

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UTOPIAS, ESPERANÇA E SONHO POSSÍVEL NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA

Lia Faria (UERJ)

Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)

Ana Maria Marques Santos (UFRRJ)

Patricia Bastos de Azevedo (UFRRJ)

Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ - Coordenadora)

Resumo

Este painel discute as políticas da formação de professores no contexto educacional brasileiro e seus impactos sobre o projeto de democracia nacional, analisando suas reverberações na dinâmica discursiva para escola pública em diferentes momentos históricos. O painel se compõe de 3 trabalhos distintos que possuem a Formação de Professores, Alfabetização/Letramento e Políticas Públicas como elemento aglutinador. O primeiro trabalho que compõe o painel é intitulado: **A UTOPIA POSSÍVEL: A CONSULTORIA PEDAGÓGICA DE TREINAMENTO – CPT (1983-1987)** – Pretende analisar as diretrizes e as ações planejadas/realizadas pela Consultoria Pedagógica de Treinamento (CTP). A CPT tinha como função capacitar os profissionais dos CIEPs, contando com aproximadamente 60 professores. Como metodologia de pesquisa, optamos pela revisão de literatura, a pesquisa documental e entrevistas baseadas nos procedimentos da história oral. Portanto, nosso estudo se insere nas pesquisas da História da Educação Integral, privilegiando o recorte da formação docente e utilizando os procedimentos da História oral. O segundo intitulado: **COM QUANTOS NÓS SE FAZ A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR NO CONTEXTO BRASILEIRO?** apresenta reflexões de uma pesquisa que analisa as concepções de formação do alfabetizador. Ao abordar essa temática, focaliza-se na proposta pedagógica da constituição da Rede Nacional de Formação de Professores (RNFC) e os programas Pró-letramento (PL) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Considerando a abordagem metodológica de caráter qualitativo, adotamos a pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que pudemos ‘reter’ a partir da análise de um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas governamentais de formação de professores da RNFC e que materializaram discursos sobre os conceitos de alfabetização e letramento. O 3º intitulado: **LETRAMENTO SEUS DESAFIOS E SUBJETIVIDADES: O CASO DAS MULHERES-PROFESSORAS DO PARFOR-UFRRJ** - seu foco principal é como formação impacta nas relações da escola pública com a formação pessoal-profissional das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ, suas correlações de força e poder constituídas e constituintes nas práticas de Letramento. Metodologicamente dividimos a pesquisa em dois eixos de investigação: 1. As práticas de letramentos das mulheres-professoras do PARFOR antes de ingressarem na universidade; 2. As práticas de letramento das mulheres-professoras durante o processo de formação acadêmica e seu desdobramento na vida. Temos como objetivo deste painel promover o diálogo em diferentes momentos históricos tendo a Formação de Professores e as Políticas Públicas como elemento aglutinador.

Palavras-chave: Política Públicas; Democracia; Escola Pública; Alfabetização/Letramento; Formação de Professores.

A UTOPIA POSSÍVEL: A CONSULTORIA PEDAGÓGICA DE TREINAMENTO – CPT (1983-1987)

Lia Faria (UERJ)

Resumo

Durante os anos 80 foi criado no estado do Rio de Janeiro um conjunto de escolas públicas de tempo integral (CIEPs), funcionando a partir de concepções administrativas e pedagógicas próprias e que pretendiam, segundo seus idealizadores, uma *revolução* no ensino fundamental fluminense, promovendo um *salto de qualidade*. Assim, em março de 1983, ao tomar posse no governo do Estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola (PDT), criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, pelo Reitor da UERJ e pelo vice-governador Darcy Ribeiro, sob a presidência deste último. O objetivo da Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do Rio de Janeiro em âmbito estadual e municipal. Neste panorama se insere o nosso objeto de estudo: a formação e a capacitação ‘dos profissionais de educação chamados para trabalhar nos Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs’ (Ribeiro, p. 83, 1986). Pretendemos analisar as diretrizes e as ações planejadas/realizadas pela Consultoria Pedagógica de Treinamento (CTP). A CPT tinha como função capacitar os profissionais dos CIEPs, contando com aproximadamente 60 professores. Como metodologia de pesquisa, optamos pela revisão de literatura, a pesquisa documental e entrevistas baseadas nos procedimentos da história oral. Portanto, nosso estudo se insere nas pesquisas da História da Educação Integral, privilegiando o recorte da formação docente e utilizando os procedimentos da História oral.

