

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: TENDÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS

CARTAXO, Simone Regina Manosso - PUCPR
simonemcartaxo@hotmail.com

MARTINS, Pura Lúcia Oliver - PUCPR
pura.oliver@pucpr.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este artigo traz as reflexões e análises preliminares das tendências teórico-práticas constituídas historicamente nos cursos de formação continuada dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). A metodologia da pesquisa utilizada é de abordagem qualitativa, modalidade estudo de caso, numa perspectiva crítico-dialética. Toma como aporte teórico os estudos de Santos (1992), que trabalha com a concepção da teoria como expressão da prática; Martins (2003), que revela novas formas de organização do trabalho pedagógico, como uma expressão dos movimentos sociais em diferentes momentos históricos, e Mortatti (2000), que subsidia a compreensão das tendências teórico-práticas que foram se constituindo historicamente e as relações entre teoria e prática no ensino da língua materna. Inclui localização, recuperação, seleção, ordenação e análise de fontes documentais no Arquivo Municipal de Curitiba, bibliotecas universitárias, arquivos particulares e bibliografia sobre formação do alfabetizador. Fazemos uma retomada das abordagens da pesquisa na educação e a explicitação do aporte teórico, a análise das discussões sobre a formação do professor alfabetizador no âmbito nacional e no contexto municipal de Curitiba. As primeiras análises revelam: (i) cursos ofertados aos professores na década de 1980 concentram-se em treinamentos em técnicas de alfabetização, contemplando os métodos Misto, Eclético, Fonação Continuada, Caminho Suave, Erasmo Pilotto, confecção de materiais didáticos e decoração de sala de aula; (ii) a partir de 1984 coexistem os treinamentos de métodos de alfabetização com cursos como: o Programa Alfa (1984); Novas alternativas para alfabetização (1985); Concepção histórico-crítica (1986); (iii) a partir de 1988, os cursos ofertados tratam do “Processo Global”; da “Alfabetização: uma reflexão ainda necessária”, de “Fundamentos da pedagogia histórico-crítica”, de “Reflexão sobre conteúdos básicos da 1.ª série”, refletindo o momento histórico em que se propõe o Currículo Básico para a RME.

Palavras-chave: Formação do professor; Tendências teórico-práticas; Alfabetização.

Introdução

Ao se falar em pesquisa na educação, considero necessário ter claras as diferentes abordagens que uma pesquisa pode assumir. Uma vez delimitado o objeto da pesquisa e os objetivos a serem alcançados, começa a tomar corpo o trabalho de investigação que, possivelmente, pode tomar rumos diversos.

Um dos rumos que o pesquisador pode tomar é a realização de uma pesquisa quantitativa, concebendo como verdadeiro somente o que é empiricamente verificável, comprovado, mensurável, sensorial, focando a descrição do objeto sem a intenção de estabelecer relações e impossibilitando uma visão de totalidade. Nessa perspectiva, a ciência é vista como neutra, universal, reflexo do objeto e o homem como um ser passivo.

Outro rumo da pesquisa pode ser tomado caso o pesquisador tenha a intenção de descrever os fenômenos e buscar a sua essência. Para tanto, ele vê o homem como um sujeito que interage na realidade, criando-a a partir de sua própria percepção e intencionalidade; assume um papel neutro, imparcial e o processo de análise caracteriza-se pelo caráter acrítico e aistórico, ainda que valorize o sujeito no processo.

Ainda mais uma possibilidade de dar rumo à pesquisa! Tendo como ponto de partida a visão de homem como um sujeito sócio-histórico que se constitui nas relações de produção, determina e é determinado pelo objeto, o pesquisador assume um caráter crítico reflexivo. A pesquisa assume um caráter qualitativo, com base no contexto, na historicidade, na práxis e na categoria dialética.

As abordagens acima descritas são chamadas, respectivamente, de *empírico-analítica* (positivismo), *fenomenológico-hermenêutica* (fenomenologia) e *crítico-dialética* (marxismo). Segundo Triviños (2007, p. 30), o positivismo, a fenomenologia e o marxismo são considerados as principais correntes do pensamento contemporâneo que têm orientado a pesquisa em ciências sociais.

