



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA

FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
Um olhar sobre a leitura e a escrita

ERECHIM
2020

ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendida em banca examinadora.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM
2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Moura, Eliane Maria Fogliarini
FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Um
olhar sobre a leitura e a escrita / Eliane Maria
Fogliarini Moura. -- 2020.
144 f.:il.

Orientadora: Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2020.

1. Formação docente; formação continuada;
alfabetização. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, STRICTO SENSU, MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO - PPGPE - ER
 ERS 135, Km 72 nº200, Erechim-RS, CEP 99700-918, Fone: (54) 3321 7850
rec.ppgpe@uffrs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 07/PPGPE-2020

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, na Sala Webex de videoconferências da Secretaria de Pós-Graduação, Campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **Eliane Maria Fogliarini Moura**, **INTITULADA: "FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UM OLHAR SOBRE A LEITURA E ESCRITA"**, a Banca Examinadora, composta pelos professores Prof. Dra Marilane Maria Wolff Paim (Orientador/presidente - UFFS), Prof. Dr. Thiago Igrassia Pereira (Membro titular interno - UFFS), e Prof. Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler (Membro titular externo - IFC). Todos participaram via Webex videoconferência, seguindo orientações da PORTARIA Nº 303/GR/UFFS/2020. A professora presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por aprovar não aprovar o trabalho.

Observações: A Banca sugere divulgação da pesquisa em artigos científicos, artigos, capítulos de livros

A banca orienta que no prazo de 45 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 10 de agosto de 2020.

E Eliane Maria Fogliarini Moura
 Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim
 Prof. Dr. Thiago Igrassia Pereira
 Prof. Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler

[Handwritten signatures of the examiners and the student]

ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA

**FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Um olhar
sobre a leitura e a escrita**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendida em banca examinadora em 10 de agosto de 2020.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim - UFFS - Erechim

Profa. Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler - IFC - Blumenau

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS - Erechim

Profa. Dra. Adriana Salete Loss (membro suplente) - UFFS - Erechim

Erechim/RS Agosto de 2020.

Dedico esta pesquisa às professoras alfabetizadoras, comprometidas com a sua formação e com as peculiaridades de sua profissão e, que, portanto, encontram-se em constante processo de inacabamento ao reconhecerem-se como profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por me manter firme no propósito desta pesquisa, estando presente durante todos os momentos desta caminhada.

À minha família, em especial minhas filhas, Ana Carla e Júlia, que me apoiaram durante esses dois anos de muito estudo, e ao meu esposo, Vilson, pelo incentivo, compreensão e companheirismo durante a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, por dividir comigo seus conhecimentos e pela competência em transformar os momentos de orientação em oportunidades de construção de novos saberes.

Aos sujeitos da pesquisa, meu especial agradecimento por disponibilizarem seu tempo, colaborando com a investigação.

À Profa. Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler e ao Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, pelas relevantes contribuições que ofereceram à pesquisa por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras e professores do PPGPE/UFFS, pelos seus conhecimentos tão valiosos no processo de elaboração da dissertação.

À profa. Dra. Jociele Lampert, pelo incentivo, contribuições à pesquisa e amizade.

À minha mãe, pessoa que tenho profunda admiração e meu pai (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e de amor, que sempre encorajaram suas filhas e filho a seguir em frente e nunca desistir diante dos desafios da vida.

RESUMO

O processo de aquisição da leitura e da escrita é uma das condições essenciais à integração na vida social, oportunizando desse modo, seu entendimento para o significado de mundo. Por isso, é relevante conhecer as ações das professoras no sentido de compreender o impacto das formações continuadas em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, tendo como objetivo geral: Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita de crianças de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual de Erechim. Portanto, pesquisar sobre essa temática deu-nos a oportunidade de analisar os saberes necessários para o processo de alfabetização, trazendo à reflexão o papel dessa formação no exercício pedagógico das professoras ao trabalhar com alfabetização no processo de leitura e escrita, ampliando o conhecimento e oferecendo subsídios para quem sabe revitalizar as ações docentes. Este estudo é justificado por seu caráter científico e social devido à necessidade de formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade em que vive. Urge, desse modo, a necessidade de verificar em que medida a formação continuada – ofertada às professoras da rede pública estadual de Erechim – contribui para a prática pedagógica tendo em vista a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Destaca-se, neste estudo, a importância da formação continuada para as professoras alfabetizadoras a fim de melhorar a qualidade no contexto educacional. A pesquisa constatou que as concepções de formação continuada apresentada pelas docentes aproximam-se de perspectivas reflexivas sobre a própria prática escolar em que se percebe o interesse das alfabetizadoras pelos cursos/palestras/fóruns/congressos, além da perspectiva de articular a teoria e a prática para contribuir com um ensino de qualidade. Este estudo está fundamentado em pesquisa bibliográfica e coleta de dados por meio de entrevista com questões fechadas e abertas, permitindo, dessa forma, refletir sobre as questões apresentadas pelas professoras, abordando o tema formação continuada de professoras no processo de alfabetização na perspectiva de leitura e escrita, a fim de alcançar os objetivos desta investigação que tem, como princípio metodológico, pesquisa de campo com abordagem qualitativa.

Palavras – chave: Educação. Alfabetização. Formação continuada. Ação docente.

ABSTRACT

The process of acquiring reading and writing is one of the essential conditions for integration into social life, giving opportunity, the understanding for the meaning of the world. Therefore, it is applicable to know the actions of teachers in the sense of understanding the impact of continuing education on their pedagogical practices in everyday school life, so the main objective of the present study is to know the teacher education process of literacy teachers and the conceptions of reading and writing in a class of first grade and second grade of elementary school, these classes are a state school in Erechim. So, research on this method opportunity to analyze us the necessary knowledge for the literacy process and also brings to reflection the role of this training in the pedagogical exercise of teachers when working with literacy in the process of reading and writing, as well as, it expands knowledge and offers subsidies to possibly revitalize teaching actions. This study is justified by its scientific and social character due to the need to train a critical and active citizen in the society in which this person lives. Then the need arises to verify to which this continuing education contributes to the pedagogical practice of children's literacy in the first grade and second grade of elementary school. This study highlights the importance of continuing education for literacy teachers in order to improve quality in the educational context. The research found that the concepts of continuing education presented by the teachers are close to reflective perspectives on their own school practice in which the interest of these literacy teachers in the courses, lectures, forum and congresses. In addition to the perspective of articulating theory and practice to contribute to quality teaching. This study is based on bibliographic research and data collection through interviews with closed and open questions, allowing to reflect on the issues evaluated by the teachers, addressing the theme of continuing teacher education in the process of literacy in the perspective of reading and writing, in order to achieve the objectives of this research that has as a methodological principle, field research with qualitative approach.

Key words: Education. Literacy. Continuing Education. Teaching Action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situando a pesquisa	40
Quadro 2 – Etapas da pesquisa	42
Quadro 3 - Relação de trabalhos e ano de publicação/ANPED	50
Quadro 4 - Relação de trabalhos e ano de publicação/SciELO	51
Quadro 5 - Relação de trabalhos e ano de publicação/CAPES	51
Quadro 6 - Relação e ano de publicação ANPED/SciELO/CAPES	51
Quadro 7 - Programas e ações do governo federal para a formação de professores alfabetizadores	78

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Caderno Apresentação PNAIC	17
Imagem 2 – Cadernos PNAIC	17
Imagem 3 – Sala de aula década de 70	29
Imagem 4 – Sala de aula com mesas e cadeiras tradicionais	29
Imagem 5 – Educação Bancária/tradicional	30
Imagem 6 – Cartilhas Caminho Suave	31
Imagem 7 – Livro O Pequeno Príncipe.....	31
Imagem 8 – Livro O Meu Pé de Laranja Lima.....	33
Imagem 9 – Livros da Coleção Vaga-Lume	33
Imagem 10 – Níveis de escolarização no Brasil	49
Imagem 11 – Organograma com as Categorias de Formação Docente	53
Imagem 12 – Organograma dos Princípios de Formação Continuada para Professoras Alfabetizadoras	108

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPM – Círculo de Pais e Mestres
DCN – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EAD – Ensino a Distância
EF – Ensino Fundamental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
E-PROINFO – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
FAE – Faculdade Anglicana de Erechim
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IABRB – Instituto Anglicano Barão do Rio Branco
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MLD – Memória de Longa Duração

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa

PAL - Programas de Assistência Legal

PARFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PAV - Programas de Assistência Voluntária

PE – Pedagogias Expressivas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEP - Programa Nacional de Excelência Profissional

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita

PREAL - Programa de Reformas Educacionais na América Latina

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRP - Programa de Residência Pedagógica

RA – Região Administrativa

RS – Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE/RJ – Secretaria de Educação do Rio de Janeiro

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNDIME/RS – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA: uma longa jornada	22
2.1 Formação da professora em serviço.....	34
3 ESTRUTURANDO A PESQUISA - CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
3.1 As etapas da pesquisa	42
4 REVISÃO DA LITERATURA – O Problema da Pesquisa	47
4.1 Um caminho de possibilidades para aproximar com o tema de pesquisa	49
4.1.1 Dialogando com:	53
4.1.2 Formação de Professores Inicial/Continuada/Em serviço e na modalidade EaD	53
4.1.3 As Políticas de Formação de Professores	60
4.1.4 Os Saberes Docentes.....	63
5 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	65
6 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	75
6.1 Formação Docente – Um processo de construção da inicial a continuidade	75
6.2 Aspectos históricos da formação continuidade no Brasil	86
6.3 A Formação Continuada: um caminho de sentido na vida das professoras alfabetizadoras	93
6.4 Compartilhando Responsabilidades	102
7 PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	106
7.1 Cotidiano Escolar: vivências e interações	109
7.2 Pesquisa: possibilidade de aperfeiçoamento profissional	110
7.3 O diálogo: possibilidade de interlocução com a prática	113
7.4 Formação Continuada: refletindo sobre o contexto escolar e novas práticas de ensino.....	115
7.5 Alfabetização como um Processo	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNCICES	138
APÊNDICE 1- Entrevista 1 - Questões Abertas	138

APÊNDICE 2 – Entrevista 2 - Questões Fechadas	139
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	140
ANEXOS	143
ANEXO 1 - Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas	143
ANEXO 2 – Carta de Apresentação	144
ANEXO 3 – Parecer Plataforma Brasil	145

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Formação Docente das Professoras Alfabetizadoras: um olhar sobre a leitura e a escrita” dá-se a partir da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, sempre voltada à pesquisa da Educação na perspectiva de uma Educação Pública de qualidade, com vivências significativas nesse contexto, como professora de educação pública infantil, bem como na experiência como alfabetizadora e orientadora educacional numa escola particular de Erechim. Desse percurso, surge o desejo em expandir o conhecimento sobre a temática, esperando contribuir com a qualificação das ações cotidianas das professoras alfabetizadoras na sua realidade de sala de aula.

Nessa perspectiva, juntamente com a orientadora, sentimo-nos motivadas a investigar e analisar a proposta de formação continuada de duas professoras alfabetizadoras, desenvolvida junto a uma escola da rede pública estadual de Erechim, buscando perceber de que forma acontecem as práticas pedagógicas das professoras, tendo em vista o processo de leitura e escrita, tão necessário nessa etapa da vida escolar das crianças.

Com o ingresso das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental cabe às professoras¹ reavaliarem, indagarem, refletir sobre suas práticas, pois, diferentes fatores interferem no processo de aprendizagem das crianças, dentre eles, a singularidade humana presente na sala de aula. Em vista disso, surge a necessidade de planejar diferentes metodologias para trabalhar com os processos de desenvolvimento das suas capacidades e habilidades.

Para apoiar tal reflexão, Tardif (2002) argumenta sobre a necessidade de repensar a formação continuada, considerando os saberes das professoras e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, possibilitando um outro olhar sobre as concepções a respeito de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Considerando o cenário brasileiro, o qual apresenta discussões que permeiam a educação e, com maior especificidade, a alfabetização de crianças nos primeiros anos de vida escolar, dando significativa importância após a promulgação da Lei n. 11.114/05, alterando o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96, enfatizando

¹ Usaremos, com maior frequência, ao longo do texto, a expressão professoras por ser o público alvo desta pesquisa, bem como por ser a figura feminina a maior representatividade a compor essa modalidade profissional, porém sem esquecer os demais sujeitos e as questões de gênero que a expressão implica.

a obrigatoriedade na matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, em que a Lei n. 11.274/06, ampliou a matrícula obrigatória de sete para seis anos de idade.

Pela legislação e documentos que orientam a implantação dessa política, encontramos inúmeros textos que reforçam tal argumentação. Em documento do Ministério da Educação (MEC), *Orientações para inclusão das crianças de seis anos*, Anelise Monteiro do Nascimento argumenta em seu texto sobre o ensino fundamental de nove anos em que:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (BRASIL, 2007, p. 27).

No entanto, as mudanças não ocorreram apenas nos níveis de ensino, no que se refere à alfabetização, as modificações aconteceram também na forma como se passou a encarar essa etapa estudantil, que passou a ser objeto de estudo intenso por parte de professores e teóricos da educação. Tendo em vista as preocupações com a alfabetização e os desafios da Educação no Brasil, os quais se intensificaram a partir do final do século XX, alguns programas de formação de professores foram criados e oferecidos, oportunizando desse modo, o “alfabetizar letrando” que significa, no conceito da autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 2003, p.39-40).

A tentativa, com esses programas, era reduzir os índices de analfabetismo que se agravavam no país. Entre esses programas, podem ser citados: o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR (2009); Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC (2007); Pró-Letramento (2005); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Brasil Alfabetizado (2003), todos direcionados especificamente para professores alfabetizadores.

Considerando a necessidade de melhorar a Educação em nosso país, a mais recente oferta do Governo Federal foi o PNAIC (2012), o qual trouxe contribuições significativas para a alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, representando um compromisso formal e solidário assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, com o objetivo em atender à Meta cinco do Plano Nacional da

Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do Ensino fundamental” e que teve, a partir de 2018, uma alteração, propondo que a alfabetização precisa ocorrer até o final do segundo ano. Além disso, pela primeira vez desde a sua implantação, o PNAIC considera outros níveis de ensino como: Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental - alunos participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME).

O PNAIC também colaborou no sentido de ampliar as possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos, como também das classes multietapa² e multisseriada³, diminuindo as angústias das professoras e colaborando com as suas práticas, pois durante a formação, segundo as professoras entrevistadas, é possível socializar os conhecimentos e as informações que possuem, bem como aprofundar os estudos dos materiais indicados. Na perspectiva do PNAIC, a finalidade dos cadernos (imagens 1 e 2) é colaborar com o desenvolvimento do trabalho de formação de professores alfabetizadores, propondo atividades diversas que, apoiadas em suas experiências, possam refletir sobre sua ação docente, articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema.

Imagem 1: Caderno de apresentação

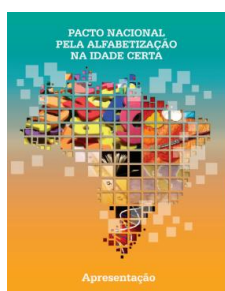


Imagem 2: Cadernos PNAIC



Fontes: file:///C:/Users/Ana/Downloads/caderno-apresentacao%20(5).pdf

Com base em estudos de pesquisadores como: Ferreiro/Teberosky (1985); Freire (2004, 2003, 2000, 1997, 1996, 1989); Soares (2003); Tardif (2002) e outros estudiosos que abordam sobre o tema, buscamos dialogar e analisar as teorias sobre o trabalho desenvolvido pelas

² Multietapa corresponde ao trabalho em sala de aula com a diversidade de alunos que estão em anos diversos e etapas de ensino diferentes, ou seja, turma heterogênea.

³ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

professoras com crianças na faixa etária de seis e sete anos, compreendendo o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental anos iniciais que é, conforme a alteração em 2018 da meta cinco do PNE, em que a alfabetização precisa acontecer.

A indagação, a inquietação, a busca, a pesquisa são elementos que fazem parte da prática docente, assumindo assim, um compromisso social com a comunidade escolar. Nesse processo reflexivo, como pesquisadoras do cotidiano de formação de professoras e alfabetização, dada a relevância dessa temática, propomos como objetivo geral para o presente estudo: Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita de crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual de Erechim/RS. Ao ampliar o universo investigativo, com outras possibilidades reflexivas, temos como objetivos específicos: 1) Contextualizar a trajetória histórica e profissional da pesquisadora; 2) Refletir sobre os referenciais metodológicos e teóricos; 3) Selecionar as produções acadêmicas publicadas no período de 2014 a 2018 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 4) Destacar as Políticas Públicas de Educação e os desafios da alfabetização de crianças, nos dois primeiros anos do ensino fundamental; 5) Conhecer a trajetória profissional das professoras alfabetizadoras, seus desafios, anseios e conquistas; 6) Elaborar documento com alguns princípios sobre como trabalhar o processo de alfabetização.

Desse modo, as inquietações sobre o processo formativo resultaram em uma tomada de consciência acerca do papel como educadoras e as mudanças que essa prática provoca no dia a dia com as crianças na escola. Buscamos também, estabelecer relações entre as teorias estudadas no curso de Mestrado e o processo de formação das professoras alfabetizadoras em seus contextos de sala de aula.

Portanto, a escolha da temática Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras deu-se em razão da problemática que envolve o desenvolvimento da leitura e da linguagem escrita de crianças na fase inicial da vida escolar. Assim, podemos refletir sobre as causas que levam os processos de ensino nas escolas brasileiras apresentarem tanta dificuldade na alfabetização das crianças na idade certa, o que é demonstrado em avaliações externas⁴ do

⁴Assim como cada professor(a) avalia o aprendizado de seus alunos, o País também precisa avaliar o quanto as crianças e os jovens das escolas de todo o território nacional estão, de fato, aprendendo. O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, também conhecidos como exames de larga escala e **avaliações externas**, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A partir do diagnóstico produzido por essas provas, é possível traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação do País inteiro, de uma região, ou de uma escola. São eles: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); Provinha Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

ensino fundamental, o que requer conhecimento científico das professoras, ligados aos saberes e à prática docente, bem como empenho e dedicação.

A seleção das participantes para a pesquisa qualitativa foi feita com base na única possibilidade de demanda nos níveis propostos para este estudo que a escola dispunha. Nesse caso, uma turma de primeiro ano e uma de segundo ano, em que as professoras demonstraram comprometimento com as práticas de alfabetização, considerando o espaço escolar como um dos meios para melhorar as suas práticas, ressaltando também a confiança nas trocas com seus pares, buscando alternativas capazes de minimizar os desafios encontrados no dia a dia de sala de aula, além do apoio dos gestores que são necessários nessa busca coletiva pela aprendizagem das crianças.

A partir dessas considerações, foi levantado o problema que norteou esta pesquisa: De que maneira a formação continuada contribui para a atuação das professoras alfabetizadoras ao trabalhar com alfabetização na perspectiva de leitura e escrita? Diante da questão problema, apresentaram-se discussões relacionadas à formação das professoras alfabetizadoras, bem como a importância da integração dos processos de alfabetização, tendo como pressuposto a função social da leitura e da escrita.

Neste sentido, justificamos a relevância da pesquisa, que é compreender as concepções e as práticas educativas no espaço/lugar da escola pública, a qual se constitui no objeto de investigação deste estudo, pois, no diálogo com as professoras, identificando o modo como elas planejam suas aulas, articulam os seus saberes aos saberes já adquiridos pelas crianças e os desafios da alfabetização, que caminhamos neste processo de investigação.

Para atender ao objetivo do mestrado profissional foi elaborado um produto/documento com os princípios para a formação das professoras alfabetizadoras, no sentido de contribuir com as ações pedagógicas, pois tanto a abordagem teórica trazida pelos autores, bem como os relatos dos sujeitos deste estudo apresentam um diagnóstico do que já está sendo feito e o que ainda merece a atenção de estudiosos e profissionais dessa área. O produto organizado pela pesquisadora e sua orientadora será disponibilizado em forma impressa e entregue na escola lócus da pesquisa, podendo também ser oferecido às escolas que demonstrarem interesse e/ou aos demais profissionais interessados. Desejamos ainda apresentá-lo à Secretaria da Educação Municipal e 15ª CRE de Erechim, com o objetivo de contribuir e orientar as ações das professoras voltadas à alfabetização das crianças no início do ensino fundamental que é onde se encontram os maiores desafios, apontando aspectos a serem considerados às futuras formações continuadas de professoras alfabetizadoras.

Nessa perspectiva, tomamos, como proposta, estudar sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras como uma das possibilidades para orientar cada professora em sua prática docente, proporcionando uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, trazendo novos conhecimentos sobre as metodologias, buscando, assim, uma atualização frente às mudanças no campo educacional: a forma de avaliação, o envolvimento das famílias com a vida escolar dos filhos e filhas, a relação professora e crianças, os investimentos financeiros do governo na educação, por exemplo, em relação ao material didático e à merenda escolar. Ao estar em constante busca pela formação continuada, a professora adquire embasamento teórico para transformar e melhorar sua prática em sala de aula. Ao pesquisar, é possível investigar aquilo que nos inquieta e faz parte da nossa vida, com mais densidade.

Este estudo configura-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico ao considerar o resultado da entrevista semiestruturada, realizada com as professoras alfabetizadoras e, que se apresenta estruturado conforme passamos a caracterizar. Desse modo, apresentamos a pesquisa que assim está organizada:

Caracterizamos neste capítulo um a introdução da pesquisa, o qual, busca situar o leitor a leitora para o tema investigado.

No capítulo dois, apresentamos, sob a perspectiva histórica, as memórias que compreendem um período da vida e que vem se desenvolvendo ao longo dos anos de formação e atuação profissional. Ao retomar a memória formativa, é possível compreender e conferir sentido à trajetória que fomos construindo enquanto pesquisadoras, bem como os valores que perpassam ao constituir o presente estudo.

No capítulo três, abordamos as estratégias metodológicas - o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos.

No quarto capítulo, organizamos a revisão da literatura⁵ em estudos comparados pela ANPEd, SciELO e CAPES num recorte temporal abrangendo 2014–2018. A realização desse mapeamento fez-se necessário para conhecermos o que já foi estudado/pesquisado nos últimos cinco anos sobre o tema, verificando quais são as metodologias e principais referenciais teóricos utilizados.

No capítulo cinco, enfocamos as políticas públicas de formação continuada no contexto educacional brasileiro e os desafios da alfabetização na idade certa, objetivando investigar como se caracteriza a formação docente das professoras alfabetizadoras em relação à leitura e

⁵ Devido a extensa seleção, os trabalhos pesquisados na ANPEd, SciELO e CAPES encontram-se na base de dados da pesquisadora.

à escrita, tendo em vista que o processo de alfabetização nos dois primeiros anos, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 61), deve ser o foco da ação pedagógica no componente de Língua Portuguesa: "[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social."

Na apresentação do capítulo seis é possível conhecer os desafios, os anseios e as conquistas retratados pelas professoras, objeto deste estudo, com o apoio da literatura, compondo o estudo de vários autores nessa área a ser problematizada, fornecendo contribuições significativas à pesquisa.

Como elemento final desse estudo, no capítulo sete apresentamos os princípios para a formação continuada significativa às professoras alfabetizadoras.

Tendo em vista a necessidade da formação continuada na prática docente, realizamos esta investigação a fim de colaborar com a prática pedagógica e com a qualificação, tanto das professoras alfabetizadoras, quanto de demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao adentrar neste campo investigativo e assumindo o papel de pesquisadoras⁶ na busca por outros conhecimentos, precisamos ter clareza do sentido da investigação.

Portanto, a relevância do estudo sobre a formação continuada de professores está articulada ao processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade educativa, com uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Formar-se continuamente é uma atitude obrigatória para as professoras numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Enfrentar a diversidade cultural, a questão ambiental, o avanço tecnológico e as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, não faz parte do currículo de formação da professora, mas se constitui numa necessidade crescente em seu cotidiano profissional. Nesse contexto, percebemos que a escola e o ensino não estão dando conta do ritmo e das transformações que a sociedade moderna vem apresentando, como também são nítidas as relações econômicas e sociais globalizadas que vivenciamos e suas múltiplas dinâmicas as quais afetam diretamente a educação.

⁶Ao longo do texto, os(as) leitores(as) poderão encontrar observações tanto na primeira pessoa quanto na terceira pessoa. Isso poderá ocorrer em função de, por vezes, colocar-me em processo de reflexão individual, outras, em diálogo com a orientadora e, outras ainda, por me encontrar em processo de pesquisa.

2 MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA: uma longa jornada

O aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso; não existe atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória. Aprendemos a caminhar, pensar, amar, imaginar, criar, fazer atos-motores ou ideativos simples e complexos, etc.; e nossa vida depende de que nos lembremos de tudo isso (IZQUIERDO, 2011, p. 90).