Palavras-chave: CIEPs/CPT; Educação fluminense; Formação de Professores.

Introdução

A Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT) tinha como função e objetivo capacitar os profissionais dos CIEPs, contando com aproximadamente 60 professores e, era dividida em Grupos de Trabalhos (grupo de trabalho de CA a 4º séries, de 5º a 8º séries, de Treinamento de Diretores e, Pessoal Administrativo); Equipes (responsáveis pelos componentes curriculares, do Teatro do Oprimido, de acompanhamento dos CIEPs); Assessoria Administrativa; Coordenação de Treinamento; Coordenação Geral das Escolas de Demonstração e do CIEP Ipanema, do Complexo Educacional de São Gonçalo e do CIEP Avenida dos Desfiles (RIBEIRO, 1986).

Dando cumprimento às metas do I PEE, que visavam à implementação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos CIEPs, a CPT¹ tinha ainda, como atividades específicas: o

¹ Cf. Relatório Anual (1986, mimeo): Em cumprimento às metas do PEE, a Consultora Pedagógica de Treinamento assume as seguintes atribuições: 1 - Aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio dos CIEPs, que se efetiva através de: treinamento Intensivo; treinamento em serviço; reuniões semanais /quinzenais na Central

aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio, que se realizavam através do treinamento intensivo, no treinamento em serviço, nos seminários de ativação pedagógica e outros encontros; da orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPS, para a organização dos currículos e do acompanhamento do processo de implantação do trabalho pedagógico, dando especial ênfase ao desenvolvimento do Estudo Dirigido, assim como, ao repasse dos treinamentos recebidos pelos professores e funcionários no interior dos CIEPs.

Cabendo assinalar que uma das principais prioridades da CPT foi a instrumentalização dos professores de alfabetização e linguagem de 5ª série, etapas consideradas como pontos de estrangulamentos do 1º grau.

Desenvolvimento

Optamos por privilegiar a formação daqueles profissionais que atuaram efetivamente nas unidades escolares. Para tanto, nosso olhar se dirigiu à equipe responsável por essa área específica do projeto: a CPT. Acreditamos que ao descortinar as ações implementadas por essa consultoria, lançaremos luz a novas questões, ainda insuficientemente abordadas, o que pode propiciar um maior entendimento acerca do projeto e da história do professorado fluminense.

Partimos do princípio de que algumas questões necessitavam maior reflexão, como por exemplo, identificar, a partir da proposta pedagógica original dos CIEPs (1983-1987) e do pensamento de seus idealizadores, as concepções pedagógicas presentes nas diretrizes da CTP; analisar as ações planejadas/realizadas pela CPT durante o I PEE (1983-1987), apontar as concepções políticas, sociais, pedagógicas e, teóricas difundidas aos professores, no Encontro de Mendes.

Nesse sentido, a operacionalização da proposta da CPT se dava através da prática pedagógica construída no interior de cada escola, o que implicava em repensar o papel político da escola, a partir do conteúdo, da metodologia, da avaliação do processo de gestão escolar e do papel social dessa mesma escola.

Após o Encontro de Mendes, implementa-se o Complexo Educacional de São Gonçalo, através do grupo de trabalho com profissionais de diferentes instituições: FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), SEE (Secretaria Estadual de Educação) e

de Treinamento; visitas aos CIEPS; reuniões Gerais nos CIEPS. 2 – Orientação das equipes- técnico – pedagógica dos Cieps, para organização dos currículos. 3- Acompanhamento do processo de implementação do trabalho pedagógico, dando especial ênfase: aos projetos prioritários (Alfabetização e Língua Portuguesa na 5ª série); ao desenvolvimento de Estudo Dirigido, ao repasse dos treinamentos recebidos pelos professores e funcionários no interior dos CIEPS. 4- Participação na avaliação de todo o processo de implementação dos CIEPS. 5- Divulgação da proposta pedagógica dos CIEPS.

