

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A) MEDIADA PELA GESTÃO ESCOLAR**

**Rute Regis de oliveira da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ruteregis1@gmail.co

O presente trabalho consiste em recorte de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2010 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que o objetivo foi analisar ações da gestão escolar que favorecem o processo de alfabetização de crianças na escola pública. O campo empírico da pesquisa foi uma pública situada em um município do interior do Estado do Rio Grande do Norte, cujas crianças, segundo índices oficiais, conseguem se alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Utilizamos de procedimentos metodológicos, tais como entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar, professoras, coordenadoras, diretora e vice-diretora e ainda pais e alunos. Aplicamos também questionário e fizemos análise documental. No presente texto, trazemos à inserção da gestão escolar na formação das professoras alfabetizadoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto na alfabetização de crianças, cujos resultados têm sido, sistematicamente positivos nos últimos anos, o que destoa do quadro nacional e local em relação à aprendizagem da leitura e da escrita por crianças no contexto da escola pública.

**ALFABETIZAÇÃO; CRIANÇA; GESTÃO ESCOLAR.**

O presente trabalho consiste em recorte de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2010, que o objetivo foi analisar ações da gestão escolar que favorecem o processo de alfabetização de crianças na escola pública situada em um município do interior do Estado do Rio Grande do Norte, cujas crianças, segundo índices oficiais, conseguem se alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O trabalho teve como campo empírico a Escola Nossa Senhora da Guia, situada no município de Parnamirim/RN e, no presente texto, trazemos um recorte relativo à inserção da gestão escolar na formação das professoras alfabetizadoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto na alfabetização de crianças, cujos resultados têm sido, sistematicamente positivos nos últimos anos, o que destoa do quadro nacional e local em relação à aprendizagem da leitura e da escrita por crianças no contexto da escola pública.

Nosso estudo se justifica por três fatos: a) reconhecimento atual – constante em teorizações e em documentos oficiais – da gestão escolar como tendo um papel crucial nos processos escolares, inclusive de ensino-aprendizagem; b) reconhecimento de que, frente à problemática situação em que se encontra a alfabetização de crianças na escola pública, uma escola que se destaca, local e nacionalmente, pelos índices positivos na alfabetização desde os primeiros anos, demanda análises e reflexões acerca do papel da gestão; c) constatações oriundas de experiências profissionais e estudos anteriores, de que ações executadas pela gestão escolar podem assumir um caráter educativo/formador no contexto de toda uma escola. Compreendemos, então que há possibilidades da gestão escolar, pela natureza de sua função e atuação, envolver/atingir todos os integrantes da comunidade escolar mediante a criação (ou não) de condições concretas de convivência, trabalho e participação, com mais ou menos efetividade, no processo de tomada de decisões e de sua avaliação.

Segundo indicadores nacionais (INEP/MEC, 2006), o Brasil avançou de modo significativo em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, uma vez que 97% das crianças no Brasil estão nas escolas. Entretanto, apesar dessa reconhecida melhoria, os dados também revelam, paradoxalmente, que há uma taxa de reprovação de 13% e 7,5 de abandono no Ensino Fundamental e que a permanência não tem resultado em aprendizagens efetivas. No Estado do RN, segundo esses dados, a situação é ainda mais grave: 17,6% das crianças que estão no Ensino Fundamental estão repetindo a mesma série e há uma taxa de abandono de 10,6%. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem-se, no Estado do RN, um abandono de 7,5% e uma taxa de reprovação de 20,7% (INEP, 2006).

Essa situação foi atestada de modo mais amplo e profundo mediante amplo estudo – Diagnóstico da Alfabetização de Crianças de 08 e 09 anos no terceiro ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de ensino – desenvolvido pela UFRN e UNDIME/RN, em parceria com, entre outros órgãos, INEP e UNICEF, nos anos de 2007 a 2009, em todos os 167 municípios do RN, nas zonas urbana e rural, nos quais foram avaliadas 32.347 crianças com relação à produção de textos escritos e 24.503 com relação à leitura e compreensão de textos escritos (UFRN, 2009) e verificou-se que menos de 50% apresentou habilidades básicas de produção e compreensão (leitura) de textos escritos.

