

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS COMO FUNDAMENTO DE ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

MARIA IOLANDA MONTEIRO (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA).

Resumo

Alguns estudos têm contribuído para a organização de políticas educativas de formação, mas há ainda a escassez de pesquisas relacionadas às práticas alfabetizadoras e à formação profissional do professor alfabetizador (André, 2002). Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo a articulação de saberes e práticas de quatro alfabetizadoras bem sucedidas que exerceram a profissão nas décadas de 50 a 80, no Estado de São Paulo, com as características da legislação sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil. Utilizaram-se narrativas orais (Dominicé, 1988; Nóvoa, 1995), análise documental referente às práticas de alfabetização e à formação de alfabetizadores, no período de 1999 a 2006 (Silva Neta, 2008), para o entendimento da formação do professor na atualidade. O fundamento teórico de Cagliari (1999), Lahire (2002) e Tardif (2003) permitiu a investigação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação, da vida profissional e das características das práticas alfabetizadoras, que ofereceram orientações para o entendimento do sucesso escolar dos alunos e para a organização de políticas educativas de formação de alfabetizadores. A pesquisa identificou que apenas dois documentos apresentaram referências explícitas, a respeito da formação dos professores que irão se dedicar à tarefa de alfabetizar, relacionada ao ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As questões específicas referentes à alfabetização e seu vínculo com a formação de professores alfabetizadores estão ausentes e as contribuições dos manifestos do "mundo oficial" para o "mundo real" não foram significativas. Os resultados revelaram ainda que as histórias de vida de professoras bem sucedidas apontam subsídios para a organização das políticas educativas de formação de alfabetizadores, como saberes e práticas que sustentam o êxito na alfabetização, proposta inovadora de ensino individualizado e de práticas avaliativas, presença de uma ética de trabalho profissional e de autonomia pedagógica.

Palavras-chave:

História de vida, Políticas educativas, Formação de alfabetizadores.

Alguns estudos têm contribuído para a organização de políticas educativas de formação, mas há ainda a escassez de pesquisas relacionadas às práticas alfabetizadoras e à formação profissional do professor alfabetizador (André, 2002). Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo a análise dos resultados de uma pesquisa de doutorado, sobre saberes e práticas de quatro alfabetizadoras bem sucedidas, que exerceram a profissão nas décadas de 50 a 80, no Estado de São Paulo[1], tendo por finalidade identificar caminhos para as políticas educativas e o entendimento da formação do professor na atualidade. Para potencializar sua contribuição, articularam-se os resultados com as características da legislação brasileira sobre práticas alfabetizadoras e formação de alfabetizadores, no período de 1999 a 2006 (Silva Neta, 2008).

A pesquisa adotou narrativas orais (Dominicé, 1988; Nóvoa, 1995) e análise documental. O fundamento teórico utilizado permitiu a investigação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação de professores, da vida profissional e das características das práticas alfabetizadoras

(Cagliari, 1999; Monteiro, 2002; 2006; Tardif, 2003), que ofereceram orientações para o entendimento do sucesso escolar dos alunos nas práticas de leitura e escrita e para a organização de políticas educativas de formação de alfabetizadores.

A análise da legislação sobre práticas alfabetizadoras e formação de professor alfabetizador, a partir do estudo de Silva Neta (2008), revelou a necessidade de potencializar discussões em torno da sistematização de referências para pensar a formação do professor que irá se dedicar à tarefa de alfabetizar, relacionada ao ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, na primeira série.

Os documentos sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica (Brasil, 1999), a proposta de diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005; 2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) revelaram ausência de subsídios que oferecessem referenciais para formar uma representação a respeito das características do trabalho do alfabetizador. Mostraram ainda que as questões específicas da alfabetização e seu vínculo com a formação de professores estão ausentes e as contribuições dos manifestos do "mundo oficial" para o "mundo real" não foram significativas (Silva Neta, 2008).

O estudo dos resultados sinalizou a presença de lacunas de sistematizações sobre o conceito de alfabetização e de orientações vagas referentes às habilidades profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia. A legislação mostrou que o futuro docente tem que apenas ser capaz de inserir o aluno no mundo da cultura escrita para realizar práticas sociais, introduzi-lo aos códigos instituídos da língua escrita, dominar a linguagem padrão, desenvolver a alfabetização em múltiplas linguagens, as especificidades do letramento, os processos de decodificação e codificação da linguagem escrita.