Com este rápido olhar sobre as possibilidades de abordagem, é possível perceber diferenças significativas para enxergar o objeto da pesquisa. Assim sendo, é possível escolher de que ângulo irá ser investigado o objeto e, dependendo do lugar de onde se estiver olhando, o pesquisador irá conseguir fazer uma mensuração, ou descrever buscando a essência, ou ainda ter uma visão de totalidade e perceber as relações que se constituem entre sujeito e objeto.

O presente estudo é parte das reflexões desenvolvidas em pesquisa cujo objetivo é analisar as abordagens teóricas dos cursos oferecidos pela RME na formação continuada dos professores alfabetizadores; os determinantes dessas abordagens e sua relação com o contexto histórico em que se realizam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, modalidade estudo de caso, numa perspectiva crítico-dialética. Apóia-se na concepção da teoria como expressão da prática. Inclui localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise de fontes documentais no Arquivo Municipal de Curitiba, além de arquivos particulares e bibliografia referente à formação do professor alfabetizador. Apóia-se nos estudos de Santos (2007), Martins (2003) e Mortatti (2000).

Para encaminhar as reflexões, em primeiro lugar, apresentamos os autores que servem de aporte teórico. Em seguida, focalizamos alguns indicadores da tendência da formação do professor alfabetizador em âmbito nacional pela apresentação de materiais que traduzem as discussões que ocorreram no período investigado. Para finalizar, apresentamos reflexões preliminares sobre as tendências teórico-práticas da formação continuada do alfabetizador na rede municipal de Curitiba.

A base teórica

As reflexões em torno do objeto em estudo tomam como referência Santos (2007, p. 18), que se pronuncia dizendo que a escola, e conseqüentemente o aluno, está no interior de um quadro condicionante, onde se estruturam as instituições sociais, sendo que sua existência, forma de organização e papéis são determinados pelas relações sociais do modo de produção capitalista. Aponta que a relação existente entre os processos econômicos e os processos educacionais não é linear e deve ser compreendida considerando a dinâmica dos diferentes padrões de acumulação do capital bem como as transformações pelas quais o capitalismo vem passando e, dessa forma, a formação do trabalhador está inserida no sistema capitalista.

Retomando historicamente o desenvolvimento do capitalismo, tem-se inicialmente um trabalhador que aprendia no próprio local de trabalho, sendo papel da educação contribuir para a submissão da força de trabalho. Já no período *taylorista*, caracterizado como um período de acumulação do capital, novas demandas surgiram para a formação de trabalhadores. Era necessário treinar o trabalhador para operar máquinas e realizar um único

tipo de trabalho manual. Para isso, a escolarização poderia se reduzir a saber ler, escrever e contar, pois do trabalhador precisava-se que soubesse operar e não pensar.

Nesse período, o Estado possuía um papel principal de articular e integrar as condições gerais de produção, o que mais tarde vai deixar de acontecer. Dessa forma, o Estado trabalhou no sentido de formular e implementar políticas educacionais para atender o contexto posto.

No entanto, o capitalismo sofre algumas transformações a partir dos anos finais da década de 1950 até o começo de 1980, quando os movimentos sociais dos trabalhadores inovaram, oferecendo resistência à organização capitalista do trabalho, além de propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade. Dessa forma, eles passaram a mostrar sua capacidade organizacional com inteligência e iniciativa.

Os capitalistas passaram então a reconhecer esta capacidade e forma de organização dos trabalhadores e aproveitar os benefícios que poderiam alcançar com eles e, assim, reestruturaram o capitalismo.

Com efeito, o capitalismo de hoje tornou-se global e passou a operar no âmbito das grandes empresas transnacionais e, particularmente na década de 1990, ocorrem fusões e aquisições empresariais que foram decisivas para fortalecê-lo. Nesse contexto, o papel do Estado ficou diluído e as companhias transnacionais passaram a coordenar o processo econômico global. As relações de produção sociais atuais condicionaram uma nova necessidade de formação do trabalhador. Agora é o conhecimento que se transforma em mercadoria. O conhecimento dos trabalhadores não deve ser desprezado e este deve ser visto como um sujeito criativo, reflexivo, com iniciativa, capaz de expressar-se e encontrar soluções para os problemas. Ele deve ser qualificado e ter formação para atender às exigências da nova economia globalizada.