Mediante uma análise mais acurada sobre os índices apresentados, passamos a refletir que, apesar da propalada incapacidade da escola pública em alfabetizar – efetivamente atestada nos números e em suas significações, e presente no discurso dos meios educacionais – o Diagnóstico da Agenda Potiguar apontava um contingente de crianças – e de suas escolas – com resultados positivos quanto aos conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita, ou seja, que obtiveram êxito no processo de alfabetização. Exemplo dessa situação é a escola escolhida para a realização de nossa pesquisa, que alcançou, além do maior IDEB do Estado do Rio Grande do Norte nos anos de 2005 (5.4) e 2007 (5.6). Segundo os dados deste diagnóstico, 100% das crianças desta escola que estavam no 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2007 foram consideradas alfabetizadas.

Esses índices têm, sabidamente, determinantes múltiplos, com fatores extras e intraescolares. Mas, dentre estes, a formação dos professores tem lugar importante. Como afirmam Severino e Pimenta (2009, p. 12-13) “[...] a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho [...]. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada [...]”. Segundo Lopes e Vieira (2009, p. 2) “a formação docente, nas últimas décadas, vem sendo refletida na perspectiva de ser ressignificada, tendo em vista as transformações aceleradas que afetam a sociedade, a educação e a escola propriamente dita”.

Reconhecido o papel do professor nos rumos da educação e sua formação como definidora – entre outros fatores, tais como as condições de trabalho – para o exercício desse papel, no contexto do Brasil, as reformas implementadas nas últimas décadas no campo da formação de professores inserem-se na perspectiva de adaptação dos profissionais às exigências do sistema capitalista, cujos princípios emanam dos organismos multilaterais de financiamento que têm tido forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras.

É preciso destacar, ainda, que os ajustes implementados na educação impõem uma política de formação continuada em serviço, tendo, como princípio, a contenção de custos, o

que trouxe, como consequência, em muitos casos, ao lado das efetivas oportunidades de crescimento profissional, uma formação inicial, em muitos contextos, aligeirada pela redução dos tempos e separada da realidade educacional, o que a torna precária, em contradição com o discurso da importância da educação no mundo contemporâneo com o reconhecimento da necessidade do país de melhorar a qualidade de ensino ministrado nas escolas de educação básica e com o próprio redimensionamento do papel dos professores frente a essa necessidade (LIBÂNEO, 2006).

Assim, restritas as possibilidades de formação inicial, a escola passa a ser considerada como espaço efetivo de formação docente, sendo, ao mesmo tempo, local de exercício e de aprendizagem da profissão, o que implica que o professor não pode permanecer no isolamento de sua sala de aula e que precisa abrir-se ao fazer e refletir coletivo como processos de aprendizagem. Na ótica de Paulo Freire “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2003, p.39).

É, portanto, por entre as contradições entre os discursos oficiais que sustentam as políticas relativas à formação, suas origens, seus princípios e seus desdobramentos práticos, que podemos reconhecer possibilidades de crescimento dos profissionais docentes no sentido de se qualificarem para o desenvolvimento de uma prática em que se reconhece, tanto processos, como resultados articulados com uma educação de qualidade para os estudantes, que possibilita, não apenas aprendizagens específicas, como a da leitura e da escrita, como ainda mais amplas, voltadas à sua formação pessoal e social, como observamos nos depoimentos dos integrantes da equipe da escola.

Nas contradições entre limites e possibilidades existentes nas políticas de formação, destacamos programas mencionados pelas profissionais da escola desenvolvidos pelo MEC nos últimos dez anos voltados, especificamente para o aprimoramento da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando deve(ria) ser sistematizado e consolidado o aprendizado, entre outros conhecimentos básicos, o da leitura e da escrita. Entre outros, citamos o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001), o Pró-letramento (BRASIL, 2006) e o Gestar I - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar.