A análise das referências bibliográficas presentes na legislação sinalizou que a maioria dos pesquisadores identificados não desenvolve estudos que se relacionem especificamente à alfabetização, não oferecendo fundamentos teóricos, nem diretrizes práticas consolidadas para os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Além disso, os documentos estudados, responsáveis pelas orientações estruturantes dos cursos de formação docente, não apresentaram indicações sobre procedimentos, currículo, metodologias ou teorias ligadas ao processo de formação de professores alfabetizadores e às práticas iniciais do ensino da leitura e escrita. Tal verificação explicita ainda a necessidade de pesquisas que mostrem as características concretas da escola brasileira e as reais necessidades formativas, a partir das vozes de professores e alunos.

Para suprir esse tipo fragilidade na formação profissional do alfabetizador e das práticas de leitura e escrita, encontrada nas pesquisas e na legislação brasileira, utilizou-se a contribuição do estudo de Monteiro (2006) sobre alfabetizadoras bem sucedidas, visando a articulação das histórias de vida, dos saberes e das práticas dessas professoras com as características da legislação analisada.

Essa articulação revelou que as histórias de vida apontam subsídios para a organização de políticas educativas de formação de alfabetizadores, como saberes e práticas que sustentam o êxito na alfabetização, proposta inovadora de ensino individualizado, práticas avaliativas, presença de uma ética de trabalho profissional e de uma autonomia pedagógica (Contreras, 2002). Identificaram-se ainda práticas

e saberes que influenciaram o trabalho profissional bem sucedido, favorecendo o aparecimento de determinada configuração docente. Tais práticas e saberes decorreram dos vários momentos da trajetória de vida das professoras investigadas.

A própria trajetória de natureza social e profissional proporcionou às professoras o conhecimento da realidade da educação e a descoberta de outras práticas pedagógicas. Essa vivência, conforme Tardif (2003: 107), "modela a identidade pessoal e profissional", justificando a organização de sua prática e a lógica do trabalho educativo. Nessa perspectiva, o presente texto apresenta quatro eixos de estudo sobre os saberes e práticas dessas alfabetizadoras, caracterizando os vários momentos da trajetória de vida.

No primeiro eixo de estudo, que se refere ao período da infância pré-escolar, as educadoras exemplificaram situações relacionadas à convivência com familiares que influenciaram a concepção de professor e educação. O convívio com os pais, irmãos, sobrinhos e tios mostrou-lhes que não existe problema sem solução, a necessidade de lutar sempre para sobreviver e de assumir uma função profissional com responsabilidade. Os saberes adquiridos nesse momento levaram as docentes a se preocuparem não apenas com os aspectos escolares, mas com a própria saúde física e mental dos alunos. Além disso, a experiência na infância sinalizou que o processo de alfabetização vivenciado, o manuseio de materiais didáticos específicos para a leitura e escrita e a refutação de práticas escolares de ensino traumáticas interferiram na configuração profissional das professoras pesquisadas.

Já o segundo eixo refere-se à vida escolar, que buscou a identificação do cotidiano da Escola Primária e do Ginásio[2] das alfabetizadoras, enquanto alunas. A análise da história de vida escolar das educadoras elucidou que suas práticas de ensino foram fortemente influenciadas pelos saberes e pelas configurações do trabalho pedagógico dos antigos mestres.

A esperança dos pais relacionada à educação, a valorização do trabalho docente, o incentivo para as atividades escolares, a conscientização da importância do ato de ensinar e fazer alguém aprender manifestaram-se também na formação profissional. A convivência com sobrinhos e irmãos desenvolveu habilidades para se relacionarem bem com crianças, possibilitando às alfabetizadoras o desencadeamento da competência de ensinar.

As próprias lembranças das atitudes de seus antigos professores, carregadas de ressentimentos, envolvendo variações linguísticas e culturais, vícios de linguagem e incompreensão de determinadas características dos conteúdos escolares, contribuíram para a construção de saberes relacionados ao próprio trabalho didático no sentido de tomar cuidado para jamais a atitude docente se avizinhar de práticas de ensino traumáticas, vivenciadas na época do Primário e Ginásio. Procuravam utilizar essas experiências para construir outras bem diferentes, comprometidas com o respeito à criança, o diálogo, a compreensão e aprendizagem bem sucedida. Desenvolveram a percepção de que o educando, ao ser iniciado ao processo de alfabetização, poderia apresentar as mesmas características, preocupando-se, assim, sempre em conhecer as hipóteses, concepções e dúvidas dos alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e a estrutura da aula. Esse tipo de comprometimento levava as educadoras a optarem também pela organização de práticas alfabetizadoras coletivas, porque facilitavam a superação das dúvidas, dificuldades e confusões conceituais.