SCC (Secretaria de Ciência e Cultura). A proposta era a integração dos três níveis de ensino, constituída pela Faculdade de Formação de Professores, o Centro Interescolar Walter Orlandini e a Escola Tarsísio Bueno, refletiam-se assim a preocupação com o treinamento e a atualização do professor, buscava-se assim colocar os professores do pré-escolar, 1º e 2º Graus em contato com os professores da Faculdade, o que poderia constituía uma aprendizagem para todos (Relatório Anual, 1988, mimeo).

A base operacional, contudo, instalou-se então, em duas salas da FAPERJ, em novembro de 1984. A equipe responsável vinha da experiência de criação do Centro Educacional de São Gonçalo. Entre os professores que compunham aquela primeira equipe podemos citar: Aymar Thereza Sada, Lená Medeiros Rocha, Maria Clutilde Abreu, Maria Rocha Chinelli, Vânia Diniz, Roberto Leher, Maria de Lourdes Dutra e Dirceu Moraes Simões. Juntava-se a esse grupo, outro, de colaboradores, que contava com os professores do Complexo de São Gonçalo, Complexo de São Cristóvão, do Centro de Ciências e alguns funcionários administrativo da FAPERJ.

No decorrer dos anos de 1985 e 1986 a CPT elabora um mecanismo para deflagrar os processos formativos - a instituição do professor multiplicador – que reproduziria pelos municípios a matriz pedagógica, conforme proposta estabelecida no Encontro de Mendes. Convém assinalar que havia uma tarefa maior e que era de todos, sem distinção de funções – a estruturação da Consultoria, a dinâmica do treinamento e as propostas de cada área de estudos.

A necessidade de reorganização das equipes deu-se em função da especificidade dos CIEPS de CA a 4º série e 5ª. a 8ª séries, tendo cada grupo um coordenador geral (Zuleika Pinho de Abreu - CA a 4ª. série) e Edna Maria dos Santos - 5ª. a 8ª série) e representantes de todas as equipes. Por volta de junho de 1985 sente-se a necessidade da criação de um grupo para treinamento da equipe de direção.

Com a lotação dos concursado em julho de 1985, o que acarretou uma grande demanda de trabalho para a formação desses novos professores, a Consultoria necessitou de instalações mais amplas, transferindo-se assim para o Complexo de Ipanema, onde funcionou efetivamente até final de 1987, tendo suas funções totalmente interrompidas no início de 1988.

Considerações finais

Logo, a partir dessa trajetória/percurso entendemos que investigar os sujeitos e os registros da CPT é promover também a discussão sobre as escolas em tempo integral e, ao mesmo tempo, debater o papel da formação docente no I PEE e o seu legado para a história da profissão docente. Intentando ainda identificar as características que apontam para as

estratégias realizadas durante a suposta (re) ‘fundação’ de um conceito de escola, E essa nova escola pretendia investir-se de um caráter democrático, público/republicano solidário e popular, tendo sido construída, segundo seus idealizadores, com o intuito de atender aos alunos oriundos dos setores mais pobres do estado do Rio de Janeiro.

Assim sendo, acreditamos que o desenvolvimento de um estudo de caráter histórico pressupõe prioritariamente um diálogo com o passado, com o silêncio dos documentos, imagens, discursos e outros ícones, objetos de múltiplas e relativas representações.

Isto é, as margens do pensável, do jogo possível de ser jogado em um determinado tempo é que vai fornecer as regras de leitura do passado e do sentido, então produzido. Portanto, longe de ser fixo, ele é móvel como são as margens e os contornos nos quais o mesmo é produzido. Logo, pode-se afirmar a existência de uma função histórica que explique o ‘ato de leitura do passado’, assim se existe, pois, uma ‘função histórica’, que especifica a incessante confrontação entre passado e o presente, quer dizer, entre aquilo que hoje permite pensá-los, existe uma série indefinida de ‘sentidos históricos’.

Referências

- BOMENY, H. **Salvar pela escola: Programa especial de educação.** In: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 55, 2007, pp. 41-67
- CERTEAU, M. **A Escrita da história.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** Editora Cortez; Niterói; RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF, 1995.
- FARIA, L. **CIEP: A UTOPIA POSSÍVEL.** SÃO PAULO: LIVROS TATU, 1991.
- Ribeiro, Darcy. **O livro preto dos CIEPs.** RJ: Bloch Editores S.A, 1986.
- SILVA, Rosemaria. **A história, as memórias e a formação (em serviço) do professorado fluminense (1983-1986).** In: Vasconcelos, Maria Celi; Faria, Lia. (Org.). *Histórias de Pesquisa na Educação: Pesquisas na História da Educação.* Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

COM QUANTOS NÓS SE FAZ A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR NO CONTEXTO BRASILEIRO?

Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões de uma pesquisa que analisa as concepções de formação do alfabetizador. Ao abordar essa temática, focaliza-se na proposta pedagógica da constituição da Rede Nacional de Formação de Professores (RNFC) e os programas Pró-letramento (PL) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Buscando compreender os principais aspectos relacionados à concepção e gestão dos programas e às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e que foram consideradas pelo Ministério da Educação adequadas para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores. Além de se basear em extensa pesquisa bibliográfica, o estudo realizou a análise de documentos. Neste texto, focalizamos a análise das concepções de alfabetização e letramento que orientam o programa de formação docente. Para compreender os pressupostos teóricos que embasaram o Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tomamos por base a perspectiva histórico-cultural, tendo como autor fundamental para essas reflexões teóricas Mikhail Bakhtin e sua teoria da linguagem. Considerando a abordagem metodológica de caráter qualitativo, adotamos a pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que pudemos ‘reter’ a partir da análise de um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas governamentais de formação de professores da RNFC e que materializaram discursos sobre os conceitos de alfabetização e letramento – os fascículos do PPL e PNAIC. Tais documentos foram compreendidos como textos, ou seja, unidades de significação, produtos de criação ideológica, apreendidos em relação com o contexto histórico, cultural, político e social em que foram produzidos.

Palavras-chave: Formação de Professores alfabetizadores; alfabetização; política governamental.

Introdução

Somos inocentes?
Quem, letrado, não tem culpa neste país de analfabetos?
Quem, rico, está isento de responsabilidade, neste país de miséria?
Quem, saciado e farto, é inocente neste nosso país da fome?
Somos todos culpados.
Darcy Ribeiro

Enlaçamentos: rede de formação continuada e o programa Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Para compreender os pressupostos teóricos que embasaram o Programa Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tomamos por base a perspectiva histórico-cultural, tendo como autor fundamental para essas reflexões teóricas Mikhail Bakhtin e sua teoria da linguagem. Considerando a abordagem metodológica de caráter qualitativo,

adotamos a pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que pudemos ‘retercer’ a partir da análise de um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas governamentais de formação de professores da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (doravante RNFC) da SEB/MEC e que materializaram discursos sobre o Programa Pró-Letramento (PPL) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tais documentos foram compreendidos como textos, ou seja, unidades de significação, produtos de criação ideológica, apreendidos em relação com o contexto histórico, cultural, político, social etc. em que foram produzidos.

Entendemos que investigar a abordagem de alfabetização e letramento, em um conjunto de documentos elaborados pelas universidades brasileiras e pelo MEC, é, também, analisar discursos sobre essas concepções. Como todos os discursos, os que analisamos não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que fundamentam essa abordagem, marcam posições sobre uma forma de conceber alfabetização e letramento.

Durante a constituição da Rede, as universidades apresentavam seus trabalhos de acordo com as diretrizes do MEC, que demarcou em produtos por ação e área específicas as propostas a serem oferecidas, segundo as seguintes atuações: 1. desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, software); 2. desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada; 3. desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública; e 4. associação a instituições de ensino superior e a outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino (BRASIL, 2004, p. 50).

A proposta do programa surge em um momento polêmico em que a câmara dos deputados, por meio de sua comissão de Educação, após ter constituído um grupo de trabalho integrado por especialistas nacionais e estrangeiros, recebeu o relatório que analisou a situação da alfabetização no Brasil. O relatório intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos* expõem, de forma objetiva, o uso sistemático do método fônico (BRASIL, 2004).

Em abril de 2004, ocorreu o Seminário Alfabetização e Letramento em debate, realizado pela Secretaria de Educação Básica, em Brasília, com o objetivo de discutir as razões que levaram ao resultado insatisfatório da leitura e da escrita nas escolas públicas, do qual participaram pesquisadores de universidades brasileiras e representantes do MEC.

O seminário concluiu que o sucesso da alfabetização não depende do método utilizado e que se fazia necessário considerar as condições de trabalho dos professores, a existência de políticas que favorecessem a formação docente e o sucesso escolar das crianças da escola pública.