Uma vez feita esta breve retomada, é possível compreender a educação de hoje, que está organizada para preparar o sujeito para este mundo globalizado, onde o conhecimento é que vai fazer a diferença. Afinal, que conhecimentos devem fazer parte da formação do sujeito? A todos os sujeitos da sociedade cabe o mesmo conhecimento? Deve-se transmitir o saber sistematizado? A quem cabe a produção do conhecimento? E ainda mais, como se forma o professor para atuar neste contexto?

É sabido que os conhecimentos são organizados para atender a uma determinada sociedade. Assim, torna-se necessário considerar que os sujeitos também produzem

conhecimento e que a distribuição dele parte do princípio de que a transmissão do saber sistematizado atende a um determinado interesse ideológico.

Nessa perspectiva, Martins (1998, p. 62) define três momentos fundamentais sistematizados a partir da prática dos professores ao longo de mais de duas décadas e da produção acadêmica na educação no mesmo período, que fazem parte de um todo. O primeiro momento trata da dimensão política do ato pedagógico e compreende o período de 1985/1988, marcado pelos movimentos sociais ocorridos no Brasil no final da década de 1970 e primeira metade da década de 1980, que desenvolvem novas formas de organização e relações sociais nos seus movimentos de luta. Essas novas formas de organização vão repercutir no interior das escolas. Nesse período histórico, os professores reclamam a participação nas decisões acerca do próprio processo de trabalho. Essas reações possuem um caráter eminentemente político (MARTINS, 1998, p. 62).

O segundo momento trata da questão da organização do trabalho na escola 1989/1993. Os movimentos sociais se organizaram, provocando mudanças nas várias instituições bem como nas próprias relações de produção, ainda que de forma inicial. Os professores, agora sindicalizados, participam ativamente dos movimentos reivindicatórios e tentam alterar as relações sociais estabelecidas, valorizando o desenvolvimento de trabalhos mais coletivos, caracterizado como um período de transição, que possibilita novas formas de organização decorrentes de novas iniciativas que burlam as normas vigentes. É no terceiro momento, 1994, que a tônica recai sobre a problemática do ensino como processo de produção e sistematização coletivas do conhecimento. Esse momento tem relação com os dois anteriores por meio da problemática da interdisciplinaridade que se põe como importante (MARTINS, 1998, p. 85).

Nessa mesma linha de sistematização, encontra-se o estudo de Mortatti (2000), que realiza uma pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de compreender as relações entre teorias e práticas que fazem parte do ensino da língua materna na escola pública brasileira. Na delimitação de sua pesquisa, é feita uma abordagem da alfabetização no contexto paulista no período de 1876-1994. Ao explorar os diversos sentidos atribuídos à alfabetização durante o período e no que se refere à questão dos métodos de ensino de leitura escrita na fase inicial da escolarização das crianças, a autora apresenta documentos que traduzem diferentes momentos vividos e que contribuem para compreender problemas que se discutem em relação à alfabetização. Sua abordagem histórica do problema da alfabetização

dialoga com outras tendências de pesquisas desenvolvidas no Brasil nos campos da psicologia, pedagogia, psicolinguística, sociolinguística e lingüística (MORTATTI, 2000, p. 19).

Considerando a pesquisa de Mortatti, percebemos que ao realizar a pesquisa no contexto curitibano, sobre a formação do professor alfabetizador, será possível agregá-la com estudo de outros documentos que caracterizam momentos históricos. Sendo assim, a pesquisa de Mortatti é um aporte teórico consistente para dialogar com a análise do contexto local.

Em sua análise, a autora faz uma reconstituição de um processo histórico observando que nas últimas décadas do século XIX, no Brasil, começam a “se configurar disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes” (MORTATTI, 2000, p. 22). Aponta ainda que as disputas convergem para a questão dos métodos de alfabetização, manifestação recorrente presente nos discursos que anunciam mudanças. Caracteriza-se, assim, uma tensão entre “moderno/novo” e “antigo/tradicional”, sendo que cada um, a seu tempo, produziram determinados sentidos que consideram “modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 23).

Ao identificar estas tensões e contradições, procura explicar esse movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização como indicador de um movimento de constituição de um modelo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, bem como da constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação (MORTATTI, 2000, p. 24).

É relevante apontar que Mortatti elege momentos históricos para fazer uma leitura da presença dos métodos de alfabetização no contexto brasileiro, a partir da experiência de São Paulo.