Partindo desse olhar, já temos uma ideia como a memória constitui-se e é corroborada através do conceito descrito pelo psiquiatra Izquierdo (2011, p. 16) como: “A memória humana ou animal se refere àquilo que se armazena, conserva e evoca de sua própria experiência pessoal”. Ao fazer uso de tais definições, fica evidente o uso da Memória de Longa Duração (MLD) neste capítulo. As discussões aqui expostas contemplam as relações da memória com a educação, trazendo reflexões sobre a importância do ato de repensar nosso passado nos processos educativos. Segundo a filósofa Chauí (2000, p. 125), “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi”.

Desenvolvido em plena maturidade, os dados biográficos buscam identificar uma etapa importante da minha vida, como pesquisadora, o percurso profissional, destacando, no delineamento de minha escrita, situações que julgarei as mais relevantes e significativas.

Assim, para justificar o encantamento pela docência e o propósito sobre esta pesquisa *Formação Docente de Professoras Alfabetizadoras: um olhar sobre a leitura e a escrita*, trago em minha memória cenas sobre a trajetória pessoal e profissional que me exigiu voltar no tempo e recordar momentos importantes e inesquecíveis da infância, da vontade em frequentar a escola em um espaço/tempo significativo e de muita subjetividade, bem como poder refletir sobre a caminhada acadêmica e profissional.

Nascida em pleno verão de 1966, no dia 21 de janeiro, na cidade de Faxinal do Soturno/Rio Grande do Sul, e segunda filha de pequenos agricultores, assim fui criada no seio de uma família amorosa composta por cinco filhos. Logo após meu nascimento, mudamos para Linha Encarnação, interior de Panambi/RS, onde vivíamos de forma humilde e permeada por valores como o respeito e a honestidade. Naquela localidade, eu brincava com minhas irmãs e irmão, primas e com outras crianças de vizinhos de diferentes classes sociais e etnias, aprendendo, desde cedo, a não julgar ninguém por sua condição social, religiosa ou étnica, mas pelo caráter e comportamento. Nessa atmosfera, passei a minha infância, protegida das turbulências inevitáveis que provavelmente ocorreram no ambiente familiar e social da época.

A infância, na década de 1970, era vivida de forma simples, bem diferente de hoje. As crianças brincavam com os brinquedos que, na maioria das vezes, eram produzidos por elas mesmas como os carrinhos de rolimã, bonecas de espiga de milho, tacos de madeira para os móveis, além de brincadeiras como subir em árvores, jogar bola de gude ou bola, pular amarelinha e tantas outras. Quando surgiam conflitos entre os irmãos e amigos, os pais incentivavam seus filhos a resolver os pequenos problemas, com estímulo à autonomia. Havia muito medo e respeito pelos pais, o que eles diziam não adiantava argumentar, era uma perda de tempo. Ao contrário do que se vê hoje, quando as crianças acabam vencendo os pais em seus argumentos.

Freire (2000, p. 29), em seu livro “Pedagogia da Indignação”, inicia sua primeira carta pedagógica com destaque para essa realidade: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a ‘tirania da liberdade’ em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face a autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade”.

Neste sentido, os pais sentem-se inseguros e não correspondidos ao colocar limites e regras. A escola pode contribuir com eles construindo uma relação família/escola voltada para a superação dessas dificuldades. Educar pelo exemplo é a melhor atitude a ser tomada tanto pelos pais como pelos professores.

Ao contrário do que se vê, atualmente, em alguns lares, em minha casa, havia muito diálogo, amor e respeito na família. Lembranças emocionantes das pequenas coisas que minha mãe fazia e que demonstravam o quanto ela nos amava. Um exemplo disso era, nos dias de muito frio, para nos agradar, levando sopa na cama para manter-nos quentes debaixo dos cobertores, pois as roupas que tínhamos não eram suficientes para nos aquecer, ela também se preocupava em esquentar as laranjas na caldeira do fogão e servir chá de folhas de frutas (laranja, bergamota, limão) para prevenir os resfriados. Outro exemplo era que meu pai quando ia para a cidade – era assim que falávamos - sempre trazia uma pequena surpresa: chicletes, balas, chocolate refeição da *neugebauer*, sorvete seco, etc. Essa atitude era comemorada sempre, pois sabíamos o esforço que eles faziam para agradar-nos já que as condições financeiras eram precárias.

Em minha casa, era comum ouvirmos histórias contadas pelos nossos pais, as histórias eram de seus familiares, coisas que aconteceram quando eles eram crianças e também aquelas contadas pelos nossos avós aos nossos pais, além dos contos de fadas. Enfim, esses momentos eram muito ricos e as histórias tinham sempre um suspense, uma falta de sorte, medos e isso

me fascinava. Geralmente era à noite, após o jantar, em que a família reunia-se ao redor da mesa de refeições para ouvirmos nossos pais contar as suas aventuras de infância.

Psicanalistas, como Bettelheim (2002) traz, em “A Psicanálise dos contos de fadas,” um diagnóstico sobre as mais famosas histórias para crianças, apontando o verdadeiro significado dos contos de fadas, considerados por pais e educadores até pouco tempo como “irreais”, “falsos” e “cheios de crueldade”. No entanto, para as crianças, as histórias mostram, numa linguagem mágica, a sua realidade dentro delas, trazendo importantes contribuições ao meio acadêmico e clínico, reafirmando, sob vários ângulos, que os símbolos presentes nos contos de fadas possibilitam o acesso ao inconsciente infantil, importante recurso terapêutico para a abordagem, principalmente, dos conflitos.

Ouvir e contar histórias estimula na criança inúmeras possibilidades de desenvolvimento, instigando a imaginação, promovendo a interação e também é a oportunidade que muitas de nossas crianças têm de realizar os primeiros contatos com livros. Abramovich (2006, p. 16) argumenta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

A adaptação do modelo europeu que chegava ao Brasil compreendia todo tipo de literatura até então usada, desse modo, também apropriada para o projeto educativo e ideológico que via, no texto infantil (especialmente os contos de fadas), elementos indispensáveis para a formação dos sujeitos, aconselhando principalmente o patriotismo, o amor e respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos.

Assim, a autora pontua:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Na maioria dos contos de fadas, a ação é lenta, mas se mantém um suspense que atrai as crianças - o que vai acontecer a seguir? Há uma grande ênfase nos aspectos morais do herói ou da heroína. Para o bem, as personagens são valentes, pacientes, gentis, generosas e belas, enquanto que, para os maus, as condutas são destrutivas, feias, terríveis e a justiça realiza-se de maneira satisfatória. Bruxas e dragões, ogros e gigantes são aniquilados ou devem fugir, o príncipe casa-se com a princesa e eles vivem felizes para sempre. Na concepção de Bettelheim (2002, p.17), “A forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte,

ou ao leitor, sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias”. Nessa perspectiva, as crianças, por muito amadas e queridas que sejam, estão sob o poder dos adultos, vivendo situações que consideram injustas. Elas sonham com o dia em que o mundo vai descobrir que são muito mais inteligentes, muito mais bonitas, muito mais interessantes e dignas de ser amadas. No mundo imaginário da criança, ela reconhece que essa descoberta pode acontecer e que chegará o dia em que poderá usufruir o espaço tão desejado.

Como já mencionado anteriormente, os contos infantis fascinavam-me e tenho o prazer de recordar sobre um momento divertido na Rádio Sul Brasileira de Panambi, em que todos os sábados, às 19h, ia ao ar um Programa chamado “Historinhas ao pé da cama”. Era um tempo dedicado às crianças, que contava as histórias dos Irmãos Grimm, os famosos contos: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, A Bela Adormecida, Cinderela, O Pequeno Polegar, O pássaro de ouro, Branca de Neve, O lobo e as sete crianças, Os músicos de Bremen e tantos outros. Eu, minhas irmãs e meu irmão não perdíamos esse momento por nada. Todos ao redor do rádio, que ficava em cima da mesa de refeições. Assim que terminava, voltávamos a brincar ou íamos tomar banho e preparar-nos para o jantar. A TV só entrou em nossa casa quando eu tinha nove anos de idade. Ela foi comprada já usada de um tio e só podíamos assistir depois do serviço feito. O programa assistido por todos lá em casa era as novelas da Rede Globo e também o Jornal do Almoço com as notícias e o momento esportivo. Esses eram os meios de comunicação que tínhamos na época: o rádio e a TV.

Através das histórias, as crianças sentem o poder mágico para manterem-se atentas, elas acompanham os fatos ocorridos, indagando-se: Como será que o herói se sairá dessa situação? A princesa encontrará o príncipe e será feliz novamente? Desse modo, as crianças exercitam a relação de causa e efeito, condição importante ao seu amadurecimento. Daí a importância de estimular as crianças, desde cedo, a familiarizarem-se com as histórias que, além de ser um ótimo recurso para auxiliar no processo de alfabetização, também contribuem para estimular a imaginação e a criatividade.

É enriquecedor contar histórias para as crianças, mesmo para aquelas que já sabem ler, pois com base em Abramovich (2006, p.23) “Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. As crianças maiores quando ouvem as histórias exercitam a sua capacidade de imaginação, estimulando o pensar, o desenhar, o escrever, o criar e o recriar, principalmente ao considerarmos um mundo como hoje, repleto de tecnologias, onde as informações são facilmente acessadas.

Para Freud (1908a, p.135), a criança cria a fantasia, já que ela “cria um mundo próprio, ao juntar os elementos do mundo de uma nova forma que lhe agrade”. Na fantasia, não há tempo

estabelecido e lógico, por isso, existe uma relação entre fantasia e sonho. Nela, passado, presente e futuro misturam-se com as lembranças do que a criança já viveu, do que vive e do que deseja viver. Seguindo essa linha de pensamento, Corso e Corso (2006) defendem a eficácia psicológica das histórias infantis, apontando-as como brinquedos verbais que a criança pode ajustar a seu modo.

No contexto brasileiro, Monteiro Lobato (1882-1948) foi o primeiro autor a dedicar-se à Literatura Infantil. Até hoje, suas histórias e personagens como: Narizinho, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, tia Nastácia, Emília, vovó Benta, tio Barnabé, Cuca e tantos outros criados por ele encantam as crianças através de livros e seriados de televisão como é o caso do Sítio do Pica-pau Amarelo, que foi exibido, em 1951, pela TV TUPI e, de 1977 a 1985, pela Rede Globo.

A vida no campo também exigia que, desde cedo, tivéssemos o compromisso em ajudar a família nos afazeres da casa e no trabalho da roça. Aquele lugar, longe da agitação da cidade, era bem diferente dos dias atuais. Ali, as crianças viviam em um contexto em que o núcleo familiar era estável e, nele, as pessoas encontravam um ponto de apoio, pois as relações afetivas com a vizinhança eram muito mais estreitas e duradouras. Assim, minha infância e adolescência foram cercadas pelos vizinhos e em contato direto com a natureza. Ao invés de termos pressa em crescer, desfrutávamos dessa fase com alegria e despreocupação. Assim,

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com a rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (PARANÁ, 2006, p. 22).

Nessas práticas, percebemos que o modo como as pessoas viviam ganha sentido, valorizando os costumes e as tradições como práticas do presente, que podem ser mantidos vivos no seio da comunidade.

Em casa, também aprendíamos algumas músicas e versos que nossos pais conheciam como: Boi da cara preta, batatinha quando nasce, alecrim, bicho papão, mas o verso que mais me chamava a atenção era:

Menininha pequenina
da perninha grossa
vestidinho curto
papai não gosta! (memórias da autora)

Com esses versos, nossos pais, sutilmente, aproveitavam para dizer que usar roupas curtas não seria aprovado por eles. Hoje, consigo ter essa compreensão de que nossos pais diziam-nos muitas coisas por meio de histórias e canções, até mesmo, pelos olhares. Conforme eles olhavam-nos já sabíamos o que tínhamos que fazer. Nesse contexto, aproveito para tratar sobre a questão de gênero em que meninas e meninos, desde cedo, vão incorporando os procedimentos e realizando as interpretações dos papéis sociais de gênero que cada um deve desempenhar em seu meio, os quais já estão pré-estabelecidos nos seus cenários de vida, sendo apreendidos e internalizados na educação familiar e, da mesma forma, ampliados e reforçados no processo de socialização e de educação escolar.

Neste sentido, dialogamos com Freire:

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou coloca a necessidade, concomitantemente como o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajar em práticas também democráticas (FREIRE, 1992, p. 68).

Nessa perspectiva, as desigualdades de gênero, presentes tanto no seio familiar e na sociedade quanto nas escolas, as quais alimentam as situações de discriminação e de papéis estereotipados, acabam afastando as mulheres das vivências possíveis da cidadania, mostrando, desse modo, situações de exclusão de ordem material e também de ordem simbólica.

Através do desenvolvimento de subjetividades autônomas e conscientes, é possível alicerçar o respeito à diversidade sexual e de gênero, tendo em vista o que Freire (1992) pontua como a ética emanada da consciência do inacabamento do ser, constituindo relações de gênero em mesmo nível, sem ameaças aos direitos ou à cidadania dos sujeitos.

Assim como as histórias, a música e as brincadeiras também são cheias de significados, podendo contribuir com o processo de alfabetização como recursos didáticos, pois desenvolvem, no ser humano (em especial nas crianças), habilidades como: coordenação motora, cognitiva, afetiva, a atenção, a percepção, a apreciação, a memorização, o movimento, entre outras, que se fazem necessárias ao processo de aprendizagem infantil.

Na perspectiva de integração da música no ambiente escolar, Pontes (2008, p.7) aborda o assunto na Revista do Professor: “Enquanto brinca musicalmente, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo”.

Vivendo nesse mundo fantasioso, porém, era chegada a hora de embarcar em novas experiências. Uma nova aventura foi iniciada aos sete anos de idade, quando ingressei na Escola Municipal Marechal Deodoro, em uma classe multisseriada (1ª a 4ª série), situada na localidade em que minha família residia. Eu sonhava em ir para a escola já que acompanhava a rotina de estudos de minha irmã, um ano mais velha, e queria fazer parte daquele mundo que eu já imaginava, quanta coisa importante poderia aprender, pois era assim que eu via a escola, um lugar para aprender muitas coisas importantes – um passaporte para uma vida digna e de sucesso.

A escola localizava-se há 3 km de minha casa e o percurso até lá era feito a pé, ida e volta, com muito medo do que podia acontecer no caminho, pois havia um campo e o gado ficava ali por perto. O trajeto para a escola foi sempre um desafio, uma vez que a caminhada era cansativa e também contávamos com as adversidades do tempo, muito calor, frio ou chuva.

Naquela época, década de 1970, a prática docente desenvolvida na classe seguia a descrição de datas comemorativas como: Dia das Mães, Tiradentes, Dia dos Pais, Dia do Soldado, Independência do Brasil. A questão do civismo era bastante reforçada nas escolas. De acordo com Leite (1999), em todos os níveis de escolaridade, o processo pedagógico foi utilizado como meio de propagação, divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado.

Para garantir uma escola adequada, os moradores da área rural criaram um conselho para reivindicar, junto à Prefeitura e Secretaria de Educação do município, algumas melhorias como uma cozinha e banheiros adequados para as crianças, bem como suporte pedagógico para ajudar na formação da professora. Os movimentos populares dos anos 1980, como o dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pediram mudanças. Uma das principais conquistas foi a inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Outros documentos oficiais, em que também há preocupação com os âmbitos pedagógicos e políticos, em que se manifestam a expressão das lutas dos povos do campo são, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as diretrizes complementares. O ensino apenas preparava os estudantes para trabalhar nas cidades e não havia uma preocupação em mantê-los no campo para o cultivo da terra. Lembro-me que algumas famílias também almejavam que seus filhos estudassem para não passar pelas mesmas dificuldades e, assim, faziam alguns sacrifícios para que eles continuassem os estudos nas escolas urbanas.

Nascida numa família simples e humilde, sofríamos com os deboches daqueles que se julgavam superiores a nós, filhos de fazendeiros ou com condições um pouco melhor do que a de minha família. Éramos xingadas, chamadas de pobre, excluídas de certas brincadeiras sem

motivo algum e isso nos entristecia muito. No entanto, minha família sempre nos orientou a sermos fortes e lutarmos internamente para recuperar a humanidade. A frase que sempre ouvíamos em casa, “aqui na terra ninguém é melhor do que ninguém, somos todos iguais perante Deus e com os mesmos direitos”. Hoje, lembrando tais fatos, vejo que as missas de domingo (família católica) traziam para a prática as palavras de Deus e/ou como, nas palavras de Freire (1987, p. 16), em que fala da luta para recuperar a humanidade dos oprimidos. “E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”, fazem sentido.

Nessa mesma linha de pensamento, encontra-se Medeiros (2013, p. 130), ressaltando sobre a vocação ontológica do ser humano: “é ser sujeito e não objeto. Ser sujeito da história, de sua própria história. Uma história que não se constrói no vazio, mas em sociedade, em que homens e mulheres se mostram capazes de ‘ser mais’⁷, mais humanos, e de superar qualquer situação de desumanização”. Esse termo é aplicado por Freire (1987) como “vocação ontológica” do ser humano, isto é, representa, para a professora e os sujeitos, a importância de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. Amorosidade como prática do amor na relação professora/criança, no compromisso com a essência de cada uma. Essa atitude na Educação desenvolveria uma consciência de ambas, como pessoas mais gentis e menos opressoras.

No início da minha escolarização, em 1973, as carteiras da sala de aula eram mesas de madeira acopladas a bancos (imagem 3) todos enfileirados e com espaço para duas crianças sentarem. Só mais tarde, a escola recebeu mesas e cadeiras individuais (imagem 4), porém o trabalho em grupo era de, no máximo duas crianças, e, naquele período, não tive a experiência de roda de conversa e nem de fazer trabalhos em grupos maiores o que teria contribuído para os debates e intensificado as trocas de ideias.

Imagem 3: Sala de aula década de 1970



Fonte: <http://www.furlao.com.br/blog/ao-mestre-com-carinho/>

Imagem 4: Sala de aula com mesas e cadeiras individuais

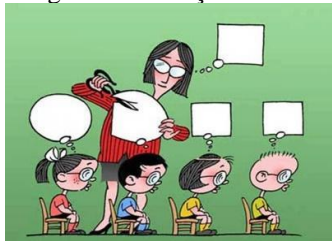


Fonte: <https://www.fotosearch.com.br/CSP355/k28565287/>

⁷ Sobre o conceito de humanização no pensamento de Paulo Freire (1987) em que visualiza o ser humano em sua integralidade, em constante processo de libertação.

A metodologia utilizada pela professora era a “educação bancária” (imagem 5), a qual se refere à educação tradicional, em que a professora é o centro do processo de aprendizagem, pois é tida como detentora absoluta do saber, a fonte de todo conhecimento. Nesse tipo de educação, o discurso da professora deve ser decorado e reproduzido integralmente pelas crianças, devendo permanecer sentadas e caladas enquanto a professora transmite o conteúdo. Por isso, Paulo Freire (1987) critica esse tipo de ensino, por não considerar aquilo que a criança traz consigo, o conhecimento que a criança tem internalizado anteriormente ao seu período de ingresso na escola. Ao memorizar o conteúdo narrado, ao “arquivar” os “depósitos”, não está se conhecendo e nem conhecendo o mundo de modo verdadeiro, não está desenvolvendo sua consciência crítica. Freire (1987, p.72) destaca que a educação bancária “[...] servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda, que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica.’”

Imagem 5: Educação Bancária



Fonte:<https://ciencianautas.com/pensamento-quadrado/>

No entanto, ainda hoje, muitas professoras utilizam esse mesmo método tradicional que parte do menor para o maior, do que consideram fácil para o difícil (tipo BA-BE-BI-BO-BU), acreditando que as crianças são todas iguais e que aprendem da mesma maneira e com os mesmos métodos. Desse modo, não conseguem ensiná-las a ler e escrever, assim sendo, pergunto-me: Por que algumas crianças não aprendem se foi assim que eu aprendi? Para responder a essa dúvida, encontrei algumas respostas no artigo “Receita para ensinar / aprender a ler e a escrever”, que afirma:

Entre outras razões, as solicitações que o mundo fazia então eram muito diferentes das de hoje. A função social da escrita era muito mais restrita e a informação muito menos acessível, por outros meios que não a escola. Atualmente, os portadores de texto são diversificados e sua compreensão exige capacidades de pensamento com outros enfoques (SCHWARTZ, 2008, p. 163).

Com o material didático utilizado pela professora na década de 1970, a Cartilha Caminho Suave (imagem 6), acredito que contribuiu para que me alfabetizasse. Uma lembrança

carinhosa dos livros, uma vez que eles faziam parte desse momento especial e permitiam que desenvolvêssemos o gosto pelos estudos. Em minhas pesquisas, descobri um fato curioso a respeito desse material. A autora, Branca Alves de Lima, ao desenvolver a Cartilha, preocupou-se com a simplicidade do meio rural, onde as pessoas tinham pouco acesso aos livros. Ela contextualiza a palavra à imagem e isso facilitava para a criança. Portanto, a linguagem simples que a cartilha Caminho Suave trazia possibilitou que muitas crianças desenvolvessem a aprendizagem de leitura e escrita e, assim, pudessem alfabetizar-se. É, de fato, emocionante recordar o modo como fui alfabetizada, já que não apresentei dificuldade alguma para aprender.

Imagem 6: Cartilhas Caminho Suave



Fonte: <http://lopesaciolieditora.com.br/2019/10/15/cartilha-caminho-suave/>

O fato interessante que encontramos na pesquisa é de que um dos clássicos da literatura infanto-juvenil, publicado em 1943, tem a marca da Caminho Suave, que é a obra *O pequeno Príncipe* (imagem 7). Esse livro é uma das obras mais lidas pelos adultos e crianças - um ícone que nos mostra que devemos ver além das aparências.

Imagem 7: Livro O Pequeno Príncipe



Fonte: Acervo da pesquisadora

A participação da família nas reuniões e comemorações na escola era intensa. Lembro-me que meus pais iam até a escola para saber da professora como estávamos nos “comportando” e como estava o nosso desenvolvimento em relação à aprendizagem. Eles também iam até a escola para conversar com a professora sobre o “comportamento inadequado” de alguns colegas, pois se preocupavam com as nossas interações na escola e queriam o melhor para seus filhos e filhas. A complementariedade entre família e escola é essencial, visto que com o apoio de ambas amplia as possibilidades da criança ter o sucesso tão desejado por todos nós. Sem

dúvida, foi nesta minha caminhada escolar, aliada à formação familiar, que se estabeleceram os fundamentos de meu caráter e meu modo de ser pessoal e profissional. Na opinião de López (2000), a participação da família na escola, muito mais que uma obrigação, deve tornar-se um canal aberto de trocas de ideias, a fim de favorecer o processo educativo.

Parolim (2007) afirma:

Cabe à família a tarefa de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia. Isso vai acontecendo à medida em que a criança vive seu dia a dia inserida em um grupo de pessoas que lhe dão carinho apresentam-lhe o funcionamento do mundo, oferecem-lhe suporte material para suas necessidades, conta-lhes histórias, fala sobre as coisas e os fatos conversa sobre o que pensa, ensina-lhe a arte da convivência (PAROLIM, 2007, p. 47).

Assim sendo, a participação da família vai além da sua participação nas reuniões e eventos oferecidos pela escola, uma vez que é a família que deve levar a criança ao conhecimento do mundo que a cerca, dando-lhe carinho, ensinando-lhe a conviver de forma harmoniosa, bem como a busca do conhecimento, que é necessário à formação humana e intelectual.

Na escola rural, vivenciávamos momentos ricos de interação, um deles era os recreios longos, para que assim pudéssemos brincar muito. Era permitido correr livremente, subir em árvores, jogar bola de gude, pular amarelinha. Lembro-me que a brincadeira favorita era jogar futebol, meninas e meninos brincando juntos. Eram momentos de muita diversão e também de conflitos. Às vezes, a professora precisava intervir e, mesmo parecendo tranquila, era rígida na sua conduta. Outra lembrança, que simpatizo, era aquela em que a merenda escolar era preparada pelos(as) alunos(as) com a supervisão da professora. Na própria sala de aula, havia um fogão a gás e uma pia. Às vezes, tínhamos que subir na cadeira para poder olhar dentro da panela com a sopa, mingau de leite, arroz com leite e o bule com café e leite. Se pensarmos hoje, era um perigo a forma como era preparada a merenda escolar naquela época, mas não me recordo de ter acontecido algum acidente com os(as) colegas. Na verdade, a maioria já estava acostumada a fazer isso em casa, tendo o incentivo dos pais.

Penso que nossos pais não tinham a ideia de que ao incentivar a fazermos as coisas, pela necessidade ou por que foi assim que aprenderam com seus pais, trabalhavam em nós a autonomia. E, mesmo que às vezes parecesse um perigo de nos machucarmos, enfatizavam principalmente o comportamento cooperativo. No entender de Piaget (1978), ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias

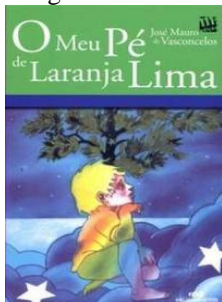
necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo. Para a comentadora de Piaget, o autor acredita que:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1990, p. 74).

