabetização se gostar, senão deve ir para outra série. Fazer o que gosta, pois assim contagia o aluno. Alfabetizar é cansativo, tem que acompanhar cada aluno – “ir intervindo em cima de cada um”. Muita dedicação diariamente. Fazer campo semântico para saber como o aluno está pensando e, com isso, desenvolver um trabalho mais direcionado. É muito prazeroso ver o avanço das crianças.	Ser professor alfabetizador se gostar realmente. Fazer com amor, não só pelo dinheiro, ainda que reconhecendo que professor deveria ganhar mais. Aceitar que está sempre aprendendo – trocas. Trabalhar da forma que acredita que irá dar certo. Se não acreditar em nada, mudar de profissão.	Gostar do que faz para se realizar. Ajudar o aluno que não consegue, porque é o que mais precisa do professor; acreditar nesse aluno. Nunca perder o foco da alfabetização. Acreditar nas crianças e ter prazer em alfabetizá-las.	É trabalhoso, mas gratificante. Estar preparado para trabalhar muito. Acreditar no aluno e respeitar cada um, as diferenças. Não deixar nenhum aluno de lado por alguma diferença ou dificuldade. Ver o resultado a cada dia é muito bom.	Dedicar-se muito, investir, gostar, ter muita paciência. A formação é essencial, os conhecimentos a respeito dos níveis de escrita, ensinados no PROFA, poderiam ser exigidos, pois são muito importantes nesta parte da alfabetização, porque a criança passa por isso. “Não desanimem”.	Ter bastante paciência e amor pelo que faz. Amor, carinho pela profissão e pelas crianças, pois só assim conseguirão se realizar pessoalmente e no trabalho.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO: 1º ANO

NOME DA CRIANÇA: CLASSE :

PROFESSOR (A): ANO LETIVO: 2012 .

LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA

	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE			3º BIMESTRE			4º BIMESTRE		
	NÃO	PARC	SIM									
EXPRESSA-SE ORALMENTE EM DIFERENTES SITUAÇÕES												
IDENTIFICA AS LETRAS DO ALFABETO												
RECONHECE OS SONS QUE AS LETRAS PRODUZEM												
RECONHECE SEU NOME												
RECONHECE O NOME DOS COLEGAS												
RECONHECE A ESCRITA COMO USO SOCIAL												
DIFERENCIA LETRAS DE NÚMEROS												
FAZ USO DA ESCRITA EM SITUAÇÕES ESPONTÂNEAS												
FAZ RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA												
LÊ PELA LETRA INICIAL												
LÊ PELA LETRA FINAL												
LÊ A PALAVRA COMPLETA												
NÚMERO DE FALTAS												

HIPÓTESES SOBRE ESCRITA E LEITURA

NIVEIS	Garatuja	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético	Alfabético	Alfabético Ortográfico
FEVEREIRO							
MARÇO							
ABRIL							
MAIO							
JUNHO							
JULHO							
AGOSTO							
SETEMBRO							
OUTUBRO							
NOVEMBRO							
DEZEMBRO							

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (município estudado).

ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO: 1º E 2º ANOS

Ficha de Acompanhamento Individual

Ensino Fundamental (Ciclos I e II)

Aluno (a): _____ Ano: _____ Turma: _____

Professor (a): _____

Momento	Nível Conceitual: Hipótese de leitura - escrita											
	Pré-silábico				Pré-Silábico/ transição	Silábico				Silábico/ Silábico - alfabético transição	Silábico - alfabético	Alfabético em palavras
	Garatuja	Mistura letra e número	Repertório restrito de letras	Uso de letras diversas		Sem valor sonoro	Valor sonoro vogais	Valor sonoro consoantes	Valor Sonoro: vogais e consoantes			
Diagnóstico Inicial												
1º Bimestre												
2º Bimestre												
3º Bimestre												
4º Bimestre												

Momento	Alfabetizados - Textos: O aluno apresenta ou utiliza												
	Coesão	Coerên- cia	Concordância		Repetição de ideias e palavras	Problemas de segmentação	Transcrição da fala	Pontuação			Marcas de oralidade	Problemas de ortografia	
			N	V				Letra Maiúscula	Paragrafação	Sinais de pontuação		Regulares	Irregulares
Diagnóstico Inicial													
1º Bimestre													
2º Bimestre													
3º Bimestre													
4º Bimestre													

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (município estudado).

ANEXO C – FICHA SOBRE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: “ESTUDAR PRA VALER!”

Professor: _____

Total de alunos Matriculados/mês: _____. Transferidos: _____. Remanejados: _____ e Evadidos: _____.

S é r i e s	Situação de aprendizagem até o mês de _____ de 20__									
	alunos	Não Alfabetizados		Alfabetizados				Não produz Textos	Dificuldades apresentadas	Intervenções propostas
		Com Valor Sonoro	Sem Valor Sonoro	Produz textos						
				Coerência	Coesão	Poucos erros ort.	Muitos erros ort.			
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										

Fonte: Projeto “Estudar pra valer!” – material fornecido aos professores do município lócus desta pesquisa.