Mas, ao mesmo tempo em que se constituem em oportunidades de ampliação e atualização de conhecimentos pertinentes à prática de alfabetização, com concepções teóricas e metodologias inovadoras, inspiradas nos princípios teorizações interacionistas, esses programas não têm se tornado acessível a todos os professores, como foi atestado pelo Diagnóstico da Alfabetização de Crianças do Rio Grande do Norte (UFRN, 2009). Segundo

dados do diagnóstico, apenas a metade dos professores entrevistados participaram desses programas específicos para os anos iniciais e para a alfabetização. Além disso, por limites de suas propostas, construídas para todo o país, podem não articular-se às necessidades e possibilidades reais e contextuais dos professores, o que restringe suas repercussões em práticas efetivas, com têm observado Aureliano e Lopes (2009) em relação ao Pró-letramento.

Tais limites, em meio às possibilidades inegáveis que os programas têm criado para os professores, como é o caso da Escola Nossa da Guia, nos remetem à reflexão acerca da importância de cursos/programas específicos para o desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora enquanto “atividade social de construção e reconstrução compartilhada de saberes e responsabilidades em que, tanto o professor como as instâncias oficiais devem ter o compromisso de garantir às crianças o acesso a leitura e à escrita” (LOPES; VIEIRA, 2009, p. 7). Por sua vez, Prado (2009) nos alerta de que é necessário que os saberes a serem propiciados ao professor estejam articulados a uma leitura crítica do mundo e ao desenvolvimento de capacidades que melhor o habilitem para a ação transformadora sobre a realidade social.

Segundo Tardif (2006) o saber docente é plural, formado por vários saberes oriundos da formação profissional e de experiências outras de vida, inclusive profissionais. Dessa maneira, reconhece-se como constitutiva da formação docente, a partilha de saberes entre pares em reuniões formais e/ou conversas informais, em que são compartilhadas ideias sobre material didático, “macetes”, modos de fazer, de organizar a sala de aula e ainda informações sobre os estudantes (TARDIF, 2006).

É nessa perspectiva que analisamos que a Escola Nossa Senhora da Guia propicia situações que se constituem em espaços de formação de seus professores e que estas, por sua vez, são mobilizadas pela gestão da escola, o que foi constatado, tanto em observações realizadas no cotidiano das atividades docentes, como um todo, como nas enunciações das professoras pesquisadas:

*Nas reuniões pedagógicas estudamos para saber como avaliar os nossos alunos, a diretora traz textos para nos ajudar nas nossas dificuldades; a diretora traz textos que nos ajudam a refletir, às vezes ela chega até dizer a forma da gente melhorar, então, ela ajuda bastante. Sempre ela está junto, nos apoiando, nos ajudando em tudo que agente precisa. Nunca sentamos para uma reunião para faltar uma (professora), a não ser o motivo de saúde. A diretora dá condições ao professor ter tempo, ter materiais, tempo para pesquisa, para escolha de materiais, tempo para que possa procurar meios para dar condições aos alunos se desenvolverem. Aqui nós temos poucos profissionais para trabalhar, mas sempre temos alguém que nos ajuda. (Professora do 1º e do 2º ano).*

Ainda Segundo Tardif (2002) os saberes dos professores são temporais e se desenvolvem no âmbito de processos de vida profissional de longa duração, ou seja, no âmbito de uma carreira, na qual estão presentes dimensões identitárias e de socialização profissional. Portanto, situações de compartilhamento de aspectos pertinentes à prática de ensino, vivenciadas de modo sistemático, seja no âmbito das ações do sistema educacional, mediante cursos oferecidos e dos quais as professoras da escola participam, seja através de encontros para estudo e discussões de temáticas emergentes no grupo, seja para planejamento do trabalho pedagógico, ou, ainda, de conversas informais entre pares, convertem-se em situações importantes de aprendizagem dos professores com relação ao processo de alfabetização. Nesse âmbito, também a gestão parece ter uma participação efetiva, conforme as professoras enunciam:

*[...] nas reuniões pedagógicas a gente estuda textos referentes à alfabetização das crianças. (Professora do 1º ano).*

*[...] tem reuniões pedagógicas mensais, reuniões periódicas e temos estudos através de textos. Temos uma formação continuada. (Vice-diretora).*