Conclui o primeiro ano alfabetizada, findando o período aprovada em todas as séries. Foram os primeiros passos para o mundo complexo do saber acadêmico. Destaco a inesquecível professora Maria José, com quem tive o prazer de conviver durante os primeiros quatro anos de escolarização. Ela morava próximo à escola e, com sua paciência e bravura, dava conta da 1ª a 4ª série do ensino fundamental anos iniciais, numa única sala de aula. Ela era um modelo de educadora, pois sabia aliar o afeto, que, muitas vezes, exigia certa rigidez, com o ensinar.

A 5ª série foi cursada na mesma escola, porém com professoras que vinham da cidade. Nessa série, li os primeiros livros de literatura. A professora de Português trazia, em uma mala, vários livros para que pudéssemos ler e depois trocar. *Meu pé de laranja lima* (imagem 8) foi meu primeiro livro, um clássico na literatura brasileira, que marcou gerações de crianças. Não o fez apenas por retratar o lado imaginário de uma vida dura, mas especialmente por abordar a questão da morte dentro do faz de conta infantil e por tratar-se de uma história extremamente triste, desabrigando o leitor em certos momentos. Também líamos os livros da coleção vaga-lume (imagem 9): *A ilha perdida*, *O outro lado da ilha*, *O mistério da cidade fantasma*, *O rapto do garoto de ouro* e outros mais.

Imagem 8: Livro O Meu Pé de Laranja Lima



Fonte: <https://www.sebomosaico.com/livro-meu-pe-de-laranja-lima-jose-mauro-de-vasconcelos-1055285061xJM>
Fonte: <https://conteudo.solutudo.com.br/botucatu/historias-inspiradoras-botucatu/botucatuense-e-autora-do-livro-mais-vendido-da-serie-vaga-lume/>

Imagem 9: Livros da Coleção Vaga-Lume



A partir da 6ª série, saímos do campo e fomos estudar na cidade e, por dois anos, eu e minha irmã, um ano mais nova, moramos com uma tia paterna. Na escola estadual Poncho Verde, completei o primeiro grau, ensino fundamental anos finais nos dias de hoje. Quando eu estava na 8ª série, minha família mudou para a cidade, onde moramos por dois anos numa casa que fora emprestada por um amigo de meus pais, que não cobrou aluguel. Naquele período, com a venda de maquinários agrícolas, meus pais puderam comprar um terreno e construir a casa que morei até me casar em 1992. Foi uma verdadeira viagem aquele período de minha vida, uma viagem que não tem fim se a busca for eterna.

2.1 Formação da professora em serviço

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1981, p.387).

Com este trecho, extraído do livro *Viagem a Portugal* (1981), o escritor Saramago salienta o sentimento de eterna busca que move o coração dos viajantes apaixonados. É impossível alguém conhecer o mundo todo em uma vida, pois mesmo aqueles que dizem ter feito a volta ao mundo, se repetissem a mesma viagem, indo pelos mesmos lugares, ainda assim seria uma viagem diferente daquela primeira. Haveria a interferência do clima, das paisagens, de pessoas e momentos. Por isso, as experiências são especiais e ficam marcadas para a vida toda. Portanto, escrever sobre a nossa vida é recordar os momentos, como se a viagem fosse feita novamente através da memória. No que tange ao pensamento do Saramago, acredito que são os artistas e os filósofos, os amantes da natureza e todos os outros que refletem sobre a vida e seus ensinamentos, com o tempo passam a observar os sinais da estrada, as estações, as emoções vividas, as lembranças e são tantos detalhes para reviver e sentir que me sinto parte dessas mesmas afinidades.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 17) pontua: “Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Essa passagem traz reflexões em relação à formação docente, na perspectiva da importância de fortalecer o papel do(a) educador(a) em sua trajetória pessoal e profissional. Como ponto de partida, trago alguns enfoques da minha caminhada de formação básica. Com o curso de magistério (ensino de 2º grau/ensino médio), fui me integrando à profissão de educadora. Naquela época, quem tinha magistério estava empregada. E realmente foi o que aconteceu, pois enquanto eu ainda cursava o magistério, em 1987, tive a oportunidade de assumir o lugar de uma professora de Educação Infantil (Pré B) que fora nomeada no estado. Essas primeiras experiências foram difíceis e fui aprendendo muita coisa com as práticas diárias. Tenho ciência que minha formação era mínima para tamanha responsabilidade, os desafios eram tantos que fui em busca de mais conhecimento, troca de ideias com colegas, leituras de aprofundamento, além dos planejamentos semanais com o grupo de professoras da Educação Infantil. Com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8069/90, e a LDB em 1996, Lei 9394/96, a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, contemplando as crianças de zero a seis anos de idade, perdendo seu foco assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico.

A partir daí minha trajetória na educação seguiu em frente e, em 1990, realizei o concurso público para professoras de educação infantil, no município de Panambi, onde fui nomeada 20h. Participei de muitas formações continuadas de professores, contribuindo para melhorar a minha prática docente e dando suporte ao planejamento das aulas.

O processo de formação da professora vai além de preparar a profissional competente, é antes de tudo construir a pessoa da profissional, articulando-a a uma profissão complexa, porque está diretamente ligada à pessoa, defrontando-se com situações diversas. Dessa maneira, a professora precisa conscientizar-se de que o processo de sua formação é construído principalmente por ela, pois formar-se é um processo íntimo que desenvolve a identidade da pessoa, da profissional. Para Nóvoa (1992), a formação tem que passar por dentro de cada um(a) e do coletivo que acontece no espaço escolar. Neste sentido, Dominicé (1988, p.60) afirma que: “A formação assemelha-se a um processo de socialização, no discurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”.

Quando mudei para Erechim, em 1994, fui trabalhar como funcionária (auxiliar de biblioteca) numa escola particular. Durante nove anos, organizei a Hora do Conto para a educação infantil, envolvendo, em vários momentos, alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Com a participação dos alunos, podíamos montar peças de teatro para apresentar no palco, teatro de fantoches, de sombra e tantos outros. Construí também um Projeto de

Pesquisa, auxiliando os alunos como deveriam utilizar as informações dos livros e da internet, época em que a biblioteca estava sendo informatizada, que não poderia ser cópia, mas retirar a ideia principal do texto lido, usando, inclusive, a fonte de onde haviam pesquisado.

Após quatro anos em Erechim, em 1997, prestei vestibular na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), dando um passo importante na minha formação acadêmica. Eu fazia doze créditos, o mínimo para, assim, dar conta das mensalidades do curso e dos desafios da maternidade, com isso, meus estudos estenderam-se por um longo período. Faltavam algumas disciplinas para me formar quando retornei à Panambi, em 2005, concluindo então Pedagogia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Essa foi uma grande vitória em minha vida, considerando as dificuldades enfrentadas. Superados os desafios da formação inicial, a qual se constituiu em ponte para seguir me aprofundando, busquei incansavelmente o aperfeiçoamento teórico para o enriquecimento de minhas práticas pedagógicas, tão necessárias à formação de professores.

A capacitação do professor é considerada relevante, principalmente, quando sua dimensão pedagógica, permeada pela consciência política, permite o inter-relacionamento e a complementariedade entre a formação específica e os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos no curso (SARTORI, 2013, p. 25)

Em 2007, mudei novamente para Erechim, sendo contratada pelo Instituto Anglicano Barão do Rio Branco (IABRB), na condição de professora alfabetizadora. Essa experiência encantou-me, porque foi um período de grandes desafios e também de conquistas. A participação e orientação dos pais em casa foram de vital importância para que o processo de leitura e escrita acontecesse. Com base em pesquisas, a alfabetização não é algo que acontece somente na escola, visto que ela é um processo que já é iniciado em casa, num ambiente favorável ao mundo letrado. A própria lei já contempla esse compromisso tanto da escola quanto da família na aprendizagem das crianças quando trata sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional em seu Art. 2º da LDB (2017, p.10) “ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, com a responsabilidade da família, nos casos em que a criança precisava de mais tempo para alfabetizar-se, os pais buscavam apoio a outros profissionais como psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas e, em casos mais difíceis, neurologistas. Nesse contexto, a garantia do direito à alfabetização plena para todas as crianças até os oito anos de

idade é o desafio colocado pelo PNAIC, acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições.

Após quatro anos mediando a alfabetização, assumi o Serviço de Orientação Educacional, outra esfera pedagógica que me permitiu dialogar com as famílias sobre a aprendizagem de seus(suas) filhos(as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Com essa experiência, vi de perto o sofrimento das famílias quando as crianças não conseguiam atingir os objetivos propostos para o ano escolar em que se encontravam. O meu papel era orientá-las na busca por soluções, o que nem sempre era possível, principalmente aquelas relacionadas a problemas familiares ou quando a família não entende que a criança está precisando de ajuda. Logo, prestei o concurso público Municipal em Erechim e, em 2013, fui nomeada professora de Educação Infantil, atuando ainda hoje.

No ano de 2009, iniciei uma especialização na Faculdade Anglicana de Erechim (FAE), denominada *Tecnologias Pedagógicas para Educação*. Através desse curso, tive a oportunidade de conhecer e dialogar com mestres e doutores que me mostraram as várias possibilidades de uso das TICs. Autores como Moura e co-autor Brandão (2013) tiveram seu artigo de conclusão do curso em 2011 publicado na revista FAZER da FAE, em sua 1ª edição, com o título *O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar*.

Ao refletir sobre as experiências realizadas no campo da informática educativa foi possível ampliar o conceito sobre a inclusão digital, compreendida como elemento primordial para o exercício da cidadania numa sociedade conectada tecnologicamente em um mundo globalizado. Assim, o autor pontua:

Independentemente do acesso aos aparatos tecnológicos, consolida-se um processo de imersão individual e coletiva numa configuração social repleta de tecnologias, que modifica continuamente a dinâmica cotidiana dos indivíduos ao mesmo tempo em que também são modificadas nessa interação, porém em intensidade e formas diversas (TEIXEIRA, 2010, p.26).

Nessa mesma linha de pensamento, quero citar Brandão (2002), com quem dialogamos sobre o uso das tecnologias digitais, quando trata que numa sociedade em que cada vez menos a aquisição da informação depende do(a) professor(a), lhe caberá orientar o uso das TICs, ajudando os alunos e as alunas a melhor forma de utilizá-las, para, assim, obter o conhecimento, podendo colocar-se como um(a) orientador(a)/mediador(a) em seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, o autor problematiza sobre o ensino cooperativo:

Hoje, através da Internet é possível sair do individualismo e propor um ensino cooperativo, onde a navegação através de links mantenha viva o espírito da pesquisa científica, com base em questões problematizadoras, onde professores e alunos possam interpretar e fazer releituras do conhecimento estabelecido e alargar horizontes mediante fórum virtual de discussões (BRANDÃO, 2002, p. 6).

Assim, com os cursos de formação continuada que a Secretaria de Educação e a escola particular ofereciam, eu procurei participar. Infelizmente nesse último governo, a secretaria de educação municipal de Erechim tem diminuído a oferta de cursos de formação continuada, mas a minha busca pela autoformação continua. Dessa forma, em 2014, pela UFFS, participei da proposta de formação continuada - Formação de Gestores *Educação em Escola de Tempo Integral*, organizada pela Adriana Salete Loss e Ivone Maria Mendes Silva. Os debates oportunizados pelo curso foram muito ricos, pois tinham embasamento teórico, ou seja, tudo o que era discutido e analisado pelo grupo era dialogado com autores que retratavam sobre o tema. Os encontros eram um espaço de debates, produção, de pesquisa e construção de conhecimentos. A cada leitura feita e a cada trabalho realizado, ia me tornando uma pessoa mais crítica e mais inquieta, uma vez que não nos eram dadas respostas prontas, mas eram feitos questionamentos na tentativa de levar-nos a pensar e a refletir sobre diferentes situações educativas.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005, p.24).

Com ênfase à busca constante pelo aperfeiçoamento profissional, em 2017, realizei duas disciplinas isoladas no Curso de Mestrado profissional em Educação pela UFFS e, em 2018, obtive a aprovação no processo seletivo de Mestrado Profissional em Educação, também nesta universidade. Desse modo, acreditando na necessidade de uma formação continuada, decidimos dar prosseguimento a esta pesquisa sobre a formação de professoras.

O conceito de formação permanente, de acordo com o pensamento de Freire, é interligado ao conceito de que o ser humano é um ser inacabado. Portanto:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na

razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Assumir o compromisso da docência não é tarefa fácil e não pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que detém conteúdos curriculares, no sentido de que ser professor(a) é muito mais do que alguém que domina certas habilidades determinadas pela profissão. Assim sendo, a tomada de consciência social de que a tarefa de ensinar é uma atividade complexa, que requer do(a) profissional docente, como assinala Tardif (2002), saberes específicos e saberes de experiência aliados a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentais na complexidade do ensinar e do aprender.

O processo de formação do(a) professor(a) é muito mais do que preparar um profissional competente, é antes de tudo formar a pessoa do profissional, vinculando-a a uma profissão complexa, estando diretamente ligado a pessoa e defrontando-se com situações diversas. Desse modo, as professoras precisam refletir de que o processo de sua formação é construído principalmente por elas, pois formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interior que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional.

Neste aspecto, Freire (1996), reconhecendo o inacabamento dos sujeitos e os movimentos de criação e recriação que envolve a vida do ser humano, acredita que ninguém melhor do que as próprias professoras, que estão inseridas no contexto escolar e conhecem a realidade de seu cotidiano, para proporem maneiras de reinventá-las. Nesse contexto, podemos compreender a escola como um espaço privilegiado de formação continuada de professores, uma formação que reconheça os saberes da prática e o desenvolvimento da autonomia.

3 ESTRUTURANDO A PESQUISA - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos as considerações a respeito da origem da pesquisa, assim como os encaminhamentos históricos e metodológicos adotados para a realização do estudo sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras. Cabe ressaltar que este estudo não está desvinculado da trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora, mas, pelo contrário, a necessidade da reflexão sobre a própria prática e pela necessidade de muitas professoras em saber como desenvolver o seu trabalho, tendo em vista a problemática que envolve a alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, levou-nos a realizar esta investigação.

Quadro 1- Situando a pesquisa

TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS		
Problema de pesquisa	De que maneira a formação continuada contribui para a atuação das professoras alfabetizadoras ao trabalhar com alfabetização na perspectiva de leitura e escrita?	
Objetivo Geral	Objetivos específicos	Capítulos
Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita de crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual de Erechim/RS.	1) Apresentar as principais motivações e objetivos da investigação realizada, além de relatar a sequência em que foi desenvolvida para situar os leitores e as leitoras nesse estudo.	1) Introdução
	2) Contextualizar a trajetória histórica e profissional da pesquisadora;	2) Trajetória histórica e profissional da pesquisadora;
	3) Refletir sobre os referenciais metodológicos e teóricos;	3) Metodologia da Pesquisa
	4) Selecionar as produções acadêmicas publicadas na ANPEd, SciELO e CAPES ;	4) Estado do Conhecimento (ANPEd, SciELO, CAPES)
	5) Destacar as Políticas Públicas de Educação e os desafios da alfabetização de crianças;	5) Políticas Públicas de Educação e Alfabetização na Idade Certa
	6) Conhecer a trajetória profissional das professoras	6) Trajetória profissional das professoras objeto deste estudo

	alfabetizadoras, seus desafios, anseios e conquistas	
	7) Elaborar alguns princípios sobre como trabalhar o processo de alfabetização.	7) Documento com os Princípios
Fonte: A pesquisadora		

A proposta desta pesquisa caracteriza-se em desenvolver uma investigação qualitativa sobre as questões relacionadas ao processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras. Com este estudo, destacamos uma importante fonte para contemplar o modo como se dá a formação das professoras em serviço, numa perspectiva qualitativa ao processo de ensino e aprendizagem das crianças na faixa etária de seis e sete anos.

Quando iniciamos a pesquisa, percebemos que havia muitas possibilidades pelas quais poderíamos adentrar. Foi preciso, em razão disso, definirmos os instrumentos mais adequados para serem utilizados na realização da coleta de dados. Desse modo, elegemos o uso de entrevistas semiestruturadas, tendo a possibilidade do diálogo entre a entrevistadora e as entrevistadas, o que permitiria a coleta de dados.

Conforme Minayo (1993), a entrevista consiste em conversas informais entre duas ou mais pessoas, para a obtenção de informações sobre o objeto a ser estudado. No entanto, delimita-se por um roteiro de perguntas a serem destacadas no momento da entrevista, que, por meio da resenha dos sujeitos, é possível compreender muitos elementos, tais como: os valores pessoais, as condições históricas, econômicas e culturais do entrevistado.

Neste sentido, Ribeiro (2008) caracteriza a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Para a autora citada, algumas vantagens que o uso da técnica da entrevista permite, ou seja, é possível a versatilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, a disponibilidade, a comprovação durante as respostas, a taxa de respostas elevada e a viabilidade de poder ser aplicada a pessoas não alfabetizadas.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Lüdke e André (1986), nessa modalidade, o entrevistado pode relatar sobre o tema em discussão sem respostas pré-

fixadas com rigidez pelo pesquisador. O uso desse tipo de entrevista não apresenta imposição de uma ordem rígida de questões, sendo que a entrevistada pode expor sobre a temática proposta com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista.

Desse modo, quando é realizada uma entrevista semiestruturada, a pesquisadora precisa usar de discernimento para saber que esse processo requer flexibilidade e que, durante a conversa, ela poderá interferir, colocando questões fundamentais que não estavam previstas.

3.1 As etapas da pesquisa

Apresentamos, a seguir, as etapas que compreendem a pesquisa, inter-relacionadas com as problematizações apresentadas.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	
1) Aprofundamento teórico e bibliográfico envolvendo os campos de estudo da pesquisa	- Busca/pesquisa nos trabalhos da ANPEd, SciELO e CAPES no período de 2014 – 2018. - Formação Continuada de Professores – Base teórica: Freire (1989, 1996,...), Nóvoa (1992), Soares (2003, 2016), Tardif (2002) e outros.
2) Qualificação do projeto de pesquisa.	- Apresentação em banca examinadora.
3) Submissão do projeto ao Comitê de Ética e espera pela aprovação.	- Comitê de Ética.
4) Primeiro contato na escola para a realização da pesquisa (após a aprovação no Comitê de Ética).	- Visita às escolas para o primeiro contato: apresentação da pesquisa e solicitação da possibilidade de participação das escolas como campo de pesquisa.
5) Apresentação da investigação na escola lócus da pesquisa (após a aprovação no Comitê de Ética).	- Apresentação da Pesquisa.
6) Convite às professoras do primeiro e do segundo ano para ver se aceitam (após aprovação do projeto no Comitê de Ética).	- Após a visita e definição das escolas: escolha das turmas e das professoras da escola através de diálogo com os sujeitos

	envolvidos (direção, coordenação, docentes).
7) Elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas.	- Elaboração do roteiro de entrevistas para a sua realização com as professoras alfabetizadoras.
8) Coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, tendo a aprovação de gravação em áudio (após aprovação no Comitê de Ética).	- Marcação, com as professoras, do local e horário das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma. - Realização da entrevista e gravação em áudio (com autorização).
9) Transcrição das falas dos sujeitos participantes (no caso destes aceitarem as gravações e após aprovação do projeto no Comitê de Ética).	- A partir dos áudios, registros de toda a fala das professoras.
10) Redação da dissertação. (Será iniciada assim que as entrevistas forem transcritas e categorizadas em diálogo com autores sobre a temática formação continuada de professoras alfabetizadoras e dados da pesquisa).	- Organização das falas a partir das palavras chaves encontradas e início da redação da dissertação deste estudo.
11) Organização de um documento com os princípios para o trabalho com a alfabetização de crianças;	- Documento com os princípios para o trabalho com a alfabetização.
12) Conclusão do relatório da pesquisa.	- Releitura, correção textual, gramatical, normas da ABNT e organização da apresentação.
13) Apresentação pública (defesa) em 10 de agosto de 2020.	- Apresentação pública (defesa).
14) Entrega da dissertação ao Programa de Mestrado.	- Entrega Produto Final

Fonte: A pesquisadora e sua orientadora

Desse modo, no levantamento de dados pelos estudos comprovados no estado do conhecimento da ANPEd, SciELO e CAPES e pelas leituras de autores como Freire (1989, 1996, 1997, 2000, 2003, 2004), Nóvoa (1992), Soares (1993), Tardif (2002) entre outros estudiosos que dialogam sobre a formação de professores, encontramos, nos pressupostos teóricos, possíveis caminhos metodológicos por onde adentramos no tema deste estudo e delineamos o caminho da pesquisa.

Nessa perspectiva, alguns autores pontuam:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. Dizia Lenin (1965) que “o método é a alma da teoria” (p. 148), distinguindo a forma externalizada com que muitas vezes é abordado o processo de trabalho científico. Esta externalidade se manifesta quando apenas usamos técnicas e instrumentos para chegar ao conhecimento sem entrar no mérito do sentido das indagações ou sem levar em conta os conceitos e hipóteses que as fundamentam. Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2016, P. 14-15).

Tendo em vista a estruturação do projeto de pesquisa, o qual nos guiou na abordagem deste estudo, foi preciso buscarmos a melhor forma de organizá-lo, sabendo da importância em conhecer o tipo de pesquisa utilizada, que vá além do senso comum, empregando, desse modo, o “método científico” que é apontado pela autora:

Um projeto de pesquisa constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam: de abstração teórico-conceitual e de conexão com a realidade empírica, de exaustividade e síntese, de inclusões e recortes, e, sobretudo, de rigor e criatividade. Um projeto é fruto do trabalho vivo do pesquisador (DESLANDES, 2016, p.29).

Ao olhar para a trajetória como professora de educação infantil e ao trilhar por diferentes caminhos na jornada profissional, acreditamos na necessidade e na importância de uma formação continuada, especialmente na alfabetização, que é a etapa que requer maior atenção de estudiosos e de políticas públicas, por isso, ao ingressar nesta Pós-Graduação *Stricto Sensu*, optamos por prosseguir os estudos sobre essa temática.

Nesse contexto, ao inserir-nos na busca por novos conhecimentos, deixamos um pouco de lado as concepções como professora de educação infantil para assumirmos um novo papel -

o de pesquisadora, pois ao inserirmo-nos no campo da investigação foi preciso ter clareza de que a pesquisa:

É uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p.23).

Desse modo, estruturamos o projeto de forma a contemplarmos o problema da pesquisado e, assim, buscamos em autores como Barros e Lehfeld (2007); Freire (1996); Gil (1994); Rudio (1978) e Minayo, Deslandes e Gomes, (2016), o caminho da pesquisa a qual precisa responder as perguntas: O que pesquisar? Para que pesquisar? Por que pesquisar? Como pesquisar? Por quanto tempo pesquisar? Com que recursos? A partir de quais fontes?

Dessa forma, tendo como referencial teórico Minayo (2016), a pesquisa está constituída de: Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica; Trabalho de campo/Entrevista semiestruturada.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada para a pesquisa está ilustrada através de referenciais bibliográficos que explicam cada uma das ações enquanto pesquisadora, a fim de mostrar o compromisso que envolve este estudo. Portanto, a análise dos dados constituiu-se de uma pesquisa de campo, no contexto de uma abordagem qualitativa, ao considerar a entrevista com o uso de áudio, que foi utilizado, posteriormente, para a transcrição da fala das professoras. As formas e os requisitos diferenciados compõem-se nas possibilidades de compreender os conflitos que perpassam o cotidiano da escola, permitindo entender a natureza dos problemas que caracterizam as dificuldades emergentes das práticas docentes das professoras alfabetizadoras.

Após as gravações, em áudio, foi necessário fazer as transcrições das falas das professoras, as quais subsidiaram as análises, bem como o uso do aporte de anotações realizado pela entrevistadora, pois é a memória deste sobre o contexto das falas e no clima das discussões nos diferentes momentos, que trouxera informações significativas para a construção e compreensão sobre o tratamento do tema proposto às entrevistadas, bem como para as análises e interpretações.

Nesse contexto, a metodologia não se preocupa apenas com o detalhamento dos procedimentos (métodos e técnicas utilizados na pesquisa), mas indica a base teórica que pesquisadores deverão abordar no objeto de estudo. Para Minayo (2016), embora sejam distintos, teoria e método são dois termos articulados, sendo abordados de maneira integrada e

apropriada quando se escolhe um tema, um objeto ou um problema de investigação. Freire contribui com esse pensamento:

[...] é necessário aprender a pesquisar. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Os princípios do conhecimento pertinente se consolidam a partir da busca do desconhecido mediante o ato de pesquisar. Ninguém se torna inteligente sem esta condição. A curiosidade epistemológica precisa ser satisfeita com a procura de conhecer o objeto desconhecido e, assim, enquanto sujeitos pensantes e autônomos, frente a um mundo que diariamente mostra novas facetas para nós, as quais precisam se tornar inteligíveis, para poder compreendê-lo. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo (FREIRE, 1997, p.32).

