

FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ALFABETIZAÇÃO

Mônica Freitas Oliveira (1); Paulo Pires de Queiroz (2)

(1) Universidade Federal Fluminense/Uninter, monikinhafreitas@hotmail.com;

(2) Universidade Federal Fluminense, ppqueiroz@yahoo.com.br.

Este artigo difunde os resultados de uma pesquisa qualitativa e de cunho descritivo a respeito de temas pertinentes à alfabetização. A reflexão inicia apresentando um histórico a respeito da formação docente no Brasil, até chegar à legislação que ampara e define a formação atual. Localiza temporalmente os aspectos dessa formação em relação aos estudos do fracasso escolar, trazendo a contribuição de Emília Ferreiro no que tange à alfabetização. Partindo desses referenciais teóricos, o artigo se debruça sobre a seguinte questão: Como o pedagogo em formação inicial compreende a sua qualificação para o exercício da docência em alfabetização na escola básica? Por meio da abordagem de dados obtidos através de entrevistas estruturadas com alunos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), o estudo discute a formação e prática do profissional alfabetizador nos dias de hoje. Em termos gerais, o trabalho assinala a importância de questões como a diferenciação e a articulação dos conceitos de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de uma capacitação e uma prática profissional de maior qualidade na escola básica.

Palavras-chave: Alfabetização, Diversidade, Formação e Prática docente.

Introdução

A formação do professor de alfabetização é um campo bastante antigo e relevante na educação nacional. Nesta reflexão, procuraremos recapitular tal histórico em diálogo com a literatura, para identificar importantes questões e desafios empíricos que concernem à capacitação e à prática profissional do pedagogo atuante na alfabetização.

No Brasil, a formação de professores para os anos iniciais ocorre nas Escolas Normais desde a Época Imperial, conforme aponta Pimenta (1992):

A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1833 foi criada a Escola Normal de Niterói-RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos seguintes Estados: Bahia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Goiás. Essas escolas surgem no momento em que no Brasil havia alguma difusão dos ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário [...] Esta interdependência se revelava, no entanto, somente no aspecto quantitativo. Consoante a sociedade de então, a Escola Normal era, nesse início, destinada exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia às lidas do lar. Será somente no século 20 que a mulher começará a frequentar escolas e, particularmente, a Escola Normal. (PIMENTA, 1992, p. 38)

Contudo, no século XX, com a crescente urbanização e industrialização do país, acontece a entrada da mulher na escola e no mercado de trabalho:

Decorrente do capitalismo industrial, acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas - reconhece-se nelas um fator de ascensão social. A população se organiza e reivindica escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência. (PIMENTA, 1992, p. 39)

A população clama por educação, provocando a expansão do ensino primário e, conseqüentemente, dos Cursos Normais. Expansão esta meramente quantitativa, visto que o ensino primário e o currículo dos cursos normais não estavam preparados para atender a demanda dessa nova clientela que chegava à escola, uma vez que

[...] no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital - adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos. Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa tanto para a estabilidade do capital como para a social. (PIMENTA, 1992, p. 41)

A ineficácia da escola era claro reflexo das desigualdades sociais entre aqueles que se formavam professores - e esperavam encontrar um "aluno ideal" - e a população que clamava por educação. Apenas em 1939, foram criados os primeiros cursos de licenciatura, entre eles o curso de pedagogia¹. Entretanto, nesse momento, as licenciaturas formavam os professores para as disciplinas do ensino secundário enquanto ao curso de pedagogia cabia formar as professores que dariam aula nas escolas normais. Portanto, os professores das séries iniciais, incluídos os de alfabetização, continuavam a ser formados apenas pelas escolas normais.

Muitas reformas trouxeram avanços e retrocessos aos cursos de formações de professores, até que na década de 80, os cursos de pedagogia passaram a ser entendidos como espaço de formação de professores para os anos iniciais. Ainda assim, os cursos normais em nível médio continuavam a ser um espaço de qualificação profissional docente.

A Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ensaiou uma mudança quando propôs em seu texto original, no artigo 62, que a "formação de docentes para atuar

¹ O primeiro curso de pedagogia do Brasil foi criado em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual UFRJ.

na educação básica far-se-á em nível superior", entretanto, o documento complementava: "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". O artigo 62 da LDBEN sofreu duas alterações ao longo desses 21 anos, mas manteve a possibilidade da formação em nível médio para o magistério na educação infantil e primeiro segmento do fundamental.

O texto original aponta ainda outro dado significativo. Na época de sua promulgação, o ensino fundamental apresentava apenas quatro séries no primeiro segmento. Ainda, nessa época, a educação infantil não era obrigatória. Logo, a turma de alfabetização não estava assegurada. Enquanto algumas crianças eram alfabetizadas na educação infantil, outras eram matriculadas na escola pela primeira vez direto na primeira série, colocando na mesma turma crianças já alfabetizadas e outras que ainda não haviam passado por esse processo.

Em fevereiro de 2006, foi sancionada a lei nº 11.274, que alterava os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN e aumentava o ensino fundamental para nove anos. Na prática, a turma de alfabetização saiu do segmento da educação infantil e entrou para o ensino fundamental fazendo com que se tornasse obrigatória a matrícula na escola de crianças a partir dos seis anos e não mais aos sete². Essa medida representou um avanço significativo ao garantir a entrada das crianças mais cedo na escola e a importância do trabalho de alfabetização para o bom desempenho escolar. Entretanto, não foi suficiente para sanar todas as dificuldades encontradas no processo.

No ano de 2013, o artigo 62 da LDBEN foi revisado de maneira a passar a ter a seguinte redação "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Como vimos, mesmo após mudanças neste artigo, foi mantida a possibilidade da formação em nível médio para atuar na alfabetização. Na época em que a LDBEN foi sancionada, muitos tiveram a interpretação de que os professores oriundos do curso normal não mais poderiam lecionar dentro de um período, o que fez com que se diminuísse a oferta de vagas do curso, ou até mesmo a extinção do mesmo em alguns estados, como São Paulo. Outros efeitos foram a criação de inúmeros cursos de pedagogia pelo país e a busca dos já professores pelas licenciaturas, a fim de manterem sua colocação profissional.

² Atualmente, a LDBEN considera obrigatória a matrícula desde a educação infantil, a partir dos quatro anos de idade, após alteração de sua redação no ano de 2013.

Em síntese, atualmente, a formação inicial exigida ao professor que atue com alfabetização pode ser o Curso Normal ou a Pedagogia. Embora cada um apresente características próprias, não é incomum ouvir que os professores não tiveram uma formação adequada para lidar com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Em verdade, o problema não é exclusivo da alfabetização. Os dois cursos se apresentam extremamente generalistas, portanto, não conseguem dar conta das especificidades de cada etapa.

Em uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo, acerca da formação de professores nos inúmeros cursos de pedagogia encontrados naquele estado, Selma Garrido Pimenta et al (2017) afirmam que "a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva" (PIMENTA ET AL, 2017, p. 15). Acrescente-se a isso, o fato de que na educação brasileira, há a tendência a seguir os modismos e descartar os conhecimentos adquiridos anteriormente e ainda a prática de admitir experiências de outros países como válidas, sem a preocupação com as diferenças sociais e culturais entre eles. No caso da alfabetização, vimos isso acontecer com a adoção equivocada do construtivismo. Opção desacertada, pois utilizaram as relevantes descobertas de Emília Ferreiro como justificativa para descartar todos os métodos de alfabetização utilizados no país, deixando professores sem saber o que colocar no lugar. Vendeu-se a ideia errônea de que bastava a imersão no ambiente letrado para que a criança aprendesse a ler. De uma hora para outra, professoras com anos de prática atuando como alfabetizadoras não mais poderiam trabalhar com os métodos que conheciam e deveriam deixar as crianças construírem seu conhecimento quase sem a sua intervenção.