Em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem, como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (BRASIL, 2012).

O PNAIC retoma a formação de professores alfabetizadores, enfatizando a meta 2 do Movimento Todos pela Educação registrada anteriormente. Em termos de perspectiva de formação continuada docente, pode-se dizer que o PNAIC foi concebido numa perspectiva análoga à do PPL, ou seja, pauta-se em um “enfoque técnico-academicista e consiste na formação massiva de professores, em que o professor aplica conhecimentos produzidos por especialistas externos, a partir de um controle remoto da prática docente” (AMIGUINHO & CANÁRIO, 1994, p. 17).

A pesquisa partiu da tese de que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, os programas apontam, por meio de suas propostas, para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito. Foram analisados os cadernos de formação do Pró-letramento e do Pnaic da área de linguagem, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2006 e 2013. Conclui que, a despeito de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito.

Considerações ou acabamentos

Num clima de disputa e tensão, o conceito de letramento inaugura a constituição de uma política governamental de formação continuada de professores, em que o contexto histórico-social realça o caráter político, ideológico e social das práticas de leitura e escrita. Por essas razões, podemos dizer que o conceito de letramento se encontrava em construção no Brasil. Assim, o Programa Pró-Letramento, ou seja, ‘a favor do letramento’, marca uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no período em que a defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional.

Ancorados nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, bem como em autores que adotam a perspectiva histórico-cultural, consideramos que a língua é viva e dinâmica, carregada de valores axiológicos, sendo utilizada para fortalecer ou não determinadas perspectivas e políticas que influenciam a organização da sociedade e a constituição dos sujeitos. A partir dessa premissa, ao longo deste estudo, buscamos compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação dos professores alfabetizadores no âmbito do Pró-letramento e do Pnaic. No diálogo com diferentes pesquisas, vimos que ambos os conceitos têm sofrido transformações ao longo dos anos, sendo utilizados em diferentes políticas de formação do MEC. Acreditamos que desvelar o modo como esses conceitos são apresentados no programa de formação do Pró-letramento e do Pnaic reporta-nos para à concepção de linguagem e de sujeitos que fundamenta a ação de formação.

O grande desafio do tempo presente é conhecer os usos da leitura e da escrita das camadas que estão nas escolas públicas brasileiras para além dos muros da escola e das avaliações e, assim, efetivar o ensino da leitura e da escrita

Compreendo que as mudanças no trabalho docente requerem a exigência de construção de uma outra formação e que, como argumenta Arroyo (2015, p. 1), “o processo mais adequado de formular diretrizes políticas e currículo de formação será a partir das experiências reais da docência, de seu trabalho e condição docente”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação** verbal. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 1.472/04**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. **Diário Oficial da União ano CL nº 79, Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. SP: Pedro & João editores, 2010.

PONZIO, Augusto. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o programa pró-letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 2010. 299 f., Dissertação (Mestrado em Educação.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NÓVOA, Antonio (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis, 2007.

LETRAMENTO SEUS DESAFIOS E SUBJETIVIDADES: O CASO DAS MULHERES-PROFESSORAS DO PARFOR-UFRRJ

Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ)

Ana Maria Marques Santos (UFRRJ)

A primeira licenciatura de professores em serviço, e suas correlações formativas para a ação de mulheres-professoras nas escolas públicas de educação básica, da Baixada Fluminense e Cidade do Rio de Janeiro, RJ são o mote desse trabalho. Seu foco principal: expressar como essa formação impacta nas relações da escola pública com a formação pessoal-profissional das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ, suas correlações de força e poder constituídas e constituintes. As falas de egressas dos Cursos de Licenciaturas são desveladoras, e o quadro atual das políticas destinadas ao Programa, desde os episódios políticos de 2016, impactam a formação docente no país.

Palavras-chave: Mulheres-Professoras; Formação de Professoras; Escola Pública.