Com o propósito de compreender o objeto de estudo, considerando a proposta de formação continuada de professoras alfabetizadoras, que atende às demandas e necessidade dos contextos escolares e seus sujeitos nos dois primeiros anos do ensino fundamental, seguimos nesta investigação, a qual apontou outras possibilidades para o trabalho das professoras alfabetizadoras.

4 REVISÃO DA LITERATURA: o encontro com a Pesquisa

A abordagem, neste capítulo, está situada no levantamento de dados pelo Estado de Conhecimento. Ao adentrarmos na produção acadêmica que contemplava a intenção inicial da pesquisa, ela foi decisiva para enriquecer as referências e apontar direções que até então desconhecíamos. Por meio da análise dos trabalhos e artigos existentes, nos três (3) canais de produção acadêmica (ANPEd, SciElo, CAPES) indicados pela orientadora, foi possível instituir-se uma visão panorâmica, ampla e atual, com a possibilidade de estruturar a pesquisa de forma coerente e consistente.

Pelas análises e reflexões realizadas a partir das publicações do GT 08 “Formação de Professores” da ANPEd, em alguns periódicos da SciElo e artigos da CAPES, levando em conta o recorte temporal adotado (2014-2018), que representa os cinco últimos anos de pesquisas realizadas sobre o tema em estudo, selecionamos um número significativo de produções sobre a formação docente quando comparado ao quantitativo de produções sobre Formação Continuada de Professores, que requer maiores investimentos em pesquisa.

Assim, considerando a minha trajetória profissional nos diferentes espaços e instituições educacionais, da realidade vivida em escolas de Educação Básica, buscamos trazer a relevância da pesquisa, na busca por novas possibilidades e propostas de formação continuada de professores, com leituras, estudos, debates e diálogos, procurando novos olhares e conhecimentos com o objetivo de aprofundar o tema sobre a formação continuada de professores na perspectiva da alfabetização.

Neste sentido, voltamos este estudo para a formação de professoras alfabetizadoras por acreditarmos que as aprendizagens construídas nos primeiros anos do ensino fundamental são determinantes no processo de alfabetização de crianças nessa faixa etária. Como justificativa, defendemos a concepção de que os conhecimentos produzidos no 1º e 2º ano servem como suporte para os anos seguintes, pois se, nesse período, as crianças elaborarem as concepções necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, nos anos seguintes, terão a base necessária para interpretar, compreender e analisar diferentes conteúdos e temáticas, colaborando para a formação que se almeja para todos os alunos.

A cada dia, evidencia-se nas escolas a importância do trabalho significativo no processo de alfabetização. Contudo, mesmo com tamanha responsabilidade, há muitas dúvidas das professoras responsáveis por esse processo, acreditando ter alfabetizado uma criança pelo fato

de conseguir ajudá-la a juntar sílabas e formar palavras, ignorando outros elementos que são importantes nessa etapa.

Durante muito tempo, perdurou a ideia de que a criança estaria alfabetizada apenas ao saber as letras, unir sílabas e escrever palavras, pois se aprendia através da repetição de sons e era comum o uso das cartilhas nas escolas, era o que se chama atualmente de método sintético, principalmente utilizando a fonação e a soletração.

As cartilhas⁸, que, por muito tempo, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, fizeram parte do processo de alfabetização, eram os livros mais utilizados naquela época. Porém, o conceito de alfabetização mudou e, para Soares (2003), alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita – um processo que vai além da decodificação de letras e sílabas.

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) descreve alfabetização como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, a UNESCO pondera sobre a importância da alfabetização para as pessoas e como esse processo implica nas mudanças não somente individuais, mas também sociais e o modo como interferem diretamente na sociedade.

Já o DECRETO Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), considerando, em seu Art. 2º, que a alfabetização deve preocupar-se com o ensino das habilidades de leitura e de escrita, baseado num sistema alfabético, oferecendo ao alfabetizando a capacidade para ler e escrever palavras e textos de forma autônoma e com

⁸ [...] livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo, trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico sonoro (BARBOSA, 1994, p.54).

compreensão. Com a implantação de programas e ações, a finalidade é melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no país.

Entretanto, Mortatti (2019) faz uma crítica ao PNA, argumentando sobre a tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas que incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

Embora muitas pesquisas e discussões tenham ocorrido sobre a alfabetização há um ponto que merece questionamento e é tema de debates entre educadores e estudiosos, é preciso entender o porquê de ainda persistirem tantas dificuldades para alfabetizar, mesmo uma criança em sua idade própria para a realização desse processo e por que tantos estudantes ainda chegam às séries finais do ensino fundamental e mesmo no ensino médio sem dominar a leitura e escrita? Dentro desse cenário de alfabetismo/letramento o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), refere-se ao analfabetismo funcional⁹, característico das pessoas que sabem ler e escrever, mas, não conseguem utilizar essa habilidade na compreensão de textos (imagem 10).

Imagem 10: Nível de escolarização no Brasil



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/16514>

4.1 Um caminho de possibilidades para aproximar com o tema da pesquisa

Para ajudar a entender essas questões, apresentamos, na sequência deste capítulo, um caminho de possibilidades para a organização deste estudo: a revisão da literatura com as produções de pesquisas publicadas pela ANPEd; SciELO e CAPES, numa análise do recorte temporal dentro do período de 2014 – 2018, estudos que apontam desafios e caminhos para ajudar as professoras na articulação teoria/prática significativas para a consolidação da

⁹ Incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Mesmo capacitada a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

aprendizagem das crianças, com novas perspectivas, concepções, conhecimentos e estratégias didáticas capazes de elevar a qualidade da educação básica ofertada no nosso país, especialmente no período de alfabetização.

Primeiramente, realizamos a leitura dos trabalhos selecionados anualmente de 2014-2018, que representam os cinco últimos anos de pesquisas realizadas sobre o tema em estudo, disponibilizados nos anais e no site da ANPEd (<http://www.anped.org.br>), SciELO (www.scielo.org) e CAPES (www.periodicos.capes.gov.br). Para a sistematização dos trabalhos¹⁰ lidos, fizemos o mapeamento no banco de dados destes, identificando título, autor, objetivo, objeto de pesquisa, metodologia, categoria, GT (Grupo de Trabalhos - no caso da ANPEd), instituição, ano de publicação e as considerações.

Desde o início da pesquisa, fixamos o olhar para a categoria sobre a formação docente, identificando temáticas, abordagens explicitadas, embasamento teórico, categorias de análise trabalhadas, aproximando a investigação com o problema da pesquisa que propomos realizar. Neste sentido, procuramos textos que traziam conhecimentos sobre a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras, autoformação, políticas educativas e avaliação educacional.

Assim sendo, durante o processo de leitura e análise das pesquisas foram se destacando três (3) categorias: Formação de Professores (Inicial, Continuada, em serviço e na modalidade EaD); Políticas de Formação de Professores e Saberes Docentes. A partir dessas categorias, organizamos os quadros demonstrativos do quantitativo de trabalhos produzidos durante o recorte temporal - 2014 a 2018 - considerado para a pesquisa, e também procuramos estabelecer aproximações com o problema da pesquisa: De que maneira a formação continuada contribui para a atuação das professoras alfabetizadoras ao trabalhar com alfabetização na perspectiva de leitura e escrita? Nos quadros que seguem, apresentamos a relação dos trabalhos na base de dados indicadas em cada um deles, acreditando ser um dos caminhos a contribuir com o andamento da pesquisa.

Formação de Professores ANPEd 2014 - 2018

Quadro 3- Relação de trabalhos e ano de publicação/ANPEd¹¹

TEMÁTICAS	2014	2015	2016	2017	2018
01- Formação Inicial e Continuada de Professores – auto formação	02	03			

¹⁰ Os trabalhos selecionados para compor a pesquisa encontram-se no banco de dados da pesquisadora, onde irão permanecer guardados por um período de cinco anos.

¹¹ Optamos por olhar nos grupos de trabalho da ANPEd nacional e regional (sul), tendo em vista a relevância dessa sucessão e desse evento que traz publicações de renomados pesquisadores na área.

02- Políticas de formação continuada para professores alfabetizadores		01			
03- Políticas Educativas e Atuação Docente		01			
04- Formação de Professores em EaD		01			
05- Saberes docentes e Saberes experienciais		01			
06- Desenvolvimento Profissional		01			
07- Novas Políticas de formação de professores					01
08- Formação de professores e avaliação educacional				01	
09- Práticas educativas - Atuação docente		01			
10- Formação Inicial de professores na Finlândia		01			

Fonte: A pesquisadora

Formação de professores SciElo 2014 – 2018

Quadro 4- Relação de produções e ano de publicação/SciElo

TEMÁTICAS	2014	2015	2016	2017	2018
01- Formação de professores			02		
02- Política educacional				01	01
03- Ensino de geometria (PNAIC)					01

Fonte: A pesquisadora

Formação de Professores CAPES 2014 – 2018

Quadro 5- Relação de produções e ano de publicação CAPES

TEMÁTICAS	2014	2015	2016	2017	2018
01- Políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores		01			
02- Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores			01		02

Fonte: A pesquisadora

Como síntese da organização dos estudos pesquisados nas Plataformas ANPEd, SciElo e CAPES, apresentamos, a seguir, um quadro demonstrativo situando o(a) leitor(a) para o quantitativo de trabalhos analisados dentro do recorte temporal indicado na tabela.

Trabalhos ANPEd/SciElo/CAPES no recorte temporal em destaque na tabela:

Quadro 6 – Relação total de trabalhos e ano de publicação ANPEd/SciElo/CAPES

TEMÁTICAS	2014	2015	2016	2017	2018
01- Formação de Professores – auto formação	02	04	03		02

02- Políticas Educativas		01			01
03- Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores		01			
04- Formação de professores em EaD		01			
05- Saberes docentes e saberes experienciais		01			
06- Novas Políticas de Formação de Professores					01
07- Formação de Professores e Avaliação Educacional				01	
08- Políticas Curriculares de Formação de Professores Alfabetizadores		01			
09- Política Educacional				01	
10- Ensino de Geometria (PNAIC)					01

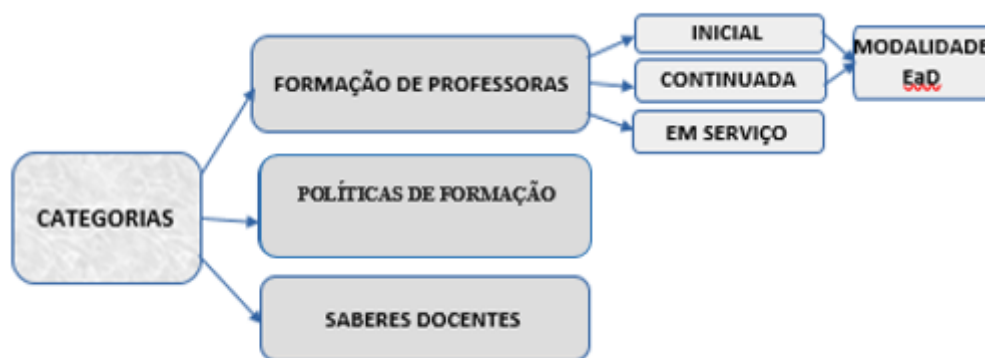
Fonte: A pesquisadora

Dos vinte e um (21) trabalhos compartilhados, treze (13) retratam a formação de professores a partir da formação inicial e continuada, sendo dois (2) de 2014; quatro (4) de 2015, sendo que um deles reflete sobre as contribuições da autoformação do ser educador; três (03) de 2016; dois (2) de 2018; um (1) de 2015, que traz a formação de professores em EaD e um (1) de 2017, que retrata a formação de professores na perspectiva de avaliação educacional. Desses oito (08) trabalhos restantes, seis (6) referem-se às políticas de Educação, sendo um (1) de 2015 e um (1) de 2018, os quais contribuem com as políticas educativas; um (1) de 2015, visa à política de formação continuada de professores alfabetizadores; um (1) de 2018, que traz as novas políticas de formação de professores; dois (2) trabalhos, sendo um(1) de 2015, que trata sobre as políticas curriculares de formação de professores, e um (1) de 2017, que pontua sobre as políticas educacionais. Nos dois (2) trabalhos restantes, um (1) de 2015 reflete sobre os saberes docentes e saberes experiências e um (1) de 2018, sobre o ensino da geometria (PNAIC).

Em relação à quantidade de produção no decorrer dos anos, conforme aponta o quadro anterior, tanto na categoria formação docente, com base na formação inicial, como na categoria formação continuada, o maior número de trabalhos produzidos concentra-se no ano de 2015. Todos os trabalhos resultam de pesquisas qualitativas, tendo, como lócus, as escolas municipais, estaduais e universidades, cujo objeto de pesquisa é a ação docente, a partir de relatos dos professores, expressos por meio de conversações (grupo focal), narrativas, entrevistas, registros, relatórios, entre outros.

Após as análises, e para melhor representar este estudo, organizamos um organograma destacando as três categorias que acreditamos estarem de acordo com os processos educacionais, tendo como referencial uma educação repleta de desafios. São elas:

Imagem 11 – Organograma com as categorias de formação docente



Fonte: A pesquisadora e sua orientadora

4.1.1 Dialogando com:

4.1.2 Formação de Professoras: Inicial/Continuada/Em Serviço e na Modalidade EaD

Neste primeiro grupo de trabalhos, foi possível identificar questões triangulares de formações inicial/continuada (EaD) e em serviço, que nos permitem refletir sobre os problemas que contornam as experiências de professoras no processo de alfabetização de crianças na idade inicial para a aprendizagem de leitura e escrita.

Para iniciar a reflexão, apontamos, como um dos trabalhos analisados, o estudo sobre os *Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia*, uma análise trazida por Thyara Antonielle Demarchi e Rita Buzzi Rausch, quanto às categorias a posteriori: pesquisa; autonomia; relação teoria e prática; reflexão e cooperação. Os resultados obtidos evidenciaram que a pesquisa tem como base e delineamento a reflexão em que a tomada de decisões deve ser autônoma e estar entrelaçada pela cooperação numa relação teoria e prática, encontrando-se desse modo alinhavada como um princípio essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Esses resultados permitem à Educação Básica e Superior no Brasil e em outros países refletirem sobre os processos de formação e atuação docente, bem como possibilitam repensar as políticas públicas de formação de professores em diferentes países.

Neste sentido, as autoras problematizam sobre a formação inicial de professores que tem sido tema de debates nas últimas décadas em diversos contextos, atrelando ao processo princípios que orientam o desenvolvimento e a construção de saberes docentes. Esses princípios, que envolvem o processo de formação inicial de professores, refletem diretamente nas práticas futuras das docentes e, principalmente, na aprendizagem das crianças.

Outra experiência que merece destaque na reflexão sobre a formação inicial de professoras é apontada no artigo: *Pedagogias expressivas na formação de professores*, em que Luzia Mara Lima-Rodrigues, Graça Duarte Santos e Ana Rosa Trindade relatam como são utilizadas as pedagogias expressivas enquanto metodologias na formação de professores em Portugal. Dentro dessa perspectiva de desenvolvimento profissional, é possível refletir criticamente, como confirmação ou como inspiração para a adoção de metodologias cada vez mais expressivas, cooperativas e mais inclusivas. As Pedagogias Expressivas (PE) são formas de organização do trabalho pedagógico que valorizam as múltiplas possibilidades expressivas das crianças, com ênfase na ação, na interação e nas expressões artísticas.

Por outro lado, através da análise de documentos científicos e de políticas educacionais, Possa, Albuquerque e Luciene problematizam, no artigo *Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores*, as formas como são produzidas, nas últimas décadas, práticas de formação e invenção de uma categoria docente no Brasil - de professores alfabetizadores. Ao examinar as forças e práticas de mobilização e de regulação, as autoras identificaram aspectos neoliberais que comandam uma rede de alianças capazes de produzir um modelo de alfabetização que serve como referência à formulação dos processos de formação continuada dos professores e para a invenção das professoras alfabetizadoras no Brasil.

Tais forças encontram-se nos discursos que governam as formas como se constituem as professoras alfabetizadoras, os conteúdos e regras de atitudes em que as articulações de saber e poder governam as práticas por meio da formação, tendo em vista a criação de necessidades contemporâneas expressas em políticas globalmente determinadas através de documentos internacionais. Como afirma Ball (2014), redes políticas orientadas por um imaginário neoliberal que age na produção de uma performatividade que, segundo ele:

[...] não é apenas outra maneira de referir-se a sistemas de gestão e desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes [...] forma por excelência de governamentalidade neoliberal que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante [...] convida-nos e incentiva-nos a ser efetivo, a

trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizemos [...] A performatividade funciona mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas [...] (BALL, 2014, p. 66).

Na perspectiva de mobilizar a formação continuada, ela foi apontada como um dos caminhos para despertar nas professoras a vontade em suprir as fragilidades formativas, criar para si necessidades profissionais para constituir-se como uma alfabetizadora deste tempo, criando um governo de si e por si para configurar-se numa empreendedora, tendo em vista os conhecimentos que passa a perceber como necessários ao trabalho com a alfabetização de crianças.

No entanto, há um debate acerca dessa temática no artigo, *Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores entre dilemas e desafios*, em que Silva sinaliza uma preocupação com a formação inicial de professores, em especial a do(a) alfabetizador(a), e destaca as contribuições e lacunas dos programas de formação continuada, bem como as implicações do desenho desarticulado que vem se desenvolvendo entre as duas formações. A conclusão da investigação indica a falta de complementaridade entre a formação inicial e a formação continuada, evidenciando o insucesso na formação de professores e a necessidade de um projeto de formação inicial e continuada, que seja planejado de forma sistêmica e politicamente comprometida com a formação de professoras alfabetizadoras para a atuação na escola básica.

Neste sentido, Machado (2014) traz, em seu artigo *A formação de professores no Brasil: revisitando a trajetória*, questões sobre a formação de professores, propondo reflexões sobre o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados.

Numa perspectiva social e histórica, a autora problematiza a necessidade de criar um GT específico para a formação de professores e, em razão disso, buscou estudos sobre o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. Portanto, a criação do GT08 coincide com o momento histórico e social no Brasil, especialmente pela mobilização e luta da categoria de professores.

Assim, no *I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, que ocorreu em novembro de 1983, em Belo Horizonte, um acordo com membros da Diretoria da ANPEd e demais participantes foi articulado, tendo

como objetivo organizar um GT que pudesse tratar das questões que impactavam sobre a formação de professores e educadores em geral.

Os estudos mostram que, na 16ª Região Administrativa (RA) da ANPEd, uma avaliação foi realizada, tendo em vista a apropriação de novos objetos de pesquisa pela comunidade dos programas de pós-graduação, reconhecendo que a denominação GT Licenciaturas não correspondia ao avanço dos estudos a respeito da formação de professores. Com isso, mudanças no campo de pesquisa eram necessárias, decidindo-se por alterar a denominação do GT, que passou a ser chamado de “Formação de Professores”.

Nesse contexto, ao adentrar no campo de estudo, *A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT 08 da ANPEd no período de 2005-2015*, Helena Rivelli busca refletir sobre os problemas relacionados aos saberes docentes na perspectiva das dimensões da avaliação educacional na Educação Básica. O estudo sobre esse tema demanda especial atenção na medida em que é parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem e seus usos podem agravar ainda mais a exclusão, além de trazer questionamentos sobre os problemas na formação inicial de professores ao considerar como ponto determinante, a distância entre a universidade e a escola.

Já no trabalho *A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador*, Roberta Negrão de Araújo e Sandra Regina dos Reis discutem sobre a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) e as implicações dessa formação nas práticas de alfabetização e letramento realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo, como pressuposto, a função social da leitura e da escrita.

Com o propósito de colaborar com esse tema, as pesquisadoras dialogam com autores como Rodrigues (2004), Marin (1990), Uhle (1995) e Mendes Sobrinho (1998) sobre a formação do profissional em exercício, os quais trazem termos como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e atualização docente. Marin (1990), por outro lado, organiza tais termos num único bloco, por entender que partem de um viés teórico que traz a pesquisa como fundamental ao processo de formação docente.

Dessa maneira, pelo entendimento das pesquisadoras, a educação permanente, educação continuada e formação continuada são termos que reforçam a ideia de que a educação é um processo em contínuo desenvolvimento, no qual o(a) professor(a) atualiza-se, recicla-se, capacita-se e aperfeiçoa-se. Ele(a) concebe-se na sua prática, pensando criticamente sobre suas práticas pedagógicas, numa permanente (re)construção da identidade docente, participando ativamente da realidade que o(a) cerca.

Candau (1996) reforça a discussão desse tema, trazendo dois modelos de formação continuada, assim denominadas: a clássica, que acontece em espaços destinados exclusivamente para tal, como a universidade, e o novo modelo de formação, o qual toma três eixos por base: a escola como lócus de formação continuada, trazendo a valorização do saber docente, aqueles saberes adquiridos no cotidiano de seu trabalho na escola, e o ciclo de vida profissional de professores, baseado nos seus interesses e nas suas buscas, abrangendo os diferentes momentos e necessidades em suas práticas educativas.

Ainda com foco nessa temática, autores como Sartori (2013), Fávero e Tonieto (2009) corroboram com a discussão, problematizando que a prática pedagógica precisa desenvolver-se no sentido de refletir sobre a ação educativa no ambiente escolar, tendo em vista o que cada professor(a) traz à sua formação pessoal – uma história de vida: sua identidade, concepções, valores e crenças, a qual influencia na sua atuação, devendo estar articulada aos processos de formação docente. Neste sentido, os autores expressam que a formação continuada é um dos caminhos para auxiliar em seu trabalho docente, colaborando com reflexões pertinentes à sua prática pedagógica, com conhecimentos de novas metodologias e atualização em relação às mudanças na esfera educacional.

Para compor tal reflexão, encontramos nos estudos de autores como Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005), os quais destacam sobre a “profissionalidade docente”. É um termo que está associado a diferentes aspectos das ações pedagógicas como: o conhecimento profissional específico; a expressão peculiar de ser e atuar como docente; o desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional construídas nas ações do(a) professor(a) e à luz dos processos sociais que acontecem no interior e no exterior da escola; a elaboração de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar adquiridas na formação inicial e/ou continuada, bem como no decorrer das experiências de trabalho de cada educador(a). Tais definições podem contribuir para a compreensão teórica desse conceito complexo e ainda em desenvolvimento.

Nesse contexto, Loss, em seu estudo *A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação*, discute a formação inicial e continuada de professores/educadores na perspectiva da autoformação, defendendo a ideia de currículos universitários transdisciplinares com foco no desenvolvimento integral dos sujeitos. Para um entendimento sobre o estudo da autoformação de professores, Loss (2015, p.9) pontua dimensões relativas ao “cuidar de si, cuidar do outro e cuidar da profissão”. Para tal, a pesquisadora dialoga com autores como Nóvoa (1995), Josso (2010) e outros para constituir historicamente o seu estudo,

trazendo aspectos da subjetividade do desenvolvimento do “EU” dos(as) professores(as) num processo de formação pessoal, social e profissional que se dá ao longo da vida formativa e sobre a necessidade destes/destas saírem de suas disciplinas para articular os seus saberes com outros campos do conhecimento.

Para colaborar com o estudo sobre o tema, o trabalho *Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras*, de Ywanoska Gama, traz reflexões acerca de investigações voltadas a pesquisas e a boas práticas de professoras alfabetizadoras, permitindo descrever e analisar os elementos que compõem os programas de formação e seu uso no cotidiano da sala de aula como: as propostas curriculares, textos oficiais e normativos; as ferramentas de trabalho utilizadas pelas docentes, além de compreender como são tratados os saberes teóricos de referência institucionalizada.

Neste sentido, Godoy e Viana problematizam em *Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal*, buscando identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores - no Brasil (PNAIC) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) - os conteúdos linguísticos relacionados ao ensino da leitura que fundamentaram a atualização dos(as) professores(as) com vistas a compreender como as descobertas científicas, penetram o campo pedagógico. Por meio de análise documental, são apresentadas, de forma resumida, a estrutura e a organização dos dois programas e os respectivos conteúdos de formação, concluindo que há muita similaridade entre os dois programas com relação à organização e às estratégias metodológicas e há diferenças importantes quanto à atualidade dos conteúdos oferecidos aos professores alfabetizadores, assim como o tempo de formação aplicado ao conteúdo. As pesquisadoras apontam que a formação linguística do(a) professor(a) é essencial para desenvolver competências para o ensino da língua e, por conseguinte, melhorar as habilidades de ler e escrever das crianças do ensino fundamental.