*As professoras têm a semana pedagógica promovida pelo município no início do ano; dentro da semana pedagógica tem a parte geral para todas as escolas do município e, nos dois últimos dias, fica a parte de cada escola, inclusive na parte de cada escola o diretor e vice-diretor vão preparar o que a escola vai trabalhar. Então, a gente dá continuidade na escola ao que foi trabalhado na semana pedagógica; são estudos, são textos, são reflexões. Além do que a SME promove, nós fazemos estudos aqui de reflexões (Diretora).*

*Aqui fazemos muitas reuniões pedagógicas, trabalhamos muito com textos reflexivos, os textos são riquíssimos voltados para a nossa prática. Quando a gente tinha recursos do PDE, a gente fazia cursos para se reciclar e também a Diretora nos levava muito para palestras. Nas reuniões pedagógicas é destinado um tempo para fazer algum estudo de textos sobre educação e alfabetização, coisas muito atuais (Coordenadora e professora do 2º ano).*

*A SME nos proporciona muitos cursos, estudos. Tivemos muitos cursos na escola; através dos recursos do PDE a gente fez curso de jogos cantados, a gente teve curso de computação, a gente teve curso de ortografia com uma fonoaudióloga que nos ajudou muito, nos tirou muitas dúvidas; porque a gente nunca está acabado; temos que buscar; fazemos muitos cursos bons. Tivemos curso de matemática; nunca passamos seis meses sem uma novidade para o melhoramento da nossa prática e **sempre foi dentro da própria escola** (grifos nossos). Eu estou falando dos cursos que são feitos aqui na escola, sempre à noite. **Nunca deixamos o nosso trabalho, nós ficamos outros horários** (grifos nossos) e eu nunca reclamei, eu gosto! (Professora do 1º e do 2º anos).*

*Aqui na nossa escola, sempre houve encontros pedagógicos, reuniões, estudos, reflexões, sempre, sempre, desde que a diretora fundou esta escola ela vem fazendo este trabalho com o grupo. Quando é necessário, há reuniões extras, além das*

*reuniões mensais. A gente decide, marca um dia e todo mundo vem. (Professora do 3º ano).*

*A SME sempre promove uma formação no início do ano, participou todo mundo do Pró-letramento, tanto de linguagem, como de matemática e quando a escola pode custear fora a Secretaria, alguma formação para gente, nós sempre participamos. (Coordenadora e professora do 3º ano).*

*A SME nos oferece muitos cursos, participamos do Pró-Letramento, vamos fazer uma pós-graduação em alfabetização pela Universidade Potiguar; é um convênio entre a SME e a Universidade, nós vamos pagar apenas 30% do valor da mensalidade. (Professora do 3º ano).*

*Há reuniões pedagógicas e sempre nós estamos nos atualizando através de textos e encontros extras promovidos pela a SME. (Professora do 1º ano).*

Evidencia-se, nos trechos acima, a preocupação constante, por parte do grupo, com a formação docente, no sentido de propiciar a formação permanente visando a melhoria das práticas e da aprendizagem, destacando-se, em algumas delas, o papel da gestão e sua visão sobre a formação permanente dos professores como condição fundamental para o sucesso nas aprendizagens, o que está condizente com o debate atual acerca da formação.

As enunciações das professoras, coordenadora e diretora que destacamos corroboram o proposto por Ferreira e Leal (2010, p. 74) quanto a aspectos que precisam compor a formação continuada:

*Ainda no bojo da constituição da identidade do ser professor, seria importante inserir as questões da socialização e do engajamento social. O professor não trabalha sozinho, ele está sempre em contato com os pais, alunos, diretores e principalmente com os pares. Portanto, a comunicação torna-se uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. [...] Desse modo, faz-se necessário, nas formações, o docente trabalhar a comunicação por meio de atividades em grupo, exercitando a troca entre os pares, a argumentação e, sobretudo a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir para o desenvolvimento profissional. (FERREIRA; LEAL, 2010, 75).*

As autoras apontam, ainda, o **engajamento** como “outro aspecto importante a ser destacado. O gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na prática cotidiana” (id, p. 76)

A esse respeito, quanto uma professora, ao relatar [...] **Nunca deixamos o nosso trabalho, nós ficamos em outros horários** e eu nunca reclamei, **eu gosto!** (Professora do 1º e do 2º anos). “(grifos nossos)” aponta engajamento, compromisso profissional com sua própria aprendizagem e com a do grupo, o que denota envolvimento emocional, como sugere Gatti (2003, apud FERREIRA; LEAL, 2010, p. 78) ao propor que “os conhecimentos a que os

professores têm acesso, por meio das formações continuadas, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”.