Introdução: O PARFOR

O Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi criado pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

O PARFOR caracteriza-se como uma política que pretende corrigir as desigualdades e efetivar direitos a segmentos da sociedade historicamente excluídos da participação e usufruto dos bens, riquezas e oportunidades, do direito à cidadania, cultura, educação e/ou trabalho digno. Atributo acentuado por sua tripla característica:

- 1. A reserva de vagas;**
- 2. Emancipação dos indivíduos e grupos sociais;**
- 3. Reduzir as desigualdades sociais e regionais** que marcam nosso país.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 10 de novembro de 2009 assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica - ACT no- 014/2009, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a atender à demanda de professores das redes

públicas estadual e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB - Lei no- 9394/1996), com oferta de ensino superior público e gratuito.

No ano de 2010, na UFRRJ foi aberto pela primeira vez o processo de inscrição pela Plataforma Freire² para os professores da Educação Básica participarem do processo seletivo e ingressarem na universidade pelo UFRRJ/PARFOR. O primeiro processo de inscrição apresentou um número significativo de professores interessados em ingressar na UFRRJ nos cursos de licenciatura. Diante do elevado número de candidatos o MEC procurou a reitoria e solicitou que a UFRRJ abrisse turmas específica para os professores/alunos.

Em 2010.1 foi iniciada a primeira turma exclusivamente composta por mulheres-professoras de ingressos pelo PARFOR no curso de Pedagogia, no Instituto Multidisciplinar. Os cursos de Matemática, História, Geografia e Letras receberam 5 alunos em suas turmas regulares neste mesmo período. Subsequentemente, as outras licenciaturas oferecidas no Instituto Multidisciplinar abriram suas turmas PARFOR: 1) 2011.1 - Letras; 2) 2011.1 - Matemática; e 3) 2012.2 - História.

O PARFOR trouxe consigo um perfil de mulheres-professoras que possuem marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de suas vidas sobre práticas de letramento diferenciados dos alunos que tradicionalmente ingressam na Universidade. As mulheres-professoras trazem saberes que possuem concepções sobre validade e pertinências relativas as práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação na graduação essas pretensões são questionadas e passam a tencionar as tradições letradas constituídas na Universidade.

As práticas pedagógicas no âmbito acadêmico nas Ciências Humanas são marcadas pela oralidade, leitura e escrita, isto é, práticas de letramento que ao longo do tempo se constituíram como legítimas e válidas na difusão do conhecimento produzido na Universidade e na formação por ela efetivada.

Percurso metodológico

Metodologicamente dividimos a pesquisa em três eixos de investigação: 1. As práticas de letramentos das mulheres-professoras do PARFOR antes de ingressarem na universidade; 2. As práticas de letramento das mulheres-professoras durante o processo de formação acadêmica e seu desdobramento na vida. Para produzirmos o campo de pesquisa utilizamos o seguinte

² A Plataforma Freire2 (foi intitulada assim, desde 2016, quando ocorreram mudanças significativas na CAPES-DEB): <https://freire2.capes.gov.br>. Nesse AV (ambiente virtual), as/os docentes das redes municipais e estaduais de ensino, procediam a suas inserções de interesse de matrícula, nos mais variados cursos e licenciaturas ofertadas. A Plataforma anterior, ora desativada, significativamente, passou a se chamar *LegadoFreire*.

instrumental: 1. Questionário: com a finalidade de compreender o perfil sociocultural e as experiências prévias de oralidade, leitura e escrita que o professor-aluno possui e entrevista semiestruturada, assim como o discurso de formatura da oradora do curso PARFOR/História. Os instrumentos de produção do campo foram aplicados nas mulheres-professoras egressas do curso de PARFOR. Para compor este painel fizemos o recorte de analisar o discurso de formatura da mulher-professora.

Correlações de força e poder constituídas e constituintes: um discurso de formatura, dias de lutas dias de glória.

Por isso, início minha fala pedindo licença para brincar com o trecho da música do saudoso Chorão em que ele diz: "...histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória...", pois esta é exatamente a sensação que tivemos durante esses anos na universidade, muitos dias de luta, mas também muitos dias de glória (Mulher-Professora, aluna 1, Oradora – Discurso de Formatura, História).

A escolha do subtítulo desta seção dialoga diretamente com a mulher-professora Oradora da turma Parfor História, a líder de seu grupo de colegas, que no seu discurso de formatura apresenta, de forma apaixonada, questões fundamentais do processo de formação de que participou durante a graduação.