Cagliari (2007) colabora com esse estudo ao pontuar que a grande dificuldade dos(as) professores(as) em ensinar a língua escrita nas escolas reside no fato de não possuírem competência técnica no campo linguístico. Para ensinar a ler e a escrever, eles necessitam conhecer o objeto mais profundamente, sabendo como ele funciona tecnicamente e como utilizá-lo em contextos diversos.

Neste sentido, no estudo *Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, Klein e Guizzo discutem e problematizam as representações docentes presentes em alguns

dos *Cadernos de formação* utilizados PNAIC, tendo em vista que tais materiais servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Nas análises empreendidas no texto, foram tomados, como material empírico, os *Cadernos* da área de linguagem utilizados durante o ano de 2013 na formação de professores do 1º ano do ensino fundamental, atentando para os processos de alfabetização e letramento que as crianças dos anos iniciais são submetidas.

Tendo em vista os cadernos de formação, como objeto de análise deste artigo, as pesquisadoras do estudo buscaram dar destaque ao vínculo entre qualidade e formação docente, na perspectiva que sua principal finalidade é nortear professores a organizarem seu trabalho em sala de aula, fazendo uso de textos de autores do campo da educação e de relatos escritos de professoras que exemplificam e demonstram, de forma prática, conceitos e métodos abordados.

Ainda com foco no PNAIC, Barbosa e Cortela discutem sobre a *Formação do PNAIC em Geometria e a Trajetória Educacional dos Professores Alfabetizadores*, apresentando a trajetória educacional de cinco professoras alfabetizadoras referentes à aprendizagem em Geometria e como elas elaboraram suas estratégias de ensino e avaliaram o curso após terem participado de formação continuada sobre os respectivos conceitos no PNAIC.

O cenário apresentado na pesquisa traz a contribuição de Barbosa (2017) ao indicar a necessidade de mudanças, iniciando pela formação inicial e reiterando a formulação de novos cursos de formação continuada, com carga horária ampliada, tendo em vista as carências apontadas por este e outros estudos, retratando que os(as) professores(as) possuem dificuldades conceituais com a Geometria e não apenas metodológicas.

Durante muito tempo, o ensino presencial foi a modalidade mais praticada como método pedagógico. Entretanto, a chegada das novas tecnologias trouxe inovações nas formas de ensino. Ademais, através desse mapeamento, encontramos no texto de Duarte e Maknamara, reflexões sobre *Formação de professores e educação a distância: conexões a partir das reuniões anuais da ANPED*. No estudo, os pesquisadores problematizam sobre o crescimento e a valorização que a Educação a Distância tem tomado nas últimas décadas no âmbito da formação de professores no Brasil, trazendo ao conhecimento conexões entre formação docente e educação a distância na produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação stricto sensu – uma relação entre tecnologia, educação, processos de ensino e aprendizagem, ação docente e políticas públicas.

Assim, os trabalhos analisados nessa categoria resultam de pesquisa qualitativa, sendo que a maioria deles apresentou resultados parciais de pesquisas em andamento nos cursos de mestrado e doutorado em universidades públicas e privadas do Brasil e exterior, tendo como lócus as escolas públicas de Educação Básica dos sistemas municipal, estadual dos referidos

lugares. Com esses grupos de trabalhos, foi possível identificar unidades comuns que constituem a formação de professores, assim: a identidade profissional, os saberes da experiência e a prática pedagógica que aparecem como resultante dos processos de construção da identidade profissional, mediados pelas interações sociais que acontecem durante o exercício de sua profissão, bem como as relações que se estabelecem nesse meio.

A questão situa-se, pois, na indagação, considerando que a formação inicial, além da formação acadêmica, requer mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em novas demandas para a busca constante pela (auto)formação continuada, evidenciando os desafios que nosso país precisa enfrentar, principalmente quanto às demandas reais e urgentes em relação à formação inicial de professores ao processo de formação continuada e de avaliação.

4.1.3 As políticas de formação de professores

Ao adentrar na temática do presente tópico, consideramos a publicação realizada por Cardieri, que discute sobre *O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa?* Este estudo apresenta relatos do cotidiano escolar vivenciados na relação entre alunos e alunos e entre alunos e professores, contribuindo para compreender a importância da experiência dialógica nos processos de formação como vivência formativa, reflexiva e política.

Para isso, a pesquisadora busca apoio em autores como Buber (1979), o qual assume a reflexão sobre o ser humano como um ser de relações, constituindo-se na relação consigo mesmo, com o outro (aceitação mútua) e com o mundo físico que o rodeia, por meio da ação que os envolve, considerando suas características singulares, etárias, culturais e existenciais. Além disso, ela considera, a partir de Freire (1996), uma reflexão de cunho socioantropológico e político, envolvendo o processo relacional da experiência humana, que se abre em possibilidades e não como uma condição ou determinação. Neste sentido, dá-se a possibilidade do sujeito ser reconhecido e poder viver dignamente, não sendo submetido a processos de exploração que lhe nega esse direito.

Para dar suporte a esse tema, trazemos na pesquisa o trabalho de Acosta e Nóbrega, *Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formações continuadas para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas?*. Através da investigação, os resultados demonstraram que a formação continuada para coordenadores vem sendo pouco abordada nas políticas nacionais para alfabetização, assim como no meio acadêmico. Portanto, vemos a

necessidade de maior reflexão sobre o papel desse profissional no campo da formação de professores, compreendendo o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formação continuada para professores alfabetizadores, propostas pelo governo federal a partir de 2012, e nas pesquisas acadêmicas, uma vez que a ação do coordenador pedagógico é fundamental para o processo educativo.

Nessa seara, o documento sobre *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de residência pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE /CP 02/2015*, apresentado pela ANPEd, em Audiência do Conselho Nacional de Educação (CNE) em nove de abril de 2018, teve como meta expor os motivos que levaram a ANPEd, junto a várias associações de estudos e pesquisas em Educação, manifestar posição contrária ao que aconselham os editais Capes nº 6/2018 e nº 7/2018, os quais estabelecem, respectivamente, chamadas públicas para apresentação de propostas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No entendimento da ANPEd, essa proposta desconsidera o amplo debate do campo da formação de professores defendida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que vê a importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomando a velha fórmula observação, participação e regência.

Neste sentido, o regime de colaboração, conforme definido nos editais da CAPES (06 e 07/2018), não favorece o delineamento compartilhado de condições de trabalho que reconheçam, valorizem e apoiem o desenvolvimento de processos formativos e inovadores, implicados em uma formação por dentro da profissão (NÓVOA, 1995).

Para aprofundar esse tema, buscamos, no trabalho de Ferreira, Albuquerque e Windler, *Programas de formação continuada de professores alfabetizadores: concepções e práticas* em que elas trazem a análise das propostas de formação continuada de professores em alfabetização em dois municípios da região metropolitana do Recife, entender as concepções de língua e formação que fundamentam tais práticas. Os resultados obtidos apontam para grandes diferenças entre as experiências de formação nos dois municípios. Em Camaragibe, a proposta de formação baseava-se na reflexão docente e respeitava a autonomia do(a) professor(a) como construtor(a) de suas práticas de ensino, além de favorecer a compreensão do ensino da língua como prática social. Em Jaboatão, a formação correspondia ao treinamento para o uso de materiais didáticos elaborados para serem seguidos pelo(a) professor(a), considerado(a) como executor(a) de tarefas.

É necessário ressaltar sobre a busca pelo entendimento dessa compreensão da prática de ensino, que continua a influenciar muitos(as) professores(as), que está sob análise porque não

reconhece nestes/nestas profissionais subjetividade nem criatividade em sala de aula. Tais críticas apresentaram aos professores novos desafios à medida que buscam entender como utilizar os resultados da pesquisa acadêmica de maneira significativa, que reconheça a realidade da sala de aula e da comunidade escolar.

Com o artigo *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura*, Alferes e Mainardes apresentam uma revisão de literatura sobre o PNAIC, abrangendo 64 trabalhos, do período de 2013 até 2016. As pesquisas apontaram o pacto como uma política abrangente que conjuga diversas ações, dentre as quais a formação continuada de professores alfabetizadores. Concluíram que poucas pesquisas abordam o PNAIC em relação ao contexto da sala de aula, e são poucos os trabalhos que discutem o PNAIC enquanto política educacional. Elas apresentam também, nesse estudo, alguns aspectos que necessitam ser aprofundados em pesquisas futuras como: a realização de pesquisas, envolvendo a análise dos planos macro - produção da política, meso e micro - espaços de recontextualização da política; a análise das consequências e os efeitos do PNAIC, relacionados à prática docente na sala de aula, bem como a identidade de professores alfabetizadores; aprofundamento dos conceitos de “pacto”, “idade certa” e “direitos de aprendizagem” presentes no discurso e nos textos da política; e a análise da articulação do PNAIC com os modelos que enfatizam o desempenho e a política de resultados que prevê a melhoria de índices de desempenho X melhoria efetiva na aprendizagem para todas as crianças.

Nessa perspectiva, no estudo sobre *Políticas Curriculares para a Formação de Professores Alfabetizadores na Década da Alfabetização*, Silva salienta sobre os sentidos de alfabetização e letramento utilizados nas últimas décadas e analisa os sentidos hegemônicos presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, desenvolvidas durante a Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos. Os resultados do trabalho mostraram a multiplicidade de sentidos criados nas políticas curriculares, a ampliação de sua articulação discursiva, bem como suas contribuições e as possíveis implicações na autonomia do trabalho docente. Em sua pesquisa, ela analisou dois programas de formação continuada de professores alfabetizadores: o PROFA e o Programa Pró Letramento e Reorientação Curricular do Curso Normal (Livro VI) elaborado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) e utilizados nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores.

Ao concluir o estudo, a autora declara que, para a Década da Alfabetização ter êxito, é necessário que a Alfabetização para Todos seja a meta principal dos planos e programas da Educação na perspectiva de alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos.

Na abordagem desse tema, é possível contextualizar, a partir da percepção de alguns pesquisadores, as políticas de formação de professores na perspectiva da atuação docente. No entanto, nesse cenário neoliberal, percebemos que as políticas docentes trazem um discurso em favor de uma educação de qualidade para todos, entretanto, as ações executadas demonstram que há fragilidades.

Os autores aqui mencionados discutem políticas públicas de formação e do trabalho docente, projetos educacionais e programas de formação de professores na perspectiva da alfabetização e na educação para jovens e adultos (EJA), sempre analisados no contexto dos desafios que a sociedade atual nos coloca-nos: uma formação capaz de dar conta das exigências em relação às mudanças políticas e sociais e às demandas quanto à identidade do profissional docente em que as propostas são voltadas à qualidade na formação do(a) professor(a). Não se trata de um texto "fechado", mas antes da apresentação de um conjunto de ideias "abertas", que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.

Diante das questões apresentadas nesta pesquisa, é importante pensarmos nas políticas docentes para compreendermos, de forma crítica, a situação atual da educação em nosso país, não permanecendo apenas em seus aspectos descritivos, mas também percebendo-as como formas de propiciar mudanças.

4.1.4 Os Saberes Docentes

Nesse contexto, ao refletir sobre *Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades*, temos que eles melhoram a ação docente, na ótica das pesquisadoras Rodrigues, Baptista e Silva, ao considerar as experiências e outros saberes adquiridos ao longo da sua prática pedagógica e formação teórica. Portanto, na visão de autores citados por elas como Gauthier et al (2006, p.24) "o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que ajudarão 'a ler' a realidade e a enfrentá-la". Enquanto que Tardif (2002) defende a troca de experiência como fator indispensável para a validação dos saberes, Gauthier e seus colaboradores (2006) vão mais além, considerando que o saber da experiência só terá validade se o trabalho do professor, além da troca de experiências, tiver a verificação e a legitimação da ciência.

Outro ponto importante e analisado por Hoça refere-se ao *Desenvolvimento profissional do professor alfabetizador*. O seu trabalho apresenta dados parciais da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) alfabetizador(a). A análise preliminar aponta

para o currículo de formação e a ênfase dada nas abordagens sobre alfabetização, sobre o modo como as professoras foram alfabetizadas e que marcam a tomada de decisões em sua prática alfabetizadora; a organização do ciclo de alfabetização (em três anos), interagindo no processo de atuação profissional, além da escolha pelas turmas de alfabetização, impactando o desenvolvimento profissional das docentes. O estudo focalizado neste texto propõe algumas discussões, tendo em vista as experiências de aprendizagem ao longo da carreira, o conhecimento, as habilidades, o ensino, a formação inicial e continuada, as expectativas e necessidades de professores alfabetizadores.

Ao dialogar com esse tema, pesquisadores consideram os saberes adquiridos ao longo da formação de professores, bem como de suas experiências profissionais, como contribuições importantes sobre a formação docente. No entanto, o fato de pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa a negação do papel da teoria na produção do conhecimento.

Sendo assim, os saberes e as práticas docentes na sociedade atual e, principalmente da educação brasileira, consistem de desafios e incertezas, por isso, a necessidade de uma mobilização pela luta de novas possibilidades em busca de uma educação crítica e emancipatória.

O capítulo a seguir traz uma abordagem histórica e social do panorama educacional brasileiro com ênfase à etapa da vida escolar muito significativa para quem já frequentou ou frequenta a escola, que diz respeito à alfabetização. Portanto, as reflexões abordadas retratam os principais programas e políticas públicas educacionais na perspectiva da alfabetização na idade certa, a garantia de acesso das crianças à escolarização e os avanços obtidos ao longo dos anos através dos estudos teóricos que contemplem esse processo, apontando caminhos para o que ainda precisa ser feito para atingir os objetivos no processo de alfabetização das crianças.

5 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Ao longo dos anos, no Brasil, a Política Educacional vem se fixando de diferentes formas, devido ao fato de ser um elemento de normatização do Estado, envolve interesses políticos diversos. Porém, a Política Educacional de um país precisa ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada pessoa, assegurando, dessa forma, o bem comum. Nessa perspectiva, além de garantir a educação para todos, também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Neste sentido, dispõe o art. 205 da Constituição da República: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As reflexões sobre essa temática fomentam uma análise sobre o conceito de alfabetização e os desafios das políticas públicas em educação no contexto brasileiro. Para a fundamentação do texto, há a contribuição de autoras e autores que permitem dialogar sobre o assunto, tais como Freire (1989, 1996, 2003), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2003), Cury (2010), Cavalcanti (2017), Rabelo (2014), Chalita (2004), além de outros dados obtidos nas leituras indicadas para esta pesquisa.

No Brasil, a desigualdade social e as questões raciais, sexo, etnia e religião apontam para um país em que a miséria e a pobreza fazem parte do cenário, soma-se a tudo isso índices elevados de repetência e evasão escolar no ensino fundamental e médio. Contudo, iniciativas nacionais permitiram o acesso escolar para o ensino fundamental que, num esforço conjunto, liberaram o financiamento para a educação, citando como exemplo o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (Fundef) criado pela Emenda Constitucional no 14/1996, regulada pela Lei no 9.424/1996. Logo em seguida, o Congresso aprovou a Emenda Constitucional no 53, trocando o Fundef pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb)¹². Com vigência até 2020, o Fundeb é um fundo específico, de natureza contábil e de âmbito estadual, criado no

¹² O Senado aprovou na terça-feira, dia 25 de agosto de 2020, a PEC 26/2020, proposta que torna permanente o Fundeb. A proposta também aumenta gradativamente os repasses do governo federal a esse fundo: dos atuais 10% para 23% até 2026. O texto foi promulgado na quarta-feira, dia 26 de agosto de 2020. Agora é uma política de Estado e não de governo.

ano de 2006 e construído por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, além de uma parcela de recursos federais, de forma a complementar, no âmbito de cada estado, caso o valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente.

A globalização da educação básica compõe uma das diretrizes do PNE (2011-2020), consolidado no Projeto de Lei nº 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional. Assim, nos últimos anos, dois pontos importantes foram colocados na educação básica em que um deles destaca sobre a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de seis anos completos, aumentando o tempo do ensino fundamental para nove anos, enquanto outro ponto trata da obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar dos quatro aos dezessete anos de idade, inserido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, devendo ser executada até 2016, mas que ainda precisa de incentivo do governo para dar conta da demanda nas escolas brasileiras.

Neste sentido, Cury (2010) pontua sobre a existência de um sistema federal de educação articulado às normas nacionais, que engloba as instituições e suas redes que estão sob o domínio da União. É preciso, porém, ficar atento ao federalismo, impedindo, assim, a descaracterização das políticas educacionais, as quais apresentam suas competências e responsabilidades legais relacionadas à educação escolar, como dever dos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Tais atribuições estão na Constituição e retratadas também na Lei 9.394/1996. O autor, ademais, ressalta sobre a Educação, sendo Nacional, encontra-se pautada nas diretrizes e bases nacionais e sua produção é de responsabilidade da União. Sendo assim, o MEC tem a função de organizar a educação nacional que traz, nos artigos 206 e 208 da Constituição, os princípios em relação ao ensino nacional, concluindo que a educação é dever do Estado.

Portanto, a responsabilidade pela educação das crianças no Brasil é designada pelas instâncias: federal, estadual e municipal. Entretanto, com a Constituição de 1988, permitiu-se a universalização do acesso à educação, mas, somente a partir de 2006, a matrícula no Ensino Fundamental das crianças de seis anos de idade tornou-se obrigatória. A partir de então o segmento passou de oito séries para nove anos, ou seja, um ano a mais de estudo, sendo uma proposta de fortalecimento da Educação Básica no país.

A recente emenda à Constituição da República nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, na Educação Básica, a ser implementada, progressivamente, até 2016. A obrigatoriedade anteriormente estabelecida, e em pleno vigor na transição, incide sobre crianças (a partir dos seis anos de idade) e adolescentes, no ensino fundamental. Com a mudança no enquadramento da obrigatoriedade escolar, a priorização do gasto público também foi redefinida, passando a abranger a

pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio para crianças a partir de 4 anos de idade e adolescentes (FARENZENA, 2014, p. 7).

Neste aspecto, Cavalcanti (2017) caracteriza a política de assistência técnica e financeira da União para a educação básica que vem se estabelecendo desde 2004.

A assistência técnica e financeira da União para a educação básica vem sendo desenvolvida, principalmente a partir de 2004, por meio de programas de assistência técnica e financeira, que envolvem Programas de Assistência Legal (PAL) e os Programas de Assistência Voluntária (PAV), e ambos são objetos de regulamentação no âmbito do MEC/FNDE. Ainda que as transferências legais da União sejam amparadas por leis federais que definem seu escopo, forma de transferência, beneficiários e órgãos responsáveis pela sua gestão, estas também são objetos de regulamentação, em seus aspectos procedimentais, no interior do FNDE, conforme previsto nas próprias leis que as instituíram (CAVALCANTI, 2017, p.17-18).

É nesse contexto que nasceu PNAIC do governo federal, o qual objetiva privilegiar oito milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental. Em 2006, foi lançado o programa Pró-Letramento com o intuito de oferecer cursos sobre o ensino nas classes do primeiro ao quinto ano. Esse programa traz, como foco principal, o desenvolvimento de habilidades básicas em ciências, português e matemática. Com a capacitação, os(as) professores(as) apresentam condições de dar as formações no PNAIC, por se apropriarem do processo de aprendizagem na fase da alfabetização.

Outra consideração em relação ao PNAIC diz respeito ao acordo entre União, estados, municípios e distrito federal para articular projetos que possam estar alinhados às metas do PNE. Dessa forma, faz-se possível melhorar, a formação continuada de professores, a diversidade de materiais didáticos como os jogos e tecnologias educacionais (livros e outros recursos de apoio), gestão e mobilização social, trazendo a implementação de ações articuladas aos coordenadores e conselhos escolares do lugar, além de uma avaliação aplicada no final do 2º ano, denominada provinha Brasil, com o objetivo de fazer as intervenções na aprendizagem das crianças, bem como, ao final do 3º ano, é aplicada a ANA.

Embora, o PNAIC tenha sido criado em 2012, como uma ferramenta de política pública na área educacional que, no parecer das professoras entrevistadas e também na minha percepção, enquanto docente nessa área, deveria ter continuidade por ser uma proposta que possibilita um diálogo permanente dos processos desenvolvidos com as crianças e, nesse contexto, a compreensão de que em diferentes salas de aulas acontecem situações muito parecidas, onde as crianças têm determinadas situações de aprendizagem que

não conseguem se desenvolver e que a responsabilização não é única e exclusiva delas. Desse modo, as professoras encontraram nesse espaço da formação do PNAIC que, além de trazer toda a questão do referencial teórico para ser estudado, traz também a possibilidade das trocas de experiência tão necessárias à ação docente das professoras alfabetizadoras.

A partir das análises, constatou-se que não era apenas o aprimoramento na aprendizagem das crianças que devia ser buscado, mas a oferta de programas voltados para a formação de professores. Em razão disso, a partir de 2004, o MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, envolveu-se na capacitação de professores, trazendo maior qualidade ao ensino.

Rabelo (2014) também ressalta sobre a necessidade dos governantes de nosso país promoverem uma melhor qualificação dos professores (formação inicial e continuada) e a sua valorização, garantido a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental¹³, bem como oferecerem um programa de alfabetização das crianças do campo e crianças deficientes, indígenas, quilombolas, crianças itinerantes e formação para a utilização de novas tecnologias educacionais, com práticas inovadoras. A autora chama a atenção dos leitores para a falta de posicionamento do governo federal, estadual e municipal quanto à ausência de políticas capazes de estabelecer reflexões coletivas na tentativa de criar um pacto nacional, tendo em vista políticas de alfabetização e de formação continuada de alfabetizadores. Há uma preocupação sobre a distância significativa entre o ideal a ser alcançado no processo de formação continuada e o real apresentado.

Os desafios em torno da alfabetização na idade certa urge empenho da escola e atenção das políticas públicas que deem conta da importância e necessidade das crianças, no seu direito de conviver no espaço escolar de forma saudável e aprender de forma democrática, a fim de garantir a todos os alunos acesso a uma educação de qualidade. Conforme dados do PNAIC (2012, p. 5), no documento *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*: “Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva”.

O conceito sobre alfabetização permite analisar que não existe uma homogeneidade conceitual entre os estudiosos do assunto, pois percebemos que os caminhos que se seguem para a sua definição precisam ser socialmente construídos. É, notadamente visível, a importância de a professora compreender e interpretar esses conceitos para que possa fundamentar seu trabalho numa perspectiva de capacitar e ampliar a visão de mundo das

¹³ A BNCC reduziu para os dois primeiros anos o ciclo de alfabetização das crianças.

crianças. Essa compreensão é necessária para nortear a sua reflexão, permitindo à professora o questionamento sobre qual conceito de alfabetização poderá trabalhar? Qual a sua concepção de linguagem? Qual visão de homem e de sociedade interfere em sua prática e qual referencial teórico-metodológico poderá seguir?

O documento apresentado pelo MEC ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores salienta:

O modelo escolar de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. A partir de então, "crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo – até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar" (MEC, 2001, p. 07).

Ao refletir sobre o debate em relação à alfabetização escolar no século XX, é possível definir três períodos:

- O 1º corresponde à primeira metade do século, no momento em que a discussão, dava-se estritamente no terreno do ensino. Era a busca pelo melhor “método” de ensino da leitura, em que o fracasso escolar era devido ao uso de métodos inadequados. Assim, a discussão acentuou-se entre os defensores do método global e os do método fonético, caindo em desuso a partir da difusão do método conhecido como “misto”.
- O 2º período, auge da década de 1960, teve como foco os Estados Unidos. O debate das ideias em relação à alfabetização intensificou-se em torno do fracasso escolar. A luta contra a separação dos negros acentuou as dificuldades escolares dessas minorias. Muitas pesquisas foram feitas na tentativa de compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Tentava-se encontrar no aluno os motivos pelo seu próprio fracasso escolar e as respostas em torno das dificuldades das crianças de famílias mais pobres davam-se pela incapacidade que as próprias famílias tinham em dar estímulos adequados.
- O 3º momento teve seu início no período de 1970, sendo marcado por uma mudança de paradigma. As investigações nessa área desencadearam mudanças em seu panorama, pois, ao invés de focar nas dificuldades de quem não conseguia aprender, tentou-se compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e a escrever com

facilidade, especialmente aqueles que pensam a respeito da escrita, mas que ainda não se alfabetizaram.

A partir daí, intensas mudanças ocorreram na maneira de entender a alfabetização. Através do trabalho de investigação coordenado por Ferreiro e Teberosky (1985), foi necessário rever as concepções nas quais a alfabetização tem seu apoio. Nessa perspectiva, houve uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita, tendo em vista o início da escolarização, contemplando a alfabetização. Para as autoras, não é permitido conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, como também não é pertinente desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler. É preciso estarmos atentas para as consequências provocadas pela falta de oportunidades às crianças de diferentes classes sociais. Assim, a autora argumenta:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1993, p. 40-41).