Na trajetória no curso de formação de professores[3], recuperaram-se circunstâncias específicas e comprometidas de modo direto com a profissão

docente. A análise desse período revelou a identificação de saberes que conduziram as professoras à organização de práticas agradáveis para os alunos e a criação de atividades envolvendo música, dança, dramatização, ginástica e outras práticas, ligadas à leitura e escrita. As aulas no curso de formação abarcavam técnicas de ensino que permitiam ao futuro professor criar as próprias estratégias, articulando teoria e prática. Os depoimentos das alfabetizadoras indicaram que algumas professoras do curso tornaram-se uma referência de trabalho docente, contribuindo para a superação de novos desafios relacionados a lacunas de formação, oriundas da escolarização anterior, e para o planejamento das práticas de ensino com segurança. Tiveram ainda outras que apresentaram experiências negativas, aproveitando-as apenas como decisão de afastamento radical das falhas observadas. Revelaram que a preparação profissional para exercer o magistério recebeu subsídio de cursos oferecidos por outras instâncias formadoras.

A presença também de aulas com ensinamentos distantes da realidade das escolas, prejudicando a compreensão das práticas reais de ensino, e o próprio interesse das professoras pesquisadas de saber como uma alfabetizadora realmente ensinava a criança a aprender a ler e escrever, de maneira a garantir o êxito escolar, fizeram com que potencializassem a investigação de estratégias diferenciadas e compatíveis com as particularidades dos alunos. Essas situações incentivaram ainda as educadoras a buscarem pela sistematização de novas práticas e aquisição de outros saberes, para entendimento das dificuldades de aprendizagem.

A análise da vida profissional das quatro alfabetizadoras englobou as várias circunstâncias da experiência na profissão docente. O exercício no magistério possibilitou a estruturação de saberes em torno das características de aprendizagem das crianças, pertencentes às séries iniciais, e de posturas que garantissem o êxito de todos os alunos. O conhecimento de todo tipo de criança facilitava a organização do trabalho pedagógico, planejando intervenções específicas para cada estudante. Afirmavam que a criança tem que aprender com alegria, convivência harmoniosa e amor, porque essas relações permitem também o aparecimento de resultados bem sucedidos. As condições relacionadas com a qualidade de alimentação, inteligência e contexto socioeconômico, conforme os depoimentos das educadoras, não impossibilitavam a criança de aprender.

A voz firme sem ser autoritária, a disciplina não rígida e o compromisso de tornar a criança feliz, porque a escola existe por causa dela, contribuíram para o sucesso escolar. A atitude definida e segura das docentes repercutia de modo a levar os alunos a respeitarem as regras do cotidiano escolar e a terem comportamentos sintonizados para aprender, desencadeando o desenvolvimento da concentração, disciplina, atenção e vontade de aprender. Essa preocupação de buscar sucesso condizia as educadoras a acreditar no potencial de todos os alunos. Conforme as manifestações das alfabetizadoras, a postura docente influenciava as crianças até com relação à frequência.

A autonomia didática para juntar tudo de moderno às antigas práticas bem sucedidas, a segurança de inserir na docência algumas modificações estabelecidas por órgãos oficiais, aproveitando somente as que consideravam importantes, o comprometimento não apenas com os assuntos ligados à aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimento, mas com as condições da escola, a organização da escola pública com a participação rigorosa dos inspetores escolares[4], a preocupação de se atualizar com os vários acontecimentos sociais, atendendo as curiosidades e o crescimento intelectual do aluno, contribuíram sempre para a melhora de algum aspecto do trabalho pedagógico das educadoras.

O exercício da própria docência, o contato com alunos que não conseguiam aprender, pertencentes às diversas origens socioeconômicas e culturais, a vontade de inovar na profissão, enfrentar desafios, atualizar as estratégias educativas e descobrir outras maneiras, para tornar o desenvolvimento de um determinado conteúdo mais agradável, divertido e crítico, permitiram a construção da multiplicidade de saberes, relacionados às consequências e à repercussão do trabalho educativo. Favoreceram ainda o aparecimento de críticas férreas sobre as mudanças educacionais e o método sintético de alfabetização. Percebiam que a viabilização do ensino com tranquilidade e calma, sem atropelos, e a pesquisa em diversos livros didáticos para a organização das aulas permitiam a construção de uma prática de ensino singular.