Emília Ferreiro nunca se propôs a criar um novo método de alfabetização. Ela simplesmente procurou descrever o processo pelo qual a criança constrói o seu próprio conhecimento durante a alfabetização. Como afirma a autora,

Um número muito significativo (demasiadamente significativo) de crianças fracassa já nos primeiros passos da alfabetização. O objetivo deste livro é mostrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e tenta solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1990, p.11)

Aqui encontramos uma nova maneira de pensar a aprendizagem, bem como o seu fracasso. Olhando para o indivíduo sim, não em suas dificuldades, mas para as suas potencialidades. Não para aquilo que ele não consegue, mas para o como ele caminha para aprender. Por isso, podemos dizer que as ideias de Emília Ferreiro foram revolucionárias.

Patto (2015) realizou uma extensa pesquisa sobre a história do fracasso escolar no país. A autora fez um levantamento a respeito do tema em publicações oficiais, em especial a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP, num período de 40 anos (1944-1984). Assim, levantou dados alarmantes desde o momento em que começaram as preocupações do governo em calcular as estatísticas de aprovação/reprovação e evasão escolar. As taxas de reprovação e evasão já na primeira série do 1º grau eram muito elevadas:

Dados do INEP (1941) registraram 58,83% de perdas do primeiro para o segundo ano em 1938. Lourenço Filho (1941) referia-se com entusiasmo ao crescimento quantitativo da rede ensino primário de 1932 a 1939 e expressava duas novas preocupações: em primeiro lugar com os altos índices de evasão e secundariamente com a repetência que se registravam nos primeiros anos da escola pública primária. (PATTO, 2015, p. 27)

As considerações trazidas acima se coadunam com o debate que realizamos anteriormente a respeito da formação docente nessa época. A autora ainda afirma que os índices de reprovação e evasão permanecem inaceitáveis na década de 1980, quando ela desenvolve sua pesquisa. Na visão de Magda Soares (1983), a escola que se propõe para o povo é antes contra o povo. De acordo com o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava na escola. É preciso considerar aqui as altas taxas de evasão e repetência: aqueles que conseguem entrar na escola, ou não conseguem aprender ou não conseguem continuar. Como explicar esse fenômeno? A respeito da questão, Selma Garrido Pimenta (1992) afirmava

Sabe-se, também, que a permanência dos alunos ao longo da escolarização é um desafio que se coloca aos sistemas de ensino, pois a repetência, a evasão e o abandono da escola assumem proporções lastimáveis. Dados de 1984/1985 - MEC/SG/SEEC - mostram que, do total de alunos que entrou na 1a. série do 1º grau em 1984 (7.419.093), apenas 45% conseguiram passar para a 2a. série em 1985 (3.617.480). (PIMENTA, 1992, p. 37)

Como pudemos identificar, as pesquisas a respeito do fracasso nos anos iniciais de escolarização não são recentes. A apropriação, por parte do governo, das ideias defendidas por Emília Ferreiro veio ao encontro da necessidade de repensar essa etapa de escolaridade para as

crianças em situação de vulnerabilidade financeira. Entretanto, as interpretações errôneas da teoria construtivista acabaram por “metodizar” uma teoria que criticava os métodos de alfabetização. Os resultados foram catastróficos. Os índices de alfabetização não melhoraram e como a teoria afirmava que cada criança constrói seu próprio conhecimento a seu próprio tempo, a solução encontrada foi dar mais tempo para que a criança conseguisse atingir a alfabetização. Então, a criança não mais poderia ser retida ao fim do primeiro ano, mas apenas após o terceiro ano, quando deveria estar concluído o processo de alfabetização.

A possibilidade de alfabetizar em três anos criou uma situação em que não se sabia exatamente quando o aluno deveria ser alfabetizado. Se o aluno não conseguisse no primeiro ano, o trabalho deveria ser continuado no segundo, quando as professores receberiam alunos já lendo e outros não, ou seja, trabalhar a alfabetização e ainda os conteúdos do segundo ano. No terceiro ano, a situação se tornaria cada vez mais grave, quando alguns alunos continuariam a chegar não alfabetizados e ainda ter que receber conteúdos novos daquele ano. Ao fim do terceiro ano, caso permanesse não sabendo ler, este aluno poderia ser retido. Muitas vezes, o aluno conseguia começar a ler, mas ainda lia sem as competências exigidas para aquele ano de escolaridade. Acabava sendo aprovado e encaminhado para o quarto ano com conteúdos muito avançados para aquele que acabou de aprender a ler.