A compreensão do significado da alfabetização avançou significativamente com as ideias apontadas por Freire. A partir das décadas de 1960 e 1970, iniciou, no Brasil, um processo pelo qual os analfabetos percebem a situação em que se encontram e aprendem a criar ou a utilizar meios para melhorá-la. Freire (1989) acredita que a aprendizagem da leitura, das contas e da escrita está relacionada a etapas que dão acesso a direitos políticos, econômicos e culturais, afetando ou modificando a forma pela qual o poder é compartilhado na sociedade.

A partir da década de 1980, teve início uma nova forma de organizar a alfabetização, em que foram apresentados os ciclos básicos em vários estados como o Rio Grande do Sul (Porto Alegre), Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A ideia, proveniente de alguns professores revolucionários, demonstrava inquietações sobre os desafios da aprendizagem e a imposição do sistema de ensino.

Nas escolas em que os ciclos foram implantados e levados a sério, com políticas de formação consistentes em relação à alfabetização, obteve-se resultados positivos, no entanto, quando reduzidos a meros discursos, os ciclos não se desenvolveram, permitindo o seu fracasso.

Mais tarde, porém, por volta da década de 1990, a integração de ciclos contínuos trouxe o problema da alfabetização para a questão do direito à permanência na escola.

Neste sentido, o autor ressalta:

[...] a educação é direito de todos – ricos e pobres, negros e brancos, mulheres e homens, índios e filhos de estrangeiros, habitantes da cidade ou da zona rural. O Estado brasileiro, que se atribuiu essa obrigatoriedade, é também o responsável por fazê-la valer. A colaboração da sociedade tem o sentido de assegurar que o ensino seja compartilhado, que os projetos educacionais sejam desenvolvidos de forma consensual e participativa (CHALITA, 2004, p.104-105).

Os três primeiros anos¹⁴ do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser interrompidos. Esse é o processo recomendado pelas novas diretrizes curriculares nacionais, tendo, como base, no documento:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (MEC - Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução nº 07).

Apesar de percebermos o esforço em analisar o ciclo de alfabetização, o PNE desenvolveu estratégias nacionais para atingir essa meta até 2024. A preocupação está na vinculação do Ensino Fundamental com a Pré-escola; a forma como é realizada a avaliação nacional; as tecnologias educacionais de ensino e análise de dados; a inovação em metodologias pedagógicas; a alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, alunos itinerantes e do campo; a formação inicial e continuada de professores, bem como a alfabetização de deficientes, envolvendo surdos e outras especificidades.

As pesquisas realizadas sobre a escolarização de crianças de seis a oito anos de idade identificam que a repetência durante esse período escolar não garante a alfabetização, podendo prejudicar o rendimento escolar integral da criança no ensino fundamental, especialmente ao considerar a passagem do primeiro para o segundo ano e deste para o terceiro.

¹⁴ A partir de 2018 a meta cinco do PNE teve uma alteração, propondo que a alfabetização precisa ocorrer até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Considerando a complexidade do processo de alfabetização, é fundamental manter a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade, permitindo que, ao final do ciclo, a criança esteja alfabetizada.

A recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) está na busca pelos professores nas formas de trabalho que possam proporcionar maior interação das crianças nas salas de aula, permitindo que elas explorem mais intensamente as diversas linguagens artísticas, iniciando pela literatura, utilizando materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manusear e explorar as suas características e propriedades.

Perante as ações e estratégias realizadas no contexto da educação municipal, estadual e federal, na perspectiva da alfabetização, estão também aquelas destinadas à formação de professores alfabetizadores. Em relação a tais iniciativas, podemos dizer que alfabetizar/letrando representou, nos últimos anos, uma norma para os professores nos cursos de formação. De acordo com Soares (2003), é necessário reconhecer as particularidades da alfabetização e desenvolvê-la em contexto de letramento, bem como reconhecer que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes dimensões que requerem metodologias diferenciadas.

Desse modo, numa atitude comprometida, a autora faz uma importante declaração quando afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 10).

O cenário educacional, que hoje se apresenta em relação às inovações metodológicas, pode ser animador. As escolas vêm procurando modificar suas formas de ensinar, tentando romper com a lógica transmissiva e de pré-requisitos, de modo que os alunos precisam envolver-se mais nos debates em sala de aula, sendo protagonistas de sua própria aprendizagem, podendo ampliar seus estudos o máximo possível. Desse modo, alguns problemas de

aprendizagem, entre eles o da leitura, que antes era de responsabilidade de apenas alguns professores, principalmente daqueles ligados ao processo inicial da escolaridade, agora requer o compromisso de todos.

O documento da BNCC apresenta, de maneira objetiva, as habilidades que devem ser desenvolvidas no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, dando condições para que os professores avaliem o nível de desenvolvimento dos alunos e definam as estratégias mais adequadas de ensino. De acordo com o texto apresentado ao CNE, o desenvolvimento da leitura e da escrita requer habilidades cognitivas e motoras, necessitando de práticas que utilizem diferentes meios como: lápis, borracha, papel e/ou o uso do computador. Pelo documento, considera-se fundamental que o aluno faça diferenciação entre a escrita e outras formas gráficas de expressão, assim como é necessário o entendimento de que o princípio que regula a escrita é a correspondência entre grafema e fonema.

Devido à diversidade e à complexidade das leis que regem o sistema nacional de educação, vários questionamentos são formulados no sentido de perceber a necessidade de um sistema que ofereça uma proposta mais articulada, como a possibilidade de uma coordenação clara e direta pela União, exercendo funções equalizadora e redistributiva; o aprimoramento das competências dos sistemas com a participação mais incisiva da União e a criação de uma lei que obrigaria os governantes a assumirem seus papéis com mais responsabilidade.

Ao longo do tempo, presenciamos o discurso pela democratização da escola de forma quantitativa, isto é, o aumento do número de escolas para as classes populares, ou da forma qualitativa, isto é, reformas educacionais, proposta de novas metodologias, formação de professores, etc. A maioria das manifestações até hoje firmada não mudou o panorama educacional brasileiro em que a escola pública não é uma oferta do Estado para o povo, como se acreditava, mas, ao contrário, supunha-se uma gradual e lenta conquista das camadas populares ao acesso ao ensino e ao aprendizado.

Apesar da oferta de diferentes e variadas formas de recuperação ou promoção para o aluno, ainda percebemos altas taxas de reprovação e de evasão escolar. Tais fatores mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender. Assim, Freire traz reflexões pertinentes para situações de evasão, ao que denomina “expulsão da escola” (1991, p. 35), bem como nos adverte sobre a necessidade de olhar para a sociedade e suas interferências no processo de ensino e no processo de aprendizagem, salientando:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de

evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes (FREIRE, 1996, p. 125).

Embora a escola seja um espaço de contradições, é também um espaço de atuação de forças que impelem na direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais – é assim que as camadas populares veem-na. Ela é a instância em que podem ser adquiridos os conhecimentos que instrumentalizam as classes populares no processo de transformação e ascensão social.

Essas conclusões são determinantes nas políticas públicas mais assertivas em nosso país. Tendo em vista a avaliação ANA, o PNAIC que iniciou, em 2013, que trazem um histórico de avanços significativos em educação, mas que ainda estão sendo construídos e dependem do olhar dos próximos governantes, no sentido de que, para ser plenamente alfabetizado, a criança precisa ter habilidades de leitura, escrita e matemática, sabendo utilizar esses conhecimentos nas diferentes situações de vida na sociedade.

Além disso, convivemos, hoje em nossa sociedade, com a demanda da alfabetização digital e financeira, voltada para o desenvolvimento da economia e da saúde em nosso país. Dessa forma, o nosso desafio enquanto professoras, com a ajuda de políticas públicas adequadas, devemos buscar garantir que cada brasileiro e cada brasileira esteja devidamente alfabetizado(a) ao longo de sua escolarização, com capacidade para questionar e indagar a forma como a realidade está sendo retratada pela mídia e pela sociedade capitalista.

Para que a pesquisa manifeste-se de forma articulada às necessidades para uma educação significativa às crianças, apresentamos, no capítulo dois, as concepções de educação voltadas à realidade pessoal e profissional vividas pela pesquisadora.

6 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p.17).

Optamos por iniciar este estudo com as palavras de Nóvoa, tendo em vista que a pesquisa pode contribuir com a compreensão acerca da formação de professores, assegurando a tarefa de atender aos desafios do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a temática propõe algumas reflexões sobre as perspectivas atuais na formação docente, especificamente a formação continuada de professoras no início da alfabetização. Desejamos, dessa maneira, compartilhar esse estudo, trazendo contribuições sobre o tema.

Neste capítulo, dialogamos com os autores e aprofundamos os estudos sobre: formação docente: inicial e continuada de professores - EaD, história da formação continuada de professores no Brasil, formação continuada de professores alfabetizadores, parceria escola/família na responsabilidade de ensinar/educar as crianças e a história dos métodos de alfabetização no contexto brasileiro.

6.1 Formação Docente - um processo de construção, da inicial à continuada

No exercício diário da profissão docente são desenvolvidos os processos de apropriação, objetivação, bem como a articulação de saberes docente, pois, como registra Freire (1991, p.58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Neste sentido, os processos estão marcados pelas situações históricas, políticas, sociais e econômicas do contexto de suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, o conceito de saber docente, retratado por Mercado (2002), apresenta considerações para uma análise da prática pedagógica e para a formação docente, apontando para a “historicidade” e a “dialogicidade” dos saberes como questões inerentes e complementares às práticas do dia a dia nas escolas.

Ainda de acordo com Mercado (1991), os saberes observados em muitas práticas pedagógicas precisam ser considerados como objeto de estudo. Desse modo, poderão

enriquecer o campo de conhecimentos sobre a formação docente, tendo em vista as condições cotidianas dos espaços em que se realizam.

Destacamos a necessidade de reavaliar os processos formativos, refletindo sobre os saberes docentes que são construídos e utilizados pelas professoras na sua atuação profissional. Essa necessidade traz para a pesquisa o desafio de perceber os saberes docentes articulados às ações das professoras do primeiro ano e do segundo ano, compreendendo o processo de apropriação realizado por elas no dia a dia de suas ações na escola e nas salas de aula.

Na voz da Professora A¹⁵: *“Formação docente são formas pensadas e organizadas para que os professores possam enriquecer seus conhecimentos e acalantar suas angústias, tendo em vista que a autoconfiança do(a) professor(a) sempre favorece a aprendizagem dos alunos”*. A autoconfiança a que a professora refere-se torna-a independente. Ela sabe sobre a sua capacidade e vai em busca de conhecimentos que a ajudam a vencer possíveis obstáculos. A alfabetizadora acredita que o resultado é fruto do seu esforço e dedicação, por isso valoriza os pequenos avanços, sabendo que é por meio da dúvida e da reflexão que chegará às certezas.

Neste sentido:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (que teme perder o estabelecido, que é o seu forte no plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias. A resistência do aluno ao aprendizado é um fator de modificação da consciência do educador, e não uma obstinação, uma incompetência (PINTO 1982, pp. 21-22).

Assim sendo, o que é preciso fazer para mudar o cenário educacional brasileiro? Freire (1999) reconhece que o conhecimento é uma descoberta, portanto, quando o conhecimento é construído, entende-se aquilo que está sendo feito, discordando totalmente do que defende a pedagogia dos conteúdos, a qual prioriza um ensino baseado na memorização e decodificação. Por isso, buscamos apoio em Freire quando afirma que o ensino-aprendizagem deve objetivar

¹⁵ Para resguardar a identidade das pessoas que participaram deste estudo e garantir o anonimato das suas falas, optamos por dar nomes de Professora A e Professora B às participantes, porque, nesse processo, sentimo-nos responsáveis, demonstrando respeito e ética ao pronunciamento de cada uma das professoras entrevistadas.

a construção e a reconstrução do saber e que se aprende quando há o desejo de aprender e quando se está diante de algo que seja significativo para o(a) aprendiz.

Faz-se necessário pontuar que o acesso a uma educação de qualidade é um direito da criança e está assegurado na LDB 9.394/96, a qual defende que o desenvolvimento da capacidade de aprender deve ter, como princípios básicos, a formação dos sujeitos no ensino fundamental, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Salientamos ainda:

Ninguém nasce aprendiz, embora todo ser nasça para aprender. A capacidade de aprender deve ser, pois, desenvolvida nos primeiros anos escolares. Para tanto, devem ser definidas, desde logo, nas escolas, as estratégias de aprendizagem que priorizem a leitura, a escrita e o cálculo. O que fazemos na sociedade do conhecimento depende unicamente da leitura, escrita e o cálculo. Por isso, deveriam ser as três únicas disciplinas do currículo escolar. A escola não deve se ocupar de domesticar, isto é, passar a ser, coadjuvante, de um aparelho ideológico do Estado ou da sociedade política, de natureza coercitiva, assim como, historicamente, vem procedendo a Igreja e a Justiça. A escola deve unicamente preparar seus alunos para a vida em sociedade, para a prosperidade material e comunhão entre os homens (Inciso I, art. 32, LDB).

Para a Professora B, os saberes necessários às práticas docentes “*são construídos no dia a dia, com vivências, interações para que os alunos tenham autonomia, se relacionem com empatia e tenham criatividade em suas produções*”. A Professora ainda fala sobre a importância e a necessidade na busca constante pelo aperfeiçoamento profissional, quando diz:

Acho muito importante que os professores estejam sempre buscando se aperfeiçoar, que estudem. Eu me considero uma professora pesquisadora, estou sempre buscando fazer cursos, estou sempre lendo. Apesar de a gente não ter o apoio do governo para as formações continuadas eu acho, como já falei que nós temos que buscar pra nós, uma consciência pessoal pela necessidade que temos nas nossas práticas diárias (Professora B).

A partir da fala da professora B, podemos compreender a professora pesquisadora como aquela que busca refletir questões relativas à sua prática voltadas à realidade do contexto escolar, tendo como objetivo a capacidade de transformação. Freire (2007) destaca que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, considerando que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Os estudos de Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1985) trazem indicações que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, porém ambos são indispensáveis para o processo da leitura e da escrita. Assim, não é mais suficiente apenas que uma pessoa saiba assinar seu nome, desenhando as letras, é preciso ainda mais. A

alfabetização não deve consistir-se num processo de habilidades mecânicas de codificação e decodificação, mas ter a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. Tais habilidades são adquiridas pelas crianças ao terem acesso a todos os tipos de texto que circulam socialmente.

No levantamento de dados através da pesquisa bibliográfica, foi possível verificar iniciativas dos poderes públicos federais, estaduais, municipais, no que diz respeito à formação continuada de professoras alfabetizadoras na oferta de cursos como: PNAIC (2012); PARFOR (2009); Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado (2008); PAIC (2007); Ambiente Colaborativo de Aprendizagem - E-Proinfo (2007); Pró-Letramento (2005); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Programa de Apoio a Leitura e a escrita – PRALER (2003-2004) e PROFA (2001-2002), que são programas do governo federal, que estão inseridos numa política pública de formação continuada de professores, de âmbito nacional, implementados pelas secretarias de educação de estados e municípios, a partir da demanda por melhorias no processo de alfabetização das crianças. Neste sentido, é preciso considerar que a EaD passou a ser também um caminho apresentado nas políticas educacionais deste século, tendo, como justificativa, uma forma mais rápida para obter formação, pois, pelas tecnologias acessíveis, pode-se flexibilizar os tempos e os espaços disponíveis.

Quadro 7: Programas e ações do governo federal para a formação continuada de professores (alfabetizadores)

Períodos	Programas e Ações do Governo Federal
2012	PNAIC - visa garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade;
2009	PARFOR - tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.
2008	ProInfo Integrado - voltado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no uso do cotidiano escolar e, assim, buscar a melhoria da qualidade da educação ofertada, através de novas práticas escolares.
2007	PAIC – seu objetivo foi apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação.

2007	E-ProInfo - programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor e outros;
2005	Pró-letramento - programa de formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade da leitura e da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e conta com o apoio dos estados e municípios e com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada;
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – em parceria com as universidades, visa contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, sendo seu público os professores de educação básica pública, voltados para as áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física;
2003-2004	PRALER - oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais para complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação com a finalidade de dinamizar o processo educacional voltado à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna, bem como resgatar e valorizar as experiências e os saberes do(a) professor(a), assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma a serem sujeitos do processo educacional sob sua responsabilidade; (MEC, guia geral, 2007)
2001-2002	PROFA - oferecer novas técnicas de alfabetização, partindo de estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm, como base, as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Ferreiro e Teberoski e a publicação da obra <i>Psicogênese da Língua Escrita</i> .

Fonte: A pesquisadora

Os programas citados estão voltados para a formação de professores dos anos iniciais, foco da pesquisa, de modo a perceber o que já se tem feito pelos docentes em relação à formação continuada ofertada pelo governo Federal.

A professora B acredita que “*a formação docente é fator indispensável para uma prática pedagógica mais consciente*”. Para Tardif (2002), a prática pedagógica precisa estar articulada à formação de educadores em que os conhecimentos são adquiridos por eles/elas durante as formações docentes. São momentos de possibilidades para relembrar questões, abordagem, além de oferecer maior interação com o sistema educacional, melhorando as metodologias que aplicam no seu dia a dia pedagógico.

Nas palavras do autor:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

A construção de saberes e a articulação de conteúdos fortalecem os espaços de formação mútua, nos quais cada docente é convidado(a) a desempenhar, concomitantemente, o seu papel de formador(a) e formando(a). Reportando a Schön (2000), podemos afirmar que os sujeitos aprendem fazendo, enquanto o(a) professor(a) exerce o papel de orientador(a), e não apenas de professor(a), tendo, como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar, criticar...

Ao analisar o contexto em que as formações acontecem, Nóvoa (1995), destaca que a comunicação entre os(as) professores(as) é fundamental para consolidar “saberes emergentes” da prática profissional, porém a criação de “teias coletivas” do trabalho pedagógico constitui, também, ações decisivas de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Neste sentido, o desenvolvimento da “cultura profissional” das professoras está ligado à produção de saberes e de valores, articulado ao exercício autônomo da profissão docente que, no pensamento de Gatti (2013), significa que: “A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências”.

A Professora B destaca: *“Acredito que estas experiências sejam fundamentais para ajudar aqueles professores que passam por dificuldades com seus alunos e que precisam trocar ideias com quem já passou por situações desafiadoras nas escolas”*.

Neste aspecto, Marques contribui com o argumento, pontuando:

Em seu processo formativo, a vida pessoal de cada educador é evocada para as suas responsabilidades sociais, de forma tal que se correlacionem a personalidade de cada um e a inserção vital dele no mundo da vida como estruturação do imaginário inaugural e como espaço compartilhado por todos; e na qualidade de teia de relações colocada como suporte das identidades inter e intra subjetivas. (MARQUES, 2003, p.61)

Nessa perspectiva, a busca incessante pela formação traz entusiasmo ao profissional docente, no sentido de uma autonomia contextualizada de sua profissão, promovendo a valorização de paradigmas de formação que possibilitem às professoras atitudes reflexivas, assumindo a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implementação das políticas educativas.

Assim, a Professora A traz o alerta: *“Se você quer algo melhor para a sua profissão para seus alunos tem que ir atrás e eu acho bem importante porque foi através das formações continuadas que eu busquei e encontrei mais significado para o meu trabalho”*. A professora fala também das fragilidades da profissão na escola estadual como: a carência de materiais, a falta de cursos de formação continuada ofertadas pelo governo (federal, estadual e municipal), a defasagem nos seus salários, entre outros. No pensamento de Freire, formação permanente é o resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano.

Portanto:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Assim, cabe aos professores uma conscientização de que não podem ser apenas formadores e detentores do saber e as crianças entendidas como simples receptoras de informações (ver imagem 5) ou como nos aponta Freire (1985, p. 66), quando trata sobre a Educação Bancária: *“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”*. Neste sentido, as alfabetizadoras entrevistadas manifestam a preocupação do olhar em cada criança um ponto de partida, não somente para o ensino de conteúdo, mas também para o desenvolvimento da autonomia e concepção crítica/criativa.

Entretanto, é possível reconhecer a relevância do papel das professoras no sentido de contribuir para a criança descobrir suas potencialidades, encorajando-a a acreditar que é capaz de realizar os seus desejos, instigando-a a ousar. Contudo, para que isso aconteça é necessário que o(a) professor(a) demonstre, por meio de suas ações, a confiança em si mesmo(a) e nas crianças. Baseado nesse contexto, Sacristán (1998, p. 148) escreveu: *“Os professores são principalmente agentes culturais e suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas”*.

Nos estudos de Araújo e Nunes (2019), elas apontam sobre as mudanças atuais na área da educação, as quais estão relacionadas à necessidade de rever as ações docentes, sua formação e sua atuação. As transformações ocorridas em todas as áreas e territórios, a racionalidade contemporânea e as novas formas de interação nos espaços sociais vêm contribuindo para que a formação docente, inicial e continuada, seja repensada, possibilitando para esses profissionais

um olhar mais sensível e com melhores estratégias de intervenção em seus espaços de sala de aula. Para as autoras, há uma necessidade da atenção do poder público para que essas políticas tenham impactos positivos nas salas de aula, transformando as boas experiências em obras que atendam a expectativa global e que sejam sustentáveis. Dessa maneira, a curiosidade epistêmica aliada a uma postura investigativa representam os pilares necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Faz-se necessário refletir acerca da formação inicial de professores no Brasil, sobretudo nos estudos de autores como: Nóvoa (1992), Guarniere (2005), Imbernón (2010), Lima (2007), entre outros, pois compreendemos que os conhecimentos expostos em tais pesquisas contribuem para o entendimento das necessidades e o comprometimento que essa formação requer.

Tendo em vista a fragilidade quanto às necessidades que se apresentam à educação, é essencial o investimento na formação de professores. Conforme Nóvoa (1992, p. 27): “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e da mudança das organizações escolares e do seu funcionamento”.

Assim, Nóvoa (1992) dialoga com Lima que propõe:

Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional [...] A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão (LIMA, 2007, p. 167).

Nessa contextualização, Imbernón (2010) pontua sobre a profissão docente, a qual precisa desvincular-se da concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico, rompendo as amarras das diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem “centralista”, “transmissora”, “selecionadora” e “individualista”, que não dá mais conta dos desafios da educação dos futuros cidadãos. O autor considera, neste aspecto, que essas crianças encontram-se imersas em uma coletividade “democrática”, “plural”, “participativa”, “solidária”, “integradora” e “globalizada”, tendo em vista a sociedade do conhecimento e da informação, mas que não condizem com a realidade brasileira.

Com essa proposta de formação, o processo de profissionalização articula teoria e prática docente com experiências teóricas de formação, dando continuidade aos desafios das práticas de professores e professoras em formação, no intuito de promover a confiança no trabalho docente já realizado. Libâneo (2002) destaca que a formação inicial está estreitamente articulada aos contextos de trabalho o que possibilita (re)pensar as disciplinas com base no que pede a prática pedagógica, para que haja sentidos tanto para a teoria de sua formação como para a prática.

Na tentativa de compreender a formação inicial e o fazer pedagógico, Ghedin (2006, p. 144), pontua sobre “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”, trazendo o entendimento de Freire (1996) sobre o conhecimento como algo inacabado, num processo permanente de construção dos saberes. Assim sendo, possibilita significativas reflexões sobre os processos formativos da docência, desenhando os obstáculos que podem apresentar-se durante a atuação profissional e considera que nem sempre será possível encontrar todas as respostas sobre a constituição da prática pedagógica e na constituição do ser professor(a).

Nessa perspectiva, os modelos de formação existentes devem ser reconfigurados, a problemática do sujeito deve estar no centro dos debates sobre formação. Freitas (2006) afirma que ao se propor uma nova educação escolar, exige-se um outro papel docente, com novas ações pedagógicas, tanto para a atuação dos profissionais da educação quanto para a demanda social. É a partir dessa proposta que os conceitos de reflexão e de ensino reflexivo são apontados como o eixo fundamental da formação.

Para melhorar, portanto, a formação docente, é preciso viabilizar a reflexão sobre a própria prática, tendo em vista o trabalho coletivo dentro da escola, juntamente com o domínio teórico de modo a articulá-lo nas ações concretas. Pimenta (2005) colabora com esse aspecto ao pontuar sobre o saber docente, o qual não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, no contexto em que ambos resignificam-se mutuamente, permitindo aos sujeitos diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos espaços de suas vivências.

Imbernón assim colabora:

A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de

decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe a quantitativa. Finalmente insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Tal perspectiva requer dos cursos de formação de professores a ênfase por uma formação dinâmica, capaz de entender os anseios docentes, possibilitando uma formação adequada e assistida, sendo realizada, especialmente, no ambiente escolar, viabilizando a reflexão da sala de aula enquanto espaço possível de pesquisa. Para Tardif (2002), a formação inicial visa preparar os futuros professores à prática profissional de ser professor(a) de profissão, sabendo refletir sobre sua prática.