Assim, as iniciativas da direção da escola, ao criar espaços e tempos adequados e propícios à discussão sobre a prática, sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, funcionam como propiciadoras de situações de aprendizagem, pelos professores, não apenas de conteúdos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (os textos mencionados por todas), mas também procedimentos de reflexão, discussão, análise da prática, avaliação da aprendizagem; e, ainda, atitudes de engajamento, compromisso, motivação e abertura para saber-se sempre em aprendizagem, tal como propõe Freire, citado no início do texto.

Essas constatações vão ao encontro do proposto por (2007, s/p) com respeito à formação continuada que pode acontecer no contexto da escola, Santiago afirma:

*Em nível local, a formação continuada se constitui numa indagação e numa resposta ao projeto político-pedagógico da Escola como intenção, compromisso e responsabilidade coletivos. Nesse caso, os conteúdos cognitivos, culturais e simbólicos — como ponto de partida da atividade de ensino e que permitem pôr em prática o processo de produção e socialização de conhecimentos, competências, representações e valores — constituem os elementos de um programa de formação continuada. **O que chamamos a atenção é para a importância de considerar o trabalho e as relações escolares como lugar privilegiado para a busca dos objetos para a formação continuada.** Isso não quer dizer que as necessidades geradas na Escola — projeto político-pedagógico — estejam restritas ao trabalho em uma escola. Mas poderá vir a ser interessante se, à experiência de uma escola, juntarem-se as de outras, compondo atividades em rede. (Grifos nossos).*

Os elementos focalizados permitem pensar, dentre outros observados na escola, que a formação dos professores – incluindo aspectos teórico, procedimentais e de ordem socioafetivos – constituída por diversos fatores e originada em diversos contextos, é, sem dúvida, alimentada, atualizada e mobilizada no contexto da escola estudada mediante ações diretas da gestão – instituindo tempos/horários de discussão e estudos coletivos da prática, de planejamento sistemático, de avaliação da aprendizagem – que propiciam o desenvolvimento compartilhado de procedimentos de reflexão ativa sobre o fazer docente. Acreditamos que essas situações produzem, em meio à adversidade da situação material das escolas públicas, condições objetivas (e subjetivas) de trabalho com melhor qualidade, o que, por sua vez, tem relações – ainda que não lineares e coincidentes – com a qualidade das relações vivenciadas com as crianças e, por conseguinte, de suas aprendizagens, dentre outras, da linguagem escrita.



Desse modo, podemos compreender que na escola estudada, as ações da gestão com relação à promoção da formação dos alfabetizadores contribuem de modo efetivo, para a criação de condições favoráveis à alfabetização das crianças na escola pública.

#### Referencias Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2005.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de Apresentação**. Brasília, DF, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Editora da Universidade UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação**

**Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2006.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetização de crianças na escola pública do RN**: elementos para uma reflexão sobre concepções e ações de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE, João Pessoa, PB: Anais do 19 EPENN 2009. p.1-14.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILIE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania Negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002..

PRADO, Edna. Da formação por competência à pedagogia competente. Revista Múltiplas leituras, v 02, n,1, p. 115 -130, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_ Relatório Ideb 2005. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/site>>. Acesso em 03 mar.2007a.

\_\_\_\_.Relatório Ideb 2007. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/site>>. Acesso em 03 mar.2007b.

\_\_\_\_. As Muitas facetas da alfabetização. In \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização. In Revista Construir Notícias. 2007. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=741>.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Relatório do Diagnóstico da Alfabetização de Crianças de 08 e 09 anos matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas do Rio Grande do Norte (UFRN, 2007).