Em seus estudos, a autora aponta que no primeiro momento, apresenta-se o método João de Deus, difundido a partir de 1880 por Silva Jardim, então professor de português da escola normal de São Paulo. Baseado na palavrção em contrapartida aos tradicionais métodos sintéticos de soletração e silabação, a atuação de Silva Jardim funda uma tradição sobre o ensino da leitura e apresenta o método João de Deus como “fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social” (MORTATTI, 2000, p. 25).

Já o segundo momento caracteriza-se pela disputa entre partidários do método analítico, considerado novo e revolucionário, e o método sintético, considerado tradicional.

O terceiro momento, na década de 1920, inicia-se uma disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético) e do método analítico com crescente tendência à relativização da importância do método. Já em 1934, os Testes ABC, de Lourenço Filho, com bases psicológicas, as práticas de medida do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e de classificação de alfabetizandos se tornam hegemônicas, relativizando a importância do método. Neste contexto, funda-se uma nova tradição denominada de alfabetização sob medida (MORTATTI, 2000, p. 26).

No final da década de 1970, o quarto momento é caracterizado por uma disputa entre os partidários da “revolução conceitual” (Emilia Ferreiro), com o construtivismo, e os defensores dos tradicionais métodos, principalmente, o misto, das cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade para classificar os alfabetizandos. Na década de 1990, a autora caracteriza uma tendência de disputa entre os defensores do construtivismo de base piagetiana e os defensores do interacionismo com Vygotsky, configurando uma nova tradição de se “elevantar a alfabetização à condição de campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência” (MORTATTI, 2000, p. 27).

Com esse aporte teórico para analisar os determinantes dessas tendências e sua relação com o contexto histórico em que se realizam, consideramos importante, ainda que sucintamente, trazer alguns indicadores da tendência da formação do professor alfabetizador em âmbito nacional.

As discussões sobre formação do alfabetizador em âmbito nacional

A década de 1980 foi marcada por intensas discussões em torno da alfabetização e seus problemas. Os estudiosos da área passaram a buscar alternativas para equacionar esses problemas e a produção acadêmica foi bastante fecunda.

Tendo em vista nosso objetivo, selecionamos documentos que trazem as discussões no campo da alfabetização a partir da década de 1970 em âmbito nacional, incluindo anais de eventos da área.

Um documento importante para o período foi o caderno “Materiais para experimentação – Caminhos para a alfabetização – MEC 1975” (PINHEIRO, 1975), que apresenta uma análise sobre os problemas enfrentados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas.

Esse caderno foi elaborado a partir de consulta a 4.433 professores de 1.^a série de oito Estados representativos de regiões geoeconômicas do Brasil.

A pesquisa realizada mostrou que a maior preocupação dos professores girava em torno da alfabetização e de seus métodos. Por meio desse material, a autora apresentou, aos professores, materiais de apoio necessários à implementação da alfabetização nas primeiras séries do ensino de 1.^o grau.¹

Para a elaboração do material, a autora buscou relatos de experiências bem-sucedidas de outros professores, com orientações relevantes do processo ensino-aprendizagem. Tais orientações relacionam-se com a revisão do período preparatório, que deve desenvolver-se em no máximo duas semanas. O foco maior, no entanto, está relacionado à escolha do método para alfabetizar. Esse material foi publicado pelo Inep.

O “Material Didático para a alfabetização – Série Ensino Fundamental – MEC 1977” também se destacou como importante para o período. Trata-se de um material instrucional *de alfabetização*. São “sugestões simples, econômicas, de fácil confecção e manejo” (Apresentação). O documento organizado é composto por uma breve apresentação da intenção do material e dos responsáveis pela sua produção. Na introdução, as autoras enfatizam a importância do material didático, do uso do concreto e do aprender fazendo, apontando o conceito errôneo de que é dispendioso e é de difícil confecção. O corpo do documento apresenta quarenta sugestões de materiais didáticos, como: Cineminha das Vogais e das Sílabas, Pirulitos de Sílabas, Quebra-cabeça de Frases, Palavras e Sílabas, Fantoques, Dominó, Gravuras em seqüência, entre outros. Cada material tem orientações para confecção, utilização e objetivos. Os objetivos estão direcionados principalmente para o reconhecimento e fixação das vogais, sílabas e palavras. O conteúdo sobre a alfabetização é permeado por uma concepção centrada na aquisição do código escrito diferente do que será abordado nos documentos que seguem.