Mesmo com os avanços, nas últimas décadas, em relação a políticas educacionais e pesquisas no que se refere à formação de professores, ainda há muitos desafios a serem vencidos e um deles diz respeito às instituições formadoras. De acordo com pesquisa realizada por Gatti:

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI, 2010, p. 95)

Os cursos de Licenciatura, especialmente EaD, vêm formando profissionais que têm como destino a aplicação de conteúdos para os alunos na sala de aula. Desse modo, entendemos que frente às transformações científicas, tecnológicas e culturais a formação de professores, bem como todo o processo educativo, deve estar apta a essas novas exigências.

Para elucidar melhor esse aspecto, Gallo assinala:

Educar, sob esse cenário, significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral. (GALLO, 2010, p. 149)

Diante disso, compreendemos que a formação de professores vai além da sala de aula, pois prevê a sua atuação nas áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos. Esses conhecimentos requerem a formação de um profissional reflexivo e atento às rápidas

transformações sociais e culturais que almejam novas competências para enfrentar a complexidade da prática educativa. Acreditamos também na valorização do diálogo e o trabalho reflexivo no coletivo docente pois, de acordo com os relatos das professoras, elas vão melhorando as suas ações em sala de aula. Para Schön (2000), refletir sobre a prática “está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação”.

Todas essas mudanças indicam a necessidade de uma formação de professores inicial e continuada voltada para o novo, com pensamento crítico e sujeitos ativos. Um(a) educador(a) estudioso(a) que traz o conceito de educador(a), relacionando à docência como uma prática social concreta e preocupado(a) com o saber das classes oprimidas, almeja uma humanidade mais justa e igualitária.

Para Freire:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 135).

A formação de professores na perspectiva freiriana indica uma atividade extremamente humana, impressa no terreno da educação como categoria teórica, área de pesquisa, conteúdo da política educacional e prática pedagógica, configurada como uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Ser professora no século XXI é desafiador: a rapidez das informações e o modo como o indivíduo utiliza a informação, vem promovendo mudanças no modo de ensinar. Neste sentido, parece pertinente aconselhar que a formação inicial e continuada considere em seu projeto pedagógico princípios semelhantes àqueles sugeridos por Freire (1996, p. 23), que afirma: “não há docência sem discência”: na relação professora/criança é necessário a troca mútua de saberes. Uma vez praticada, essa relação proporciona uma nova aprendizagem, sendo que a professora deixa de ser uma mera transmissora de conhecimento e a criança um sujeito, apenas receptor: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim sendo, essa relação possibilita que ocorram novas aprendizagens, significativas para ambas.

Portanto, almejar que a professora torne-se uma profissional investigadora de sua prática demanda que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja:

É preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnicopedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. E que a formação do professor pesquisador não se faz no imediatismo, visando, tão somente, mostrar quantitativos de trabalhos a organismos que monitoram a educação no ensino superior. E sim devendo ser trabalhada durante toda a formação inicial para que tenham bons frutos no futuro (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Com foco à formação inicial, os cursos de Licenciatura instigam e dão pistas, possibilitando que o esforço dos discentes, comprometidos e sujeitos de mudança, promovam a melhoria na qualidade educacional a iniciar pela alfabetização. Portanto, pensar em alfabetizar no contexto brasileiro atual vai muito além de ensinar a criança a codificar e decodificar letras e sons. O que se quer é um processo de alfabetização que dê significado àquilo que se desenha na sala de aula, que seja contextualizada para a criança e, assim, ela possa compreender a leitura e a escrita voltadas à sua realidade social, entendida por Soares (2001), como concepção de “alfabetizar em contexto de letramento”, defendendo, nesse caso, a ação de ensinar a ler e escrever com autonomia. Desse modo, a pessoa letrada, além de saber ler e escrever, também cultiva e exerce as práticas sociais mediadas pela escrita.

De acordo com Pimenta (2002), o(a) professor(a) pesquisador(a)/reflexivo(a) produz conhecimento a partir da prática, desde que, durante a investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o apoio da teoria. A prática pedagógica, nessa perspectiva, é importante, uma vez que dela faz-se necessária a produção de conhecimento, sendo nutrido pela teoria.

6.2 Aspectos históricos da formação continuada no Brasil

Na última década do século XX, a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada intensificou-se. A LDBEN, lei n. 9.394/96, veio incitar especialmente os poderes públicos para essa formação. A lei retrata um período de debates sobre a importância da formação continuada, mencionando-a em vários de seus artigos. O artigo 67 prevê que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. O artigo 80 aponta que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a

distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos de educação a distância”. Em relação à educação profissional, de modo geral, a lei apresenta a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Outra consideração diz respeito aos documentos internacionais diversos que enfatizam essa necessidade e esse caminho. Dentre eles, podemos destacar três documentos - do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e, neles, a educação continuada é salientada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como ponto de destaque, a Declaração Mundial sobre a educação superior no século XXI e o PNAIC, Programa que visa a um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta cinco do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Mais tarde, em 2018, houve algumas alterações, propondo-se que a alfabetização ocorra até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental. Esse programa objetiva oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que possam concretizar os direitos de aprendizagem das crianças.

Quanto ao Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – PRELAC, que fixa o início de um novo período com a primeira reunião em Havana, Cuba, em novembro de 2002, assinado, teve como meta 2017. Seu objetivo principal é estimular mudanças fundamentais nas políticas públicas com o intuito de concretizar a proposta de Educação para Todos, com o olhar sobre as necessidades de desenvolvimento humano para o século XXI. Ele consiste em apoiar políticas públicas que reconheçam a função docente e valorizem sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais.

Tais características demonstram que a organização escolar inclui algumas condições administrativas e didático-pedagógicas que são necessárias em seu contexto educativo, a fim de garantir práticas educativas mais adequadas e condizentes com as necessidades dos alunos, em especial a alfabetização.

Entre os muitos sentidos atribuídos à alfabetização e ao letramento, alguns destacaram-se hegemonicamente nas políticas curriculares de formação do professor alfabetizador desenvolvidas durante as últimas décadas. Com foco pelo viés das orientações de base construtivista, essas políticas vieram ganhando contornos divididos por diferentes visões sobre

o que é alfabetização e como se deve alfabetizar. Nessas discussões, estiveram em evidência, no primeiro momento, a alfabetização, entendida como construção do sujeito agente de seu conhecimento, com base nas influências da epistemologia genética, utilizadas por Ferreiro e Teberosky (1985), e, seguindo mais adiante, os traços peculiares dos termos alfabetização como apropriação do sistema de escrita e o letramento, definido como uma postura que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. No entanto, ambos os termos, compreendidos como distintos em suas especificidades, são complementares entre si, um posicionamento defendido por Soares (2003).

Com as mudanças ocorridas a partir de 1980, Ferreiro abordou, em suas pesquisas, o surgimento de desafios pela busca de novos paradigmas que pudessem identificar as metodologias de alfabetização, que, até então, eram voltadas aos métodos sintéticos e analíticos, pois se partia da ideia que a alfabetização era a aquisição de um código pronto, de fora para dentro. Essas mudanças trouxeram muitos questionamentos à prática pedagógica dos professores, visto que as orientações tidas até então do passo a passo como deveriam fazer passa para um novo paradigma que busca a construção e reconstrução diária da prática pedagógica, sem um modelo único e/ou receitas prontas.

Pesquisadores, como Andaló (1995), Candau (1997), Gatti (2008), Lima (2007), Pimenta (2002), destacam que a formação continuada é processo de formação docente, que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos professores que aponta para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta ações docentes inseridas em um contexto sócio-histórico, que tem, como função, mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Andaló (1995) traz, em sua pesquisa, que as experiências mais antigas datam do início dos anos 1960, sendo que naquela época, o INEP criou, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do “aperfeiçoamento docente”, averiguando com os professores o que pensavam a respeito dos cursos. Como resultado, os(as) docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, tendo em vista que não atendiam às necessidades da escola, pois os estudos não estavam voltados aos interesses e necessidades das práticas docentes diárias e, por isso, não tratavam dos problemas reais vivenciados no dia a dia de sala de aula.

Na abordagem do tema formação continuada, levando em consideração o contexto histórico brasileiro, é importante fazermos uma retomada dos aspectos que ilustram a trajetória da formação de professores, tendo como foco a formação continuada para compreendermos o percurso histórico.

De acordo com Silva e Frade (1997), nas décadas de 1970, 1980 e 1990, evidenciam-se três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. De acordo com as autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores(as). Assim, em cada período, ressaltam-se formatos diferentes na oferta dos cursos de formação continuada.

Na década de 1970, Pedroso (1998) trata sobre a formação continuada no Brasil, a qual teve uma significativa ampliação devido à modernização social, exigindo recursos humanos de melhor qualidade para atender exigências do governo militar, enfatizando a necessidade de mão de obra, que era o principal objetivo da educação naquela época.

Já na década de 1980, Ferreira (2007) considera que, com a abertura política, os movimentos em defesa da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico intensificaram-se, enquanto que Pedroso (1998) afirma que, naquela década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos(as) professores(as) nas questões da educação.

Entretanto, as análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a debater sobre o contexto social e histórico, contexto em que a formação de professores estava incorporada. À época, compreendia-se a importância dos programas de formação continuada como uma maneira de responder às questões mais específicas dos(as) profissionais da educação, garantindo um aprendizado permanente que, conforme Silva e Frade (1997), em que o perfil desejado de professor(a) estivesse mais voltado para as questões políticas da prática docente.

Contudo, a concepção e as finalidades de formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo dessa trajetória histórica, ligada ao contexto econômico, político e social do país. Assim posto, percebemos que a ideia de treino de destrezas e técnicas foi sendo substituída pelo conceito de que a aprendizagem contínua é inerente ao desenvolvimento do profissional da educação e da sociedade como um todo.

Na medida em que os conceitos e as finalidades iam se modificando, outros termos foram empregados para a formação continuada. Assim, Andaló (1995) destaca que Gatti, Mello e Bernardes (1972), apontam, em um artigo, que os termos “treinamento” e “reciclagem” serviam para definir a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra “treinamento” era mais voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo “reciclagem” voltava-se para a preparação num sentido mais amplo para o exercício de novas funções. Nóvoa (1999) defende, uma formação continuada, não mais como reciclagem,

mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. Na concepção do autor é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente.

É importante destacar ainda que, a partir dos anos 1990, por exemplo, a formação continuada de professores(as) foi muito influenciada pelas discussões de Nóvoa (1995), com o “desenvolvimento profissional”; Shön (1987, 1992, 1995), com o tema do “professor reflexivo”, e Zeichner (1998), que tratou sobre o “professor-pesquisador”.

Na abordagem de Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 reconhecem o(a) professor(a) como destaque, ou seja, se, por um lado, esse(a) profissional é inserido(a) no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de “aligeiramento”, “fragmentação” e “esvaziamento de conteúdo”. Na opinião da autora, isso ocorre devido à articulação da reflexão sobre a prática às competências, almejando a formação de um profissional tecnicamente competente, porém politicamente inoperante, disciplinado(a) e adaptado(a). Por fim, a autora destaca:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

É relevante destacar também que o contexto dos anos de 1990 foi marcado pela ênfase na formação continuada, mas que se restringiu a eventos formativos, entendidos como “treinamentos”, objetivando à “desprofissionalização” do magistério. Tais modelos de formação dificultavam as ações das professoras, tornando-as meras operadoras do ensino, submetendo-as a um processo de alienação, bem como à negação do direito de avançar na carreira por meio de uma melhor qualificação.

Sobre esse contexto social/histórico, a autora corrobora:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade

peçoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Paiva (2006, p. 11) traz a compreensão que as políticas públicas voltadas à educação básica partem do pressuposto que “[...] formar o professor é estratégico, por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações”.

Na perspectiva de Gatti (2008), a formação continuada de professores(as) vem recebendo maior atenção no campo educacional com destaque a partir da década de 1990, tendo em vista, especialmente, às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos fracos desempenhos escolares. Com tudo isso, a formação continuada passou a integrar a maioria das reformas educativas, portanto, a promulgação da LDBEN 9.394 de 1996 impulsionou as ações políticas de formação continuada de professores(as). Como destaca Gatti (2008, p. 64), a nova LDB “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”.

Assim, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a política de formação de professores foi aclamada como uma das principais ações e, desse modo, articulada à melhoria da qualidade do ensino. A partir de 2003, com as políticas implantadas pelo governo Federal, os programas de formação continuada para professores tomaram novos rumos. Para o governo citado, a educação era uma das prioridades, trazendo como lema: “Uma escola do tamanho do Brasil”.

Pelos estudos de Aguiar (2010), iniciativas e ações do Governo Lula mostraram-se engajadas em concretizar os objetivos e metas apresentados no PNE (2001 a 2010), tendo em vista a criação de universidades federais; ampliação e interiorização de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; contratação de professores e técnicos para as universidades e escolas técnicas; condições de formação e qualificação de professores da educação básica, bem como um elevado investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores.

Nesse contexto, partindo da necessidade de implementar uma política de educação eficaz em nosso país, o PNAIC (2012) idealizou, como objetivo a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o terceiro ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Para que o objetivo fosse alcançado foi preciso uma mobilização das universidades e do Instituto de Ensino

Superior (IES) em todo o país, pois quem desejava participar do programa precisava rever seus projetos pedagógicos de formação inicial e continuada (extensão), inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto a práticas que pudessem demonstrar seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade.

Em 2017, avaliadas as experiências, os desafios remanescentes e as evidências encontradas em escolas e redes que desejam alfabetizar todas as crianças, diferentes propostas foram discutidas entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). De acordo com o Documento Orientador, propõe-se:

- o fortalecimento do regime de **colaboração** e do **diálogo** entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas;
- a ênfase na **responsabilidade** dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública;
- a valorização do papel das IES como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas à docência, didática e a metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, deem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento;
- o estabelecimento da escola como locus preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente;
- o apoio à organização de uma equipe de gestão que desempenhará um papel gerencial e formativo com a coordenação de profissional escolhido pela seccional da Undime e pela UF;
- o repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade;
- o apoio à constituição de equipes de formação que possam compreender as demandas de cada escola e implementar estratégias pedagógicas, inclusive as previstas na Meta 5 do PNE, apoiando concretamente os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores, para que todas as crianças concretizem, ano a ano, progressivamente, os direitos e os objetivos de aprendizagem que garantem a plena alfabetização;
- **a visão de futuro do PNAIC** está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas (DOCUMENTO ORIENTADOR - PNAIC EM AÇÃO 2017).

Portanto, com a finalidade de dar suporte pedagógico aos professores, o Pacto estabelece uma formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores na modalidade presencial de estudo, apresentando encaminhamentos metodológicos de discussão sobre a alfabetização e letramento, priorizando o ensino de Língua materna e da Matemática.

No artigo, *FORMAÇÃO DOCENTE: Uma reflexão sobre os princípios norteadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*, Parisotto e Oliveira (2016) ressaltam questões relativas à formação docente como prática reflexiva. Tal tendência de formação docente tende a ser confirmada com maior clareza ao apresentar os seguintes princípios formativos:

- a) A prática da reflexividade: estruturada na ação/reflexão/ação, voltadas para a análise de práticas de salas de aula, aliadas a reflexão teórica e reelaboração das práticas;
- b) A socialização: voltadas à criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações, aumentando as possibilidades de trocas de experiência profissional tão importantes à ação docente;
- c) O engajamento: estímulos ao desejo em dar continuidade aos estudos é uma das principais metas da formação continuada na perspectiva do PNAIC e, com isso, capacitar professores/professoras para a melhoria da sua atuação profissional;
- d) A colaboração: vai além da socialização, tida como um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, articula-se a formação de uma teia voltada ao aprendizado coletivo, por meio da qual, os(as) professores(as) aperfeiçoam a participação, o respeito, a troca e o pertencimento;
- e) A constituição da identidade profissional: exercida em momentos de reflexão sobre as memórias do(a) professor(a) enquanto sujeito de um processo mais amplo, com o propósito de ajudá-lo a perceber-se em permanente processo de formação (PARISOTTO e OLIVEIRA, 2016, p. 198 - 205).

Percebemos, dessa maneira, nessa política de formação continuada, a importância da reflexão docente voltada para a concepção da epistemologia da prática, mostrando a necessidade da constituição da identidade profissional, mas que ainda não traz uma concepção de construção indissociável de teoria e prática na ação pedagógica.

6.3 A Formação Continuada: um caminho de sentido na vida das professoras alfabetizadoras

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando a escola como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1992, P. 30).

Quando se almeja melhorar o nível do ensino no país, é necessário investimento na formação daquela que atua diretamente nesse processo - a professora. Nesse contexto, a formação inicial para as professoras alfabetizadoras não é o suficiente, é necessário ainda investir na permanente formação profissional. Por isso, a formação é entendida como um processo constante de aprendizagem e aperfeiçoamento de saberes que são necessários à atuação profissional, possibilitando melhorar a prática docente, o conhecimento e principalmente a reflexão sobre a sua docência.

De acordo com Freire (1996 p. 56-57), todos os sujeitos são capazes de aprender e conhecer, tendo em vista a consciência do mundo e a consciência de si como “ser inacabado”, necessariamente, inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. O autor ainda discorre sobre a responsabilidade ética, política e profissional ao ato de ensinar que exige do(a) professor(a) sua preparação e capacitação num processo de formação permanente.

Práticas que podem complementar a formação continuada das professoras são citadas por Gatti como:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

A importância da reflexão a respeito da formação continuada e sobre seu real significado pode ser percebida na proposta do PNAIC (2017), que propôs a alfabetização das crianças até o terceiro ano, mas que passou por uma mudança em 2018, estabelecendo que a alfabetização de crianças deve ocorrer até o final do segundo ano, antecipando em um ano esse processo. Desse modo, as professoras alfabetizadoras entrevistadas querem estar inseridas numa política pública de formação continuada, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade. Neste sentido, refletir sobre suas práticas e trocar experiências com outras professoras possibilita construir/problematizar/compreender a constituição de práticas alfabetizadoras, pois, conforme pontua a autora:

é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira". Construção esta, feita não por alguns "atores iluminados", mas "(...) por todos os indivíduos de uma determinada época, em uma determinada sociedade, a partir de seus desejos e necessidades e dentro das condições concretas que encontram e constroem (RIOS, 1997, p. 72).

Ao dialogarmos com Santos (2010), ele destaca sobre a formação continuada, considerando-a uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do(a) professor(a), fazendo parte de um processo inacabado, de constante elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico. Desse modo, ela torna-se essencial, especialmente quando as ações docentes almejam a construção de práticas educativas desejadas.

Neste sentido, a formação continuada colabora para a constante transformação da ação educativa, dando significado para as professoras e para a sua escola. Candau (1997) apresenta um tripé para a formação continuada: em primeiro lugar, é preciso reconhecer a escola enquanto espaço favorável à formação continuada; em segundo lugar, é necessário valorizar o saber docente e, em terceiro lugar, é importante dar atenção à aprendizagem construída ao longo da sua carreira, ou seja, é preciso partir da realidade escolar, valorizando o saber disciplinar e o saber da experiência, considerando os saberes docentes construídos na prática diária de suas ações pedagógicas.

Para Nóvoa (1995), é importante destacar que a formação continuada tem sido, pela necessidade, vista como complemento da formação inicial. Porém, é preciso dizer que a intenção da formação continuada é tornar-se um processo constante na vida dos profissionais da educação, tendo em vista que a perspectiva da formação continuada é viabilizar mudanças no próprio currículo das formações iniciais, num processo de "retroalimentação" e "renovação" de ambas as formações diante dos objetivos e propostas voltados à melhoria nas ações pedagógicas.

Embora os estudos e debates sobre o tema formação continuada não sejam recentes, acreditamos que ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente pelo surgimento de diferentes estratégias de formação continuada e, por isso, têm sido foco de políticas governamentais nas diferentes dimensões, bem como fonte de verbas tanto para cursos presenciais quanto a distância.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores

necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

O autor salienta que a formação permanente aponta para a condição de seres humanos inconclusos e, por isso, instiga os sujeitos a navegar com curiosidade, buscando conhecer a si mesmos e o mundo que os rodeia, sendo capazes de se reinventar, colaborando para uma ordem social mais justa, humana e sem opressão. Nas palavras de Freire (1996, p. 32 e 44): “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” ou ainda, “Formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”.

A pesquisa retratada por Freire constitui-se na busca por conhecimento e essa procura é a formação continuada, pois nem tudo foi conseguido alcançar durante a graduação.

Quando a professora está capacitando as suas habilidades e competências, elas vão sendo aprimoradas, permitindo-lhe melhorar a sua prática, com as novidades que são ofertadas. Para a professora B, a necessidade de formação continuada deve-se também ao fato de que: “Todos os anos temos uma situação nova em sala de aula, um outro desafio, as crianças trazendo novas perspectivas para a escola e cada uma delas com seus sonhos e dificuldades”.

Nessa perspectiva:

Também é importante a gente avaliar todo dia o nosso trabalho, ver o que deu certo para poder repetir outra vez ou, o que não deu certo, o que precisa ser repensado, refletido. Às vezes a gente sai frustrada por que não foi do jeito que imaginamos, mas temos que pensar que valeu a tentativa e que é preciso buscar novas formas de trabalhar aquele conteúdo (Professora A).

Desse modo, faz-se necessário construir caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, avaliando situações do cotidiano escolar e dando encaminhamentos necessários no sentido de coordenar um trabalho voltado para a transformação do ensinar e aprender.

Nesse contexto, a autora assinala:

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência (GARCIA, 2003, p. 19)

Na voz das Professoras, elas afirmam:

A formação continuada, que busquei ao longo de minha profissão, contribuiu para que houvesse mudanças em minha forma de ensinar. Acredito que, sem os conhecimentos e reflexões que me permiti vivenciar, eu estaria reproduzindo e contribuindo para uma educação sem sentido (Professora A).

Acredito que muitas são as contribuições que a formação continuada possibilita aos professores em suas práticas docentes. Com a formação dos professores, há a possibilidade de refletir práticas que são vivenciadas diariamente na docência, aprimorar práticas com as sugestões que são vivenciadas, como eu falei antes, elas servem também para exercitar a reflexão de teorias baseadas em grandes estudiosos da área, sempre fazendo relações entre teoria e prática. [...]. O estudo que a gente faz na troca de experiência com outros professores. (Professora B).

Em uma perspectiva ampla, Mainardes (2008) afirma que a formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas. É preciso a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente, além de uma série de outras medidas e ações, ou seja: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdo, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional; a melhoria nas condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores; entre outras. Nesse cenário, podemos considerar que a formação continuada de professores é fator necessário, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação.

Gatti (2008), ao refletir sobre os motivos que têm provocado o aparecimento de tantos cursos de formação continuada de professores(as), considera que tal fato tem base histórica em condições que constituem a sociedade, como os desafios colocados aos currículos e ao ensino, ou os desafios expostos aos sistemas de ensino através da universalização¹⁶, ou pelas tantas dificuldades vivenciadas por gestores e professoras no cotidiano escolar. Contudo, a ênfase em relação à formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como a eliminação do fracasso escolar, ainda não foram alcançadas, apesar de todo o engajamento dos(as) professores(as) e das políticas e programas educacionais disponibilizados.

Soares (2008) sublinha, que a formação continuada tem tido relevância na pesquisa educacional e levanta a hipótese de que as políticas de profissionalização docente são desenvolvidas de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores(as),

¹⁶ Entende-se por universalização o acolhimento cada vez maior de crianças e jovens na escola.

calcadas em uma compreensão determinada de trabalho docente, “pragmática” e “praticista”, provocando uma reduzida efetividade dos cursos ofertados, o que demanda uma maior abordagem pela pesquisa educacional.

Colaborando com esse argumento, Ferreira (2007) e Gatti (2008) sinalizam que o motivo pelo qual as ações de formação continuada não têm atingido os resultados esperados estaria na definição do conceito de formação continuada, que seria uma tarefa complexa, quando consideradas as diferentes possibilidades existentes.

Ferreira (2008) refere-se à perspectiva crítica onde a formação continuada deve acontecer, sendo necessário um ambiente de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalidade docente, estando articulada a questões políticas e sociais e à prática pedagógica de atuação junto às crianças.

Conforme destacamos anteriormente, nossa escuta para compreender as ações das professoras foi por meio da entrevista. Nos apontamentos das professoras alfabetizadoras, salientam-se as preocupações referentes à formação continuada. Elas destacam suas angústias e perspectivas para melhorar a alfabetização das crianças na idade própria, pois, é nessa fase que precisa acontecer.

Com a fala da Professora A fica evidente a importância em perceber na docente tudo aquilo que ela traz em sua bagagem pessoal e profissional. *“É muito importante considerar a história de vida do professor, da professora, suas experiências que traz ao longo de sua profissão, suas angústias, as dúvidas e também tudo aquilo que já conseguiu conquistar em suas práticas de sala de aula”*. Neste particular, Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza que o professor é a pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor. *“Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”*.