A turma era composta em sua maioria por mulheres, negras, com mais de 30 (trinta) anos. A maioria são chefes de suas famílias e principais provedoras de seus lares. Uma realidade bem comum no Brasil e principalmente na Baixada Fluminense. Segundo o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no Sudeste, 40,7% dos lares fluminenses e cariocas são chefiados por mulheres.

Quando estamos falando do PARFOR/UFRRJ estamos falando de mulheres negras trabalhadoras, que expressam em suas práticas letradas esse processo de gênero, classe e raça. Tal marca identitária, muitas vezes é negada no processo de formação e no letramento acadêmico; que como já falamos anteriormente possui um forte traço de segregação branco, masculino e urbano, que se expressa no que Street (2014) chama de letramento dominante.

Após uma jornada de trabalho, está em sala a tempo de responder a chamada do professor, passar a noite em claro fazendo resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais, dias de luta! Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória! (Mulher-Professora, aluna 1, Oradora – Discurso de Formatura, História).

Os eventos de letramento ganham um destaque no início do discurso da oradora. Ela revela apaixonadamente o quanto esse processo está no espectro de luta, produzindo desgaste e ansiedade. Sua fala também denuncia as condições que o grupo possuía no processo de formação.

Os gêneros discursivos descritos pela oradora: “resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais” são práticas típicas do meio acadêmico, assim, sua execução e incorporação. As práticas pessoais demandam uma aprendizagem do uso do gênero textuais, isto é, uma apropriação das normas e estéticas que compõem essas práticas letradas.

No acordo técnico assinado, os entes federados se comprometem a cooperar, como podemos ler no trecho a seguir:

1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

[...]

IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação...

No discurso da mulher-professora podemos observar que o processo de formação é um sacrifício pessoal, cabendo a elas arcarem com as condições para efetivação e execução do mesmo. Não há em todo discurso proferido nenhuma menção ao apoio das Secretaria de Educação ou algo semelhante. Ela reafirma uma escolha pessoal e de cooperação da família, do grupo de alunas-professoras e de alguns professores/as; tornando o processo de formação um dia de luta, que cobra um preço custoso aos indivíduos, do coletivo familiar e dos envolvidos na formação de ação direta e próxima.

Hoje é uma noite muito especial para todos nós aqui presentes, pois é o dia de celebrarmos o fim de uma longa jornada nada fácil em nossas vidas. E digo isso porque não foi fácil mesmo para nenhum nós, familiares, alunos e professores. Muitas foram às nossas lutas, muitos foram os obstáculos, muitas foram às histórias que compuseram essa jornada! (Mulher-Professora, aluna 1, Oradora – Discurso de Formatura, História).

Quando apresenta o cotidiano do curso, as práticas letradas destacadas fazem parte da tradição acadêmica com aspecto individualista e meritocrático. “Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória! (Oradora – Discurso de Formatura)”, a frase dita com emoção, indica um aspecto muito presente nas práticas acadêmicas que Street (2014) denomina

de letramento autônomo. O autor compreende que um novo modelo é mais compatível nos processos sociais de letramento.

Os enunciados orais e escritos, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são naturalizados e revestidos do senso comum com base no mito do letramento (GRAFF, 1990). Esses eventos enunciativos constituem práticas de letramento planejadas e descontextualizadas do lugar socialmente constituído o que materializa a formação, produzindo, assim, a manutenção do *status quo* e o afastamento de camadas sociais que não trazem consigo essa palavra como uma bagagem social constituída, nem trazem uma palavra também significada de outros sentidos considerados incorretos pelo campo discursivo universitário, e pela sociedade burguesa e seus campos de conformação, através dos aparelhos ideológicos-hegemônicos.

Considerações

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ, e quiçá, do Programa Brasil à fora, é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de estudantes atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

A ação político-formativa do PARFOR, parece poder ir muito além do cumprimento de créditos e formalidade formativa, pode trazer a realidade de fato, reunindo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e o necessário alcance, ente os níveis básico e superior dos processos formativos, necessariamente, indissociáveis em sua concepção, formulação e realização concreta, espaços constituídos e constituintes da possibilidade de uma educação encarnada e com sentido social de fato para seu lócus: as mulheres-professoras e o chão da escola pública.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009

GRAFF, H. J. **O mito do alfabetismo. Teoria e Educação.** Porto Alegre, nº2, 1990.

STREET. B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.