Diante dessa situação, o governo federal lançou o PNAIC³ (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) em 2013 que, além de determinar que toda criança deveria ser alfabetizada até os 8 anos de idade, oferecia um curso de formação continuada para professores de escola pública regentes em turmas de ciclo de alfabetização. Os materiais do PNAIC eram elaborados pelo MEC e entregues às prefeituras que assinassem a participação no pacto. Os professores participantes do curso recebiam aulas com tutores treinados por professores de universidades federais e recebiam uma bolsa pela participação. Entre os diversos textos utilizados no material, podemos encontrar um artigo escrito por Magda Soares esclarecendo os motivos pelos quais a adoção do construtivismo não deu certo:

Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. [...] de qualquer teoria educacional

³ "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental."
<http://pacto.mec.gov.br/index.php>

tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente. (SOARES, 2003)

Ela esclarece as diferenças entre alfabetização e letramento, e que não é possível alfabetizar abrindo mão dos métodos. Para alfabetizar uma criança, é preciso lhe ensinar o código e isso só é possível com um método. Para letrar, é preciso ensinar as utilizações sociais desse código. Logo, o processo de letramento não pode substituir o processo de alfabetização (ensino do código).

O conceito de letramento chegou ao Brasil na década de 1990. Segundo Albuquerque (2007), letramento "significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever". É um conceito amplo, pois mesmo aquele que não seja alfabetizado, "envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade" (Albuquerque, 2007, p.17). Isso não significa que o processo de ensino sistemático seja dispensável para a alfabetização. Segundo Soares (2003, p. 16), "a alfabetização é algo que deveria ser ensinada de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento".

Diante do cenário apresentado, consideramos necessário questionar: Como o pedagogo em formação inicial compreende a sua qualificação para o exercício da docência em alfabetização na escola básica? Nesse campo, percebemos a necessidade de refletir sobre a formação do professor e identificar possíveis dificuldades inerentes à sua atuação na escola básica como alfabetizador. Nesse sentido, procuramos neste breve espaço desenhar um primeiro mapeamento do problema, tendo como referência o curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Metodologia

Buscando compreender aspectos da formação de professores para alfabetização, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo tendo como base a graduação em pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), com uma amostra de 23 alunos, do primeiro ao nono período do curso. Empreendeu-se uma entrevista estruturada com esses participantes, a fim de identificar suas impressões e conhecimentos a respeito de sua própria formação e da alfabetização. Para tanto, foi empregado um questionário composto pelas seguintes perguntas: (1) "Você aprendeu sobre métodos de alfabetização na sua graduação?"; (2) "Na sua opinião, o professor pode ter

liberdade de escolha de métodos de alfabetização?” e (3) “O que você entende por alfabetização e letramento?”. Ainda que num escopo bastante limitado, a investigação permitiu apontar regularidades importantes, que podem subsidiar futuros estudos mais aprofundados do problema.

Resultados e Discussão

Quando perguntamos: “Você aprendeu sobre métodos de alfabetização na sua graduação?”, catorze participantes responderam já ter estudado sobre métodos de alfabetização na sua graduação, mesmo que através de disciplinas optativas. Os nove participantes que responderam negativamente, afirmaram ainda não ter chegado ao período em que deverão cursar a disciplina obrigatória sobre alfabetização, conforme o Gráfico 1:

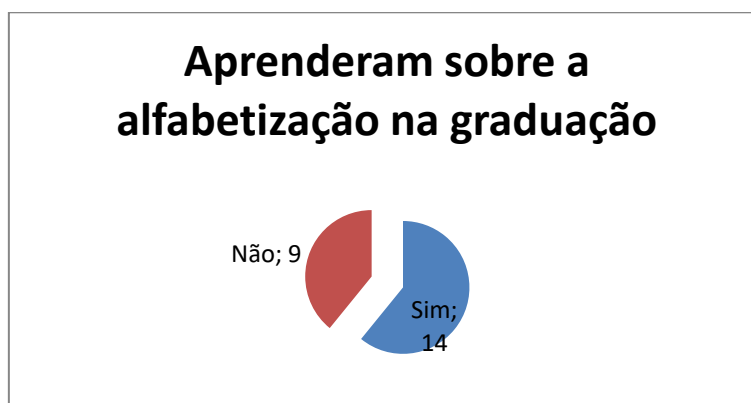


Gráfico 1: Aula sobre alfabetização na graduação

Ao serem questionados se acreditam que possa haver liberdade de escolha para os professores em relação a métodos de alfabetização ou a direção da rede deve indicar uma padronização, as respostas foram quase unânimes, 21 participantes defenderam a liberdade de escolha, como aponta o Gráfico 2:

Liberdade de escolha de método de alfabetização

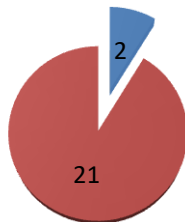


Gráfico 2: Liberdade de escolha de método

Apesar da convergência em torno da importância da liberdade profissional docente, os entrevistados demonstraram certa dificuldade para definir os conceitos de alfabetização e letramento. Quando solicitamos que os participantes explicassem o que entendiam a respeito de alfabetização e letramento, treze deles apresentaram definições independentes de alfabetização e letramento, contra dez que os conceituaram como sinônimos. Curiosamente, entre estes alunos, figuravam alguns que afirmavam já ter estudado sobre alfabetização na graduação. Além disso, mesmo alguns participantes que não trataram os conceitos como sinônimos, não trouxeram as definições esperadas daqueles. Seguem exemplos de definições oferecidas por alguns participantes:

Participante 2: “Alfabetização seria o aprendizado do alfabeto”.

Participante 7: “Eu entendo como letramento a apresentação das letras à criança.”

Participante 9: “Letramento é a capacidade de transformar sons em letras (símbolos).”

Participante 11: “Alfabetização e letramento é uma parte da educação básica onde a criança aprende a ler, interpretar (na medida do possível) o que ler e a escrever, criar códigos”.

Participante 13: “Alfabetização e letramento é para ajudar a formar um cidadão consciente e letrado na sociedade. Dizemos que um indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente as demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.”

Ou seja, alguns dos participantes que conceituaram ambos como sinônimos acabaram apresentando características de cada um como se fossem um processo único, contrariando o proposto pela literatura. Apesar disso, entendemos que alfabetização e letramento devem ser

concebidos como *processos interligados* num exercício profissional em que o professor tenha liberdade de escolha sobre os seus métodos e consciência acerca de suas opções. A amostra indica como a formação do pedagogo voltada ao exercício da alfabetização precisa ser repensada, tendo em vista contribuir com um ensino de maior qualidade nas escolas. É necessário que, neste espaço, os professores distingam com clareza o que são alfabetização e letramento e sejam capacitados a desenvolver práticas educativas que tenham como foco alcançar ambas as metas.

Conclusões

O problema da alfabetização não se resume, e nem deve ser resumido, à escolha de um método. É preciso entender a convergência de fatores que levam nossos alunos a fracassar desde os primeiros anos de escolaridade. Não podemos ficar alheios ao fato de que a escola é uma instituição inserida na nossa sociedade capitalista e que serve aos interesses da mesma. Em tal intento, é necessário debatermos a formação do profissional de educação que atuará nas classes de alfabetização, visando maior suporte ao trabalho, oferecendo-lhe ferramentas e reflexões sobre a sua própria prática docente.

É imprescindível que a qualificação dos alfabetizadores seja pautada em termos mais críticos e emancipatórios, em tempos nos quais a escola básica ainda serve aos interesses da classe dominante. Uma sociedade alfabetizada é capaz de questionar a ordem atual das coisas e as suas injustiças inerentes, propondo alternativas democráticas. E desempenha papel fundamental repensar e reconfigurar a formação e a prática dos profissionais da alfabetização em bases mais favoráveis à busca dessa meta.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. Série do 1º Grau. *Série Idéias* n. 3, São Paulo: FDE, 1992, p. 35-44.

_____ ; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, v. 30, n. 02, 2005, p. 11-26.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 2003, v. 9, n. 52, p. 15-21.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. *Educação e Filosofia*, v. 17, n.34, jul./dez. 2003, p. 253-264.

_____. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai/jun/jul/ago. 2000.