O comprometimento com a modificação das práticas de leitura e escrita, conforme a exigência do contexto, apresentou-se como uma meta de ensino, principalmente, quando identificavam que um determinado aluno não possuía condições favoráveis à vida escolar. Havia o interesse em conhecer as condições dos educandos para encontrar a melhor maneira de conduzi-los à aprendizagem e para que pudessem se desenvolver integralmente. Para isso, buscavam a organização de oportunidades iguais, procuravam ser pacientes e repetir um maior número de vezes as atividades da mesma natureza e de outras características, objetivando aumentar sempre a base de experiências das crianças para que se tornassem aptas a vencer novas etapas de um estudo específico. Utilizavam diversos materiais para que os alunos adquirissem novos conhecimentos e vocabulário para o uso da linguagem oral e escrita.

Identifica-se, assim, no decorrer da análise da trajetória da vida profissional, que os saberes ligados à diversificação de procedimentos receberam influências significativas do próprio exercício da docência e da reflexão dos vários momentos desse período histórico. A percepção das educadoras sobre esses saberes imprimiu uma configuração da natureza de seu estilo de ensino. Um estilo de trabalho que nunca abandona qualquer tipo de aluno e que expressa um compromisso com o desempenho escolar de todos. Assumiam, desse modo, as funções do trabalho pedagógico para obter sempre o sucesso e para não decepcionar ninguém, responsabilizando-se também pelo fracasso. As atitudes docentes valorizavam os educandos para que se sentissem amados, bem aceitos, compreendidos e encorajados, desenvolvendo-lhes uma sensação de segurança e autoconfiança, a fim de serem bem sucedidos nas tarefas escolares.

No decorrer da vida profissional, as alfabetizadoras tiveram oportunidade de lecionar para todas as séries do Ensino Fundamental, de assumir a coordenação pedagógica de escola e desenvolver projetos na área de leitura e escrita. Buscaram, em todo momento, realizar cursos em diferentes áreas, como Administração Escolar, Neurologia, Psicologia e Pedagogia, e leituras específicas sobre ensino, aprendizagem e novas exigências educativas, garantindo a organização de estratégias de ensino condizentes às necessidades do cotidiano escolar. Para cada tipo de dificuldade recorriam a fontes diferentes, cujas situações lhes proporcionavam um aprimoramento profissional.

Pela reconstituição da história de vida profissional, percebe-se que os anos de experiências na primeira série não se apresentaram como o principal responsável pelas mudanças de práticas de ensino e de saberes. A variedade de situações vivenciadas, durante o exercício da docência, configurou-se como um fator decisivo para desencadear mudanças significativas na visão de ensino das alfabetizadoras. O desenvolvimento profissional docente conduzia, assim, as professoras a assumirem posturas que não deixavam nenhum aluno ir para a segunda série sem ler e escrever muito bem e sem entender o que havia lido. Ao detectarem falhas na

leitura e escrita, buscavam explicações que pudessem identificar as reais causas dessas lacunas.

Os anos de experiências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o conhecimento do currículo escolar de todas as séries e as leituras especializadas fizeram com que as educadoras escolhessem os procedimentos metodológicos de modo a identificarem suas contribuições, consequências e implicações pedagógicas.

O processo de análise das razões do sucesso e fracasso escolar levava as educadoras à revisão das práticas de ensino e dos saberes que as orientavam. Mostrava ainda para as docentes que, numa sala de primeira série, o professor deveria diversificar a aula para atender as diferenças, pois cada criança tem uma maneira própria de aprender, exigindo, assim, um trabalho pedagógico individualizado, comprometido com as necessidades, os interesses e as condições de todos os alunos, principalmente, no início do processo de alfabetização.

Considerações Finais

As análises da articulação dos dados mostraram que o entendimento da formação docente na área de alfabetização requer um estudo que envolva não apenas a investigação dos cursos frequentados pelas alfabetizadoras, mas de todo seu percurso de vida. Explicitaram ainda que o panorama de formação profissional nasce de uma multiplicidade de saberes, oriundos de diversas fontes. Cada professor produz saberes mediatizados por articulações variadas de saber, podendo ou não distanciar dos moldes transmitidos nos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, durante sua formação profissional (Tardif, 2003).