Observamos que esses dois documentos trazem a preocupação de atender às necessidades do professor numa perspectiva marcada pela técnica e racionalidade do processo. Estes aparecem como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino.

Reportando-nos ao estudo de Mortatti (2001), identificamos, nos materiais produzidos pelo MEC, alguns indicadores do que a autora aponta como a configuração das disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita.

¹ Terminologia empregada na época. Hoje corresponde à educação básica, séries iniciais.

Examinando alguns anais de eventos da área, verificamos que a necessidade de discutir sobre a formação do professor alfabetizador esteve em evidência em alguns momentos históricos do contexto nacional. Identificamos, também, algumas marcas do que Mortatti aponta como uma disputa entre os defensores de base piagetiana e os defensores do interacionismo com Vygotsky, salientando-se, no entanto, os piagetianos.

Os *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, que aconteceu no ano de 1983, em São Paulo, em parceria com o Inep, foram organizados pelo grupo de trabalho da Pontifícia Universidade Católica, composto de professores do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, de Psicologia da Aprendizagem e de Distúrbios da Comunicação. Entre as várias discussões, a formação do professor alfabetizador destaca-se como um dos problemas identificados com implicações para a alfabetização. A questão foi abordada por especialistas que buscam explicar o fracasso na alfabetização das crianças. Nos Anais, Cagliari (1983, p. 69), por exemplo, entende que o problema está nos currículos da escola de formação do alfabetizador. Já Lemle (1983, p. 81) denuncia a falta de conhecimento do professor sobre a própria língua, ou seja, os conhecimentos lingüísticos. Rocha (1983, p. 67), por sua vez, avança na discussão, questionando a vertente que defende o tratamento regional da alfabetização. Segundo ela, o problema da alfabetização não pode ser tratado regionalmente, atrelado à especificidade de clientela, pois não se trata de problema regional, mas, sim, de classe social.

Examinamos também os *Anais do Fórum das Universidades do Nordeste sobre Alfabetização – 1991*, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Ceará, com o apoio da Universidade Estadual de Feira de Santana, da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, com a participação das Universidades Públicas e Particulares do estado do Ceará. Nesse evento, as discussões em torno da alfabetização refletem a necessidade de repensar o papel da universidade na formação do professor que alfabetiza bem como as novas contribuições das pesquisas de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro na aquisição da linguagem escrita. Traz, também, diferentes posicionamentos em relação ao construtivismo. Entre as conclusões do fórum, destaca-se o papel primordial que a universidade tem de assumir na preparação de recursos humanos que atuem na alfabetização. Nessa perspectiva, a preparação do profissional deverá ocorrer na graduação, pós-graduação e extensão, num processo de interlocução com a sociedade, disseminando o saber já produzido, socializando os resultados obtidos pelas pesquisas e divulgando as experiências significativas na área da alfabetização.

O II Seminário Multidisciplinar de alfabetização de 1992 tem por base as discussões do I Seminário de Alfabetização de 1983; a nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e as disposições transitórias para universalização do ensino fundamental. Esse Seminário insere-se nos movimentos que reúnem esforços e mobilizam-se para a transformação do contexto atual da alfabetização. Os temas concentram-se na formação do professor, na questão da oralidade e escrita e na prática da alfabetização. Destaca a necessidade urgente de desenvolver estratégias de formação do professor alfabetizador a partir de sólidos conhecimentos teóricos da pesquisa.

A produção acadêmica registrada nos anais examinados revela um movimento na busca de novas formas de organização do trabalho pedagógico, especialmente no que tange à alfabetização e formação dos professores alfabetizadores. Isso expressa o momento histórico que foi marcado pelos movimentos sociais ocorridos no Brasil no final da década de 1970 e primeira metade da década de 1980, que desenvolvem novas formas de organização e relações sociais nos seus movimentos de luta. Essas novas formas de organização repercutiram no interior das escolas e na produção acadêmica (MARTINS, 1998).

A formação continuada do professor alfabetizador na RME de Curitiba: primeiras aproximações

Em meio a essa intensa movimentação nacional, no Paraná, a RME de Curitiba elaborou o “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira”. Em sua apresentação, justifica sua concepção histórico-crítica de educação pelo

...compromisso definitivo de educadores da Secretaria Municipal de Educação com a classe trabalhadora. A apropriação do conhecimento científico pela maioria da população é o fundamento precípua do projeto político pedagógico adotado pela Rede Municipal de Ensino, que situa a educação escolar como um instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o usufruto dos bens culturais produzidos e acumulados historicamente e, por conseqüência, a condição de serem sujeitos da transformação social. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988).