A alfabetizadora também demonstra em sua fala que:

É bem importante também levar em conta as experiências dos professores, tudo aquilo que ele já vivenciou em sala de aula, sua trajetória de vida pessoal e profissional, os desafios enfrentados no dia a dia precisam ser considerados. Acredito que se o professor tá bem consigo mesmo, tudo fica mais fácil. Acho que a nossa vida pessoal, eu comigo mesma, influi muito nas minhas atitudes, no meu nervosismo em sala de aula, nas minhas práticas (Professora B).

A partir das experiências, as professoras expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, elas interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, só assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre as interações com os sujeitos em sala de aula.

Dialogando com Tardif, ele afirma que:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2002, p. 64).

Silva (1997), por sua vez, identifica, em sua pesquisa, os estudos educacionais, os quais trouxeram, a partir do final dos anos de 1980, novas ideias para a compreensão do trabalho docente. Pontua que as novas abordagens de pesquisa começaram a reconhecer esse profissional como sujeito de saberes e ações, fazendo surgir a importância de uma investigação sobre os saberes de referência da docência sobre suas ações e pensamentos, entendendo que:

A análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores) (SILVA, 1997, p. 3).

Para Nóvoa (1992 e 1995), com as práticas de formação, sendo referência para as dimensões coletivas, elas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma, no sentido da produção dos seus saberes e valores em que as professoras precisam assumir-se como produtoras da sua própria profissão.

Neste sentido, concordamos com Freire:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39)

Nesse contexto, docentes e discentes manifestam a necessidade de compreender suas ligações com o mundo, não apenas como uma realidade estática, mas como realidade em

constante transformação. Assim, são instigados a confrontar a realidade, como sujeitos da práxis, num processo de ação/reflexão, reflexão/ação, a fim de transformar a realidade.

Com isso, uma mudança de postura dos profissionais da educação é necessária, partindo de uma formação docente crítico-reflexiva, contribuindo para melhorar a qualidade educacional, demonstrando, assim, que o conceito de professor(a) como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma constante preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso que as ações pedagógicas estejam vinculadas à teoria e à prática, em vista do processo de atuação e reflexão sobre a prática. Neste aspecto, o autor salienta:

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

O triplo movimento sugerido por Schön (1990), do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação que está articulado ao desenvolvimento pessoal dos docentes, na consolidação no terreno profissional de espaços de autoformação, permite maior reflexão e teorização sobre a ação, dando-lhe maior sentido e significado. Tais práticas de formação contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O exercício de reflexão das professoras no seu cotidiano, como seres históricos e socialmente contextualizados, contribui para uma maior definição de outras posturas pedagógicas, relacionando a realidade de suas práticas e de suas formações com as ações no seu dia a dia de sala de aula. Quanto mais rica for sua história de vida pessoal e profissional, melhores serão as possibilidades de desempenho a uma prática educacional significativa.

Colaborando para o diálogo, a professora A também diz:

Acredito que muitas são as contribuições que a formação continuada possibilita aos professores em suas práticas docentes. Com a formação dos professores, há a possibilidade de refletir práticas que são vivenciadas diariamente na docência, aprimorar práticas com as sugestões que são vivenciadas, [...] e elas servem também para exercitar a reflexão de teorias baseadas em grandes estudiosos da área, sempre fazendo relações entre teoria e prática (Professora A).

De acordo com as contribuições de Sartori:

O ato de ensinar é permeado por desafios, rupturas e resistências, por ensaios e erros, por frustrações e êxitos, diante dos quais cabe ao professor assumir uma atitude científica, ou seja, apoiar-se na ciência da educação, utilizando-se de procedimentos adequados e criativos (SARTORI, 2013, p. 37).

A Professora B traz a ideia de que “*a busca pela formação continuada foi sempre necessária para que o professor possa buscar, aprimorar e refletir práticas já existentes e construir novas propostas*”. Neste aspecto, a professora torna-se protagonista dessas mudanças, portanto, sua formação e sua prática têm sido e continuam sendo motivo de estudo. Acreditando no potencial na busca constante pela sua formação, a professora A manifesta-se:

Se você quer algo melhor para a sua profissão, para seus alunos, tem que ir atrás e eu acho bem importante porque foi através das formações continuadas que eu busquei e encontrei mais significado para o meu trabalho. Por isso, a importância das formações continuadas, se eu não tivesse buscando formação, eu não conheceria, eu apenas reproduziria, pois a formação inicial sozinha não dá conta dos desafios (Professora A).

Durante a entrevista, as professoras apontaram sobre suas preferências ao participar das formações continuadas:

Sou a favor de formações em pequenos grupos, tendo uma maior possibilidade de troca entre os pares, pois, quando as formações são em grupos maiores, a gente participa mais como ouvinte, não conseguindo ter essa troca que eu acredito ser importante. Funciona mais como palestra. É claro que tem suas contribuições, mas não tem o mesmo efeito (Professora A).

Eu acho mais importante as formações com grupos amplos, porque, dentro da escola, as professoras já se conhecem, cada uma já sabe o jeito que cada uma trabalha, por isso vejo como mais significativo as trocas com professoras de realidades diferentes, com experiências de outras escolas, com diversas possibilidades. Uma escola maior, com uma biblioteca maior talvez não dá para fazer a atividade que a gente faz na nossa escola pela falta de espaço, mas que talvez contribua para uma outra ideia que seja parecida com aquela que foi relatada. São ideias que a gente pode aproveitar só que de um outro jeito. Uma troca de experiências (Professora B).

Na perspectiva freiriana é atribuído maior valor às formações em grupos que favorecem a ação e a reflexão das práticas pedagógicas:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas

escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 1991, p. 81).

Colaborando com esse pensamento, Almeida (1999, p. 40) destaca que: “como o professor trabalha em um contexto determinado e sua prática desenvolve-se de maneira institucionalmente articulada, a melhora profissional leva à melhora institucional e vice-versa” Nesse contexto, somente uma ação articulada dentro das organizações escolares pode permitir a melhoria profissional e, conseqüentemente, a transformação do ambiente escolar.

Nas entrevistas, percebemos, nos discursos das professoras, um reconhecimento de que a formação continuada é fator indispensável às ações pedagógicas, pois auxiliam nas mudanças de concepção do papel que desempenham na escola, tornando suas práticas mais significativas às crianças, além de contribuírem no relacionamento pessoal com todos os sujeitos que fazem parte da escola.

6.4 Compartilhando responsabilidades

Atualmente, têm-se intensificado as discussões sobre a parceria família/escola, tendo em vista as responsabilidades na educação escolar de crianças. Essas duas instituições possuem papel de destaque no processo educativo, pois, nesse contexto, formam-se os primeiros grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte. Desse modo, a educação possui um caráter formal e socializador, e tanto a família quanto a escola são determinantes na vida dos sujeitos inseridos nesse processo.

De acordo com o PNA (2019), somente com o trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público, será possível elevar a qualidade da alfabetização no Brasil.

Assim, ao adentrarmos nesse contexto, um ponto que merece destaque, na opinião da professora A, está relacionado ao apoio da família e da direção da escola ao trabalho e desafios que elas encontram no seu dia a dia, como alfabetizadoras. *“Quando as crianças encontram na escola um ambiente favorável ao seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo fica mais fácil aprender. Assim como quando as crianças vêm de casa desejosas pelo aprender tudo fica mais fácil”*. As professoras dialogam nesse sentido, pois se a criança confia na escola e na sua professora não tem como não se alfabetizar, a menos que possua outras limitações decorrentes de problemas de saúde, causadas por doenças crônicas e/ou deficiências ou a falta de uma alimentação adequada. Nesse cenário, a professora B pontua: *“Nós sabemos que, quando uma*

criança não consegue se alfabetizar, ela se frustra, às vezes começa a perder o interesse pela aprendizagem, não quer vir para a escola. Essa é uma situação bem delicada e que temos que saber como lidar”.

Na voz da Professora B, ela sinaliza ainda que a: *“Falta de incentivo por parte das famílias, as frustrações das crianças quando não conseguem se alfabetizar e quando a criança perde o interesse pela aprendizagem, não quer ir para a escola”* requer o compromisso da equipe escolar em trazer a família para dentro da escola na perspectiva de que, numa ação conjunta, possam encontrar possibilidades que apoiem a criança no seu processo de aprendizagem. Na visão de López (2000), não é possível enfrentar seriamente um tema de educação sem que a família e a escola unam esforços em busca de objetivos e estratégias comuns.

De acordo com a autora:

a relação entre a escola e a família: [...] nos dias de hoje é uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. A escola deve completar a tarefa do lar, o aperfeiçoamento do caráter, encaminhando as tendências individuais para a harmonia e a estabilidade sociais. A família e a escola são duas instituições muito importantes no desenvolvimento mental, psicomotor, social e afetivo do ser humano. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando adulto, nesse contexto a família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter dos cidadãos (WEISS 1994, p. 32).

Assim sendo, no ambiente familiar e escolar, o sujeito prepara-se, de acordo com os padrões culturais e sócio-históricos pré-definidos, para interagir na sociedade. Neste sentido, é necessário destacar a influência da família no processo de aprendizagem e sobre como se dá ou não o processo de articulação entre escola e família, já que ambas constituem-se como referenciais fundamentais para a formação dos sujeitos e, nessa articulação, a educação acontece de forma insubstituível.

Na indicação de López (2009), o conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis: a) A revisão dos projetos e práticas educacionais, pensando na diversidade dos sujeitos; b) A convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias para que elas possam exercer suas funções no sentido de apoiar e participar da dinâmica escolar de seus(as) filhos(as).

Em nossa sociedade, o compromisso com a educação das crianças e dos adolescentes é dever de duas grandes agências socializadoras: a família e a escola. Neste sentido, cabe ao Estado a responsabilidade de oferta da educação escolar e às famílias o compromisso de matricular e enviar seus filhos à escola. Na LDB (2004, p.27), tem-se, em seu Art.2º: “A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na visão das professoras A e B, a parceria entre família e escola pode contribuir para o desempenho das crianças, pois as professoras e a escola, sem a participação efetiva dos pais, não conseguem desenvolver um trabalho eficaz. Conforme Sousa e Filho (2008, p.7): “Família e escola precisam, juntas, criar uma força de trabalho para superarem as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva; para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada, [...]”.

Podemos assim afirmar que a relação entre escola e família está presente, de forma obrigatória, desde o momento em que a criança é matriculada na instituição de ensino. Portanto, essa relação continua viva e atuante nas salas de aula e, sempre que a escola sentir necessidade de apoio às professoras na relação com as crianças, recorrerá às famílias no sentido de melhorar cada vez mais as interações e as aprendizagens de seus(suas) filhos(as).

Autores colaboram nesse sentido quando salientam:

(...) é imprescindível que a família e a escola atuem juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois através da educação vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social (SOUSA e FILHO, 2008, p.7).

Nessa perspectiva, é importante identificar e tratar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre a escola e as famílias. Assim, consideramos que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola, entretanto, ela divide essa responsabilidade com as famílias, quando encaminha tarefas para casa e espera que os pais acompanhem-nas. No entanto, em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se impotente.

Assim, o autor pondera que:

Por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família

ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo (CHALITA, 2004, p. 17 e 18).

A questão trazida por Chalita (2004) requer outros argumentos e um deles é de que a escola, às vezes, consegue suprir esse vácuo entre a família. É preciso relativizar esse argumento, pois não podemos responsabilizar a família por todo o problema escolar. Temos culturas diferentes que, por vezes, se embatem no cotidiano da escola: Cultura escolar e cultura familiar e, enquanto educadoras(es), precisamos compreender que essas culturas familiares não podem ser motivo para que culpabilizemos a família por todos os fracassos.

Ao adentrarmos nessa abordagem, Marini e Melo (2000) argumentam que a expectativa que os(as) professores(as) colocam nos pais para contribuírem na educação escolar torna-se fator de culpados pelo mau desempenho na escola. Tendo em vista que tais expectativas decorrem no fato das professoras idealizarem um modelo de família que não se articula ao das classes populares.

Partindo dessas relações, é possível perceber que problemas no modo como os pais são vistos e colocam-se na vida escolar do filho estão postos e merecem investimentos, pois,

[...] propor que pais/mães se incorporem ao conjunto dos que definem rumos para a instituição escolar ainda é um objetivo auspicioso. Pois, há uma cultura autoritária no Brasil que faz educadores/as e pais/mães sentirem dificuldades em construir práticas diferenciadas de relacionarem-se no interior da escola e a respeito da educação das crianças, cuja responsabilidade, agora se admite, dividem como pais/mães e educadores/as (SILVA, 2007, p. 3).

Da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas das crianças para atendê-las de acordo com suas necessidades individuais, a escola precisa conhecer as condições de cada família para negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Do mesmo modo, não é produtivo exigir que uma criança com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, pois não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não podem dar.

Entretanto, no contexto atual, as ações de interação com a família para melhorar os indicadores educacionais tendem a multiplicar-se. Incluir as famílias nas atividades escolares como Círculo de Pais e Mestres (CPM), festividades, palestras com assuntos de interesse dos pais e tantos outros aproximam as famílias da escola. Essas experiências, ainda que raras,

incorporam de maneira mais completa possibilidades de interação escola e família mais promissoras.

Neste sentido, outra demanda que é relevante diz respeito às relações estabelecidas entre a escola e as famílias das crianças. As professoras entrevistadas consideram que só é possível desenvolver uma proposta pedagógica séria, tendo a criança como centro das ações, com base no tripé: crianças, profissionais e famílias.

Conforme Bissoto (2009), essas relações formam um tripé fundamental na dinâmica das interações que suportam e perpassam as práticas docentes e sociais, configuradas na escola, as quais marcam e são marcadas pelas relações escola/sociedade. A importância desse tripé está em favorecer, ou não, o sentimento da criança em pertencer à instituição escolar, considerando-se que esse sentimento de pertencimento é de vital importância tanto para a escola quanto para a qualidade do processo educacional. Quanto maior o sentimento de pertencer à instituição escolar, menos alienada a criança estará desse processo.

Tavares e Nogueira (2013) destacam que a tarefa da escola está no reconhecimento da importância da cooperação dos pais na história e no projeto escolar dos filhos, assim como na transformação da sociedade. Por outro lado, afirmam, como principal papel dos pais, a socialização da criança, a sua inclusão no mundo cultural através da língua materna e das regras de convivência em sociedade, tendo em vista o equilíbrio emocional e afetivo para a formação humana das crianças.

De acordo com Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Sendo assim, é importante ter a participação e colaboração da família no ambiente escolar, pois, quando isso acontece na vida das crianças, a professora participa de maneira objetiva, favorecendo o aprendizado tão almejado por ambas as partes.

Desse modo, a escola não pode privar-se da colaboração das famílias. Percebemos, dessa maneira, que a participação democrática dos pais na escola, às vezes não acontece de forma espontânea, mas como resultado de um processo construído coletivamente, ou seja, com a chamada gestão democrática participativa.

7 PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

[...] é da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores (NÓVOA, 2011, p. 60).

A formação continuada de professores vem se manifestando como um processo permanente de construção dos saberes necessários à atividade profissional, um exercício contínuo após a formação inicial. De acordo com Nóvoa (2011), é preciso algumas estratégias para concretizar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional de professores e professoras. Assim, destacamos a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem constante, com atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, bem como dando ênfase à valorização de professores reflexivos, investigativos. Outra estratégia que se destaca é quanto o desenvolvimento e o incentivo das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores/das professoras.

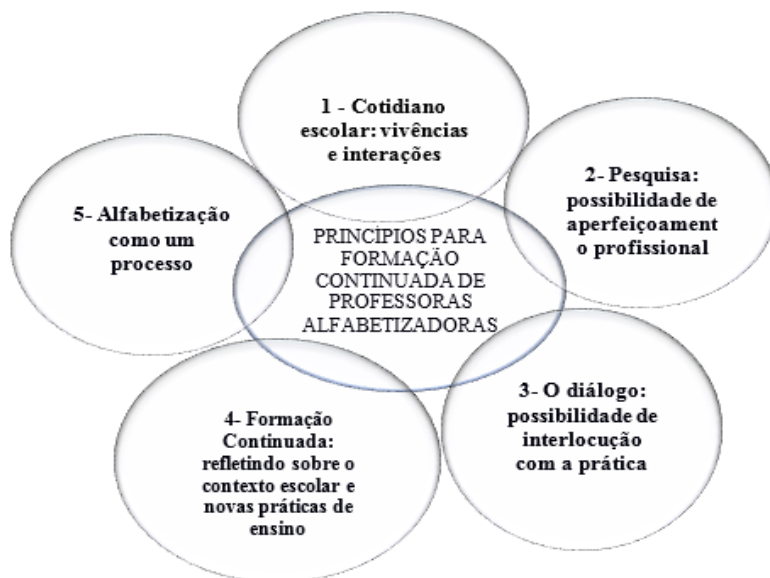
A pesquisa revelou dados como: a história de vida pessoal e profissional das professoras, a influência motivadora às ações das professoras por conta da implantação do PNAIC, as dificuldades encontradas no dia a dia de sala de aula, bem como o desejo por uma formação continuada significativa.

De acordo com Barbosa (2009), as Secretarias de Educação, o Ministério da Educação e empresas promotoras de cursos precisam conhecer que formação continuada vai além de informações desconectadas do contexto de suas práticas, ou seja, a formação deve instrumentalizar a prática e promover o pensamento ou ação educativa que acontece no dia a dia. O autor ainda observa:

Não basta oferecer uma sequência de dinâmicas de grupo para que o grupo vivencie. É preciso oferecer uma formação em que o grupo dinamize-se ou seja dinamizado, vivendo situações com base nas quais possa pensar sobre o que faz, possa ter novas ideias, possa compartilhar com o grupo seu não-saber, sua dificuldade, seu insucesso, e possa descobrir, também com o grupo, sua possibilidade, sua competência, seu saber e sua facilidade. Além disso, possa se modificar de tal forma que a prática na sala de aula seja também modificada, enriquecida e aperfeiçoada (BARBOSA, 2009, p. 24).

Pensar sobre as experiências das professoras e refletir sobre a pesquisa realizada nesse campo de estudo, permitiu organizarmos um organograma, retratando alguns pontos de destaque os quais poderão apresentar-se como princípios para as futuras formações continuadas de professoras alfabetizadoras.

Imagem 12: Organograma - Princípios para a formação continuada de professoras alfabetizadoras.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Porém, é necessário considerar que as professoras envolvidas no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes saberes, construídos pela experiência pessoal, que devem ser valorizados: são sujeitos com uma individualidade própria, com convicções, valores diferentes, são portadoras de uma cultura que é importante respeitar, preservar e ampliar. Portanto:

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1995, p.10).

Pensando sobre essas questões apontadas pelo autor e pelas pesquisas que foram organizadas a partir do referencial teórico lido, das entrevistas com as professoras e do diálogo com a orientadora, foi possível perceber que, na fala das professoras, está presente todo um

processo de vivência e interações no contexto da escola, a necessidade que as professoras alfabetizadoras expressam do seu local de trabalho como um lugar de pesquisa para a construção da sua constituição profissional. Pensar o cotidiano, olhar o seu espaço como espaço pesquisador não esquecendo nunca que uma questão que precisa estar presente em todos os processos é o diálogo, que esse diálogo vai fazer a interlocução com a sua formação inicial, a interlocução com os seus pares, a interlocução com as crianças. Assim sendo, nessa interlocução com a prática, é necessário o diálogo.

É necessário, portanto, pensar na perspectiva de Freire (1996), quando afirma que não estamos prontas e nem acabadas e que a beleza e a boniteza do ser humano dão a certeza da inconclusão. Por isso, a necessidade da formação continuada no sentido de conhecer a sua realidade e, nesse conhecimento da realidade, pensar também outras formas e outras práticas de ensinar. Desse modo, encerrando os princípios que é nosso tema inicial, apresentamos a alfabetização como processo, tendo a compreensão de que a alfabetização não é uma mera repetição, não é somente a decodificação e a codificação, mas é um processo interdiscursivo de muitas linguagens.

Assim, propomo-nos delinear um caminho, acreditando que, a partir da elaboração desses cinco princípios, podemos contribuir com as ações das professoras, dando sentido às formações continuadas na perspectiva da alfabetização.

7.1 - Cotidiano escolar: vivências e interações

Os saberes construídos no âmbito escolar correspondem aos conhecimentos elaborados pelas professoras em um processo individual e coletivo de aprendizagem da profissão. A forma como Tardif (2002) refere-se ao saber experiencial de professores é bem específica, no sentido de trazer a importância da experiência prática na constituição do ser professora. O autor ainda discorre que os saberes experienciais das professoras são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Neste contexto, a vivência e as interações entre as docentes desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de um coletivo e não de um profissional em específico.

Os saberes da experiência estão relacionados com a trajetória que as professoras viveram como alunas durante a vida escolar. Para Pimenta (2002, p. 20): “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num

processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

De acordo com a pesquisa de Mercado (2002), as narrativas e reflexões que as professoras realizam sobre o jeito de ensinar, o modo como explicam o que fazem e porque fazem estão articulados aos seus conhecimentos sobre o ensino e à sua experiência no trabalho diário.

É na ação cotidiana que as professoras podem apropriar-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma questão que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações de interação e práticas de ensino vivenciadas no dia a dia nas escolas. No entanto, Mercado (1991) considera, que afirmar que uma parte fundamental da formação de professores acontece no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática, mas: “Implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito particular (p. 60)”.

No dia a dia de sala de aula, as professoras realizam diferentes intervenções que estão baseadas nos objetivos almejados. Para Zabala (1997, p.182), há uma “diversidade de estratégias que os professores podem usar na estruturação das interações educativas com seus alunos”. Tais situações podem exigir alguns desafios das professoras com ações diferentes para toda a turma, em pequenos grupos e até mesmo numa intervenção individual.

Na concepção de Freire (1996), o papel das professoras articula-se à concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar condições para o processo de construção. Significa, portanto, reconhecer que tanto as crianças quanto as professoras aprendem mutuamente em sala de aula, no sentido de que todas trazem conhecimentos das experiências vivenciadas dentro e fora da escola, servindo de apoio para significar e ampliar o processo de ensino/aprendizagem.

7.2 Pesquisa: possibilidade de aperfeiçoamento profissional

Devemos pensar nos desafios e demandas da contemporaneidade para a formação inicial de professores no Brasil, tendo, como respaldo, a homologação apresentada pelo MEC, em 2015, das novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) para a formação inicial em

nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura), que, através da Resolução nº 2/CNE/2015, apresenta, no primeiro parágrafo do Art. 2º, a compreensão que se tem a respeito da docência:

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

De acordo com Leite (2016), essa definição evidencia sinais de alguns dos conhecimentos, saberes e habilidades que devem representar a base do profissional docente, tendo em vista a complexidade da formação desse profissional, sobretudo, quando considerado o fato de que o processo de ensinar, bem como a ação educativa implícita no exercício da profissão docente, não se limita a um grupo homogêneo de crianças organizadas em um nível único de ensino, sendo que a professora é formada para atuar na educação básica em diferentes níveis e que eles possuem especificidades variadas.

A velocidade das mudanças, a dinâmica da globalização e o desenvolvimento tecnológico contribuem para transformar continuamente o ambiente de trabalho, de forma que hoje não há dúvidas de que ESTUDO, PESQUISA e FORMAÇÃO não são apenas uma etapa da vida, mas uma prática permanente ao longo de toda a caminhada profissional.

Assim, o conhecimento teórico, a atualização e a reciclagem profissional deixaram de ser uma opção para ser também uma imposição e uma necessidade ao exercício da profissão. Isso se manifesta tanto como atitude de aperfeiçoamento do currículo dentro de um ambiente de grande concorrência quanto por exigência do mercado, em que, a todo momento, percebemos conceitos arcaicos sendo aperfeiçoados ou superados.

Lembramos sempre Paulo Freire, quando afirma em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28).

Nessa perspectiva, ser professora no exercício da prática docente é ser portadora de uma teoria construída em seu curso de formação inicial, que vai sendo atualizada a cada dia em sua

relação com as crianças na sala de aula e na troca com as suas colegas professoras nos momentos das reuniões pedagógicas, nas experiências que se vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que se participa e nas suas reflexões. A cada desafio, as professoras vão em busca de respostas que atendam ou, pelo menos, minimizem as suas angústias. Ao tornarem-se pesquisadoras, vão se tornando capazes de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrentam em seu cotidiano. Aprendem a ver, escutar e a observar com atenção o que antes não percebiam, a relacionar o que antes não tinha qualquer relação, a avaliar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observam, a relacionar teoricamente a sua própria prática, bem como acreditar em sua capacidade profissional, na medida em que elaboram estratégias metodológicas para as suas práticas, de modo a tornarem-se professoras que pesquisam e pesquisadoras que ensinam.

Desse modo, a pesquisa deve ser contemplada como prática inerente à