O presente estudo permitiu, assim, uma sistematização de algumas diretrizes que contribuem para a organização de políticas educativas e de cursos de formação de professores, visando-se a preparação para a tarefa de ensinar a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Revelou que o compromisso com o desempenho bem sucedido de todos os alunos e a personalidade das professoras influenciaram fortemente a organização do ensino.

A capacidade de recriar a situação encontrada, durante as aulas, apresentou-se como elemento importante na estruturação de ensino bem sucedido, assim como a capacidade de enfrentar desafios e mudanças, desistir nunca, planejar o trabalho pedagógico com o coletivo, realizar lutas de classe do professorado para a reivindicação de melhores condições de trabalho, de analisar posturas cristalizadas e sem reflexão e de perceber que os saberes docente se modificam. Essas questões favoreceram enfaticamente a configuração de características para as políticas educativas de formação docente.

A recuperação de saberes e práticas, que interferiram na configuração do trabalho docente e das representações sobre as diferentes dimensões da educação, pertencentes aos vários momentos da trajetória de vida, trouxe elucidações estruturais para a organização e administração da educação e, conseqüentemente, para a regulação das políticas educativas.

Nesse sentido, identificou-se que a personalidade do educador ou professorando precisaria receber um estudo para reconhecer e detectar peculiaridades pessoais que possam estar influenciando positiva ou negativamente o sucesso escolar. A segurança no ensino, a autoconfiança, a capacidade de realizar trabalho individualizado com a turma de alunos e o comprometimento pelo sucesso e fracasso escolar de todos são algumas características indispensáveis para a formação do professor.

Percebe-se, assim, o papel decisivo das políticas educativas de formação para assegurar as sistematizações dos dados apresentados, pois a formação profissional bem sucedida do alfabetizador (Monteiro, 2006), como foi identificada neste texto, não depende apenas dos cursos de formação inicial de professores. Depende de outras instâncias formadoras, de práticas e saberes pertencentes à trajetória de vida, do próprio exercício da docência, das experiências em outras séries do Ensino Fundamental, além da primeira série, e de atividades com naturezas diferentes, como a de coordenação pedagógica e de projetos de alfabetização.

A análise dos resultados elucidou a importância das políticas educativas de se comprometerem com o desenvolvimento da identidade profissional de cada professor, articulada com a identidade profissional coletiva, visando-se a construção de uma ética profissional e da autônoma pedagógica. Os dados explicitaram ainda que o curso de formação precisa organizar situações de convívio permanente com professores experientes e viabilizar a realização constante de projetos de intervenção nas salas de aula da Educação Básica, por meio de parcerias oficializadas entre as várias instâncias formadoras. A garantia desses aspectos assegura a estruturação de práticas alfabetizadoras bem sucedidas e reconstrução de estilo de ensino de cada docente, sustentado pela teoria e prática.

Cabe, então, às políticas educativas a viabilização de mecanismos que assegurassem a compreensão das práticas reais de ensino, inseridas no contexto vigente, e o aprimoramento da capacidade de realizar trabalho coletivo.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Decreto n.º 3.276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 6 de dezembro de 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dezembro de 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dezembro de 1996, p. 27839.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p.131-153, 1988.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. São Paulo. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <<http://www.fe.usp.br/> - Banco de Teses.

MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. **Lei Complementar nº 114**. São Paulo, de 13 de novembro, 1974.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. **Lei Complementar n.º 201**. São Paulo, de 9 de novembro, 1978.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA NETA, O. M. da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. São Paulo. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

[1] O estudo originou-se da pesquisa de doutorado, "Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas" (Monteiro, 2006), desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

[2] Escola Primária e Ginásio correspondem ao Ensino Fundamental da atualidade.

[3] No caso das alfabetizadoras do período histórico abordado, o curso de formação de professores realizado foi o Curso Normal, correspondente ao curso de Magistério, de nível médio.

[4] Os inspetores escolares foram substituídos pelos supervisores no Estado de São Paulo, a partir de 1974, com a Lei Complementar n.º 114 de 13/11/1974 (São Paulo, 1974). Em 1978, na Lei Complementar 201/78 (São Paulo, 1978), o supervisor recebeu a denominação de supervisor de ensino.