Esse documento apresenta os estudos de Emília Ferreiro, ressaltando uma nova perspectiva para pensar a aquisição da linguagem escrita, baseando-se na psicogênese da linguagem escrita. Propõe também um redimensionamento da proposta de alfabetização cujo “objetivo maior é criar condições adequadas para que os alunos dominem a linguagem escrita

como atividade social significativa”, com fundamentos na filosofia da linguagem baseada em Bakhtim (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, p. 54). Um contexto de mudança e que reflete uma nova concepção de alfabetização.

O contexto em que esse documento foi produzido retrata a década de 1980, que é marcada por mudanças políticas e sociais que influenciaram diretamente na reorganização da educação no que diz respeito à concepção de alfabetização. Segundo Martins (1998, p. 149), com a intensificação dos movimentos sociais no Brasil, verificou-se um acirramento da luta de classes sociais que mostraram novas possibilidades de organização e relações, influenciando as diversas instituições, dentre elas a escola. Nesse contexto, observou-se uma mudança de eixos nas práticas e reflexões teóricas dos educadores que se articularam com os interesses e as necessidades práticas das classes trabalhadoras, direcionando suas práticas pedagógicas, seus estudos e suas sistematizações teóricas.

Um marco importante desse período foi a realização do I Encontro Paranaense de Alfabetização, que envolveu as redes estadual e municipal de ensino e as universidades públicas e privadas do Estado.

Examinando os Anais desse encontro, percebemos que as discussões sobre a alfabetização, apresentadas pelos pesquisadores da área, estão em consonância com as idéias presentes no Currículo Básico.

Para ampliar a análise, examinamos também os cursos de formação continuada realizados pelos professores alfabetizadores da RME desde 1980. Em análise preliminar, os dados revelam que os cursos ofertados aos professores na década de 1980 concentram-se em treinamentos em técnicas de alfabetização contemplando os métodos Misto, Eclético, Fonação Continuada, Caminho Suave, Erasmo Pilotto, confecção de materiais didáticos e decoração de sala de aula. A partir de 1984, são ofertados concomitantemente ao treinamento dos métodos de alfabetização cursos, como: o Programa Alfa (1984); Novas alternativas para alfabetização (1985); Concepção histórico-crítica (1986) e, a partir de 1987, não são ofertados mais cursos sobre os referidos métodos. Já em 1988, os cursos ofertados aparecem intitulados como: “Processo Global”, “Alfabetização: uma reflexão ainda necessária”, “Fundamentos da pedagogia histórico-crítica”, “Reflexão sobre conteúdos básicos da 1.^a série”, refletindo o momento histórico em que se propõe o Currículo Básico para a RME.

O estudo realizado teve como objetivo a análise das tendências teórico-práticas da formação do professor alfabetizador na RME de Curitiba, seus determinantes e a relação com o contexto histórico.

Para tanto, buscamos apoio nas idéias de Martins, que revelam novas formas de organização do trabalho pedagógico, no que se refere à formação do alfabetizador, como uma expressão dos movimentos sociais em diferentes momentos históricos, e nas idéias de Mortatti, para compreender as tendências teórico-práticas e as relações entre teoria e prática no ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

BENCOSTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez: 2005.

BOITEAUX, Lygia Thereza Monteiro; SOUZA, Cleide Santos de. **Material didático para alfabetização**. Brasília: MEC, 1977. 82 p.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. 1988.

ENCONTRO PARANAENSE DE ALFABETIZAÇÃO, 1., 1990, Curitiba. **Anais...** [S.n.], 1990.

FÓRUM DAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO, 1., 1991, Fortaleza. **Anais...** [S.n.], 1991.

MACIEL, F.; SOARES, M. B. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (1986/1994) São Paulo**. São Paulo: UNESP, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINHEIRO, L. M. **Caminhos para a alfabetização**. Rio de Janeiro: Inep, 1975.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais...** Brasília: INEP, 1983.

SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1992, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUCSP, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. –15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-estado no Paraná tradicional.** São Paulo: Cortez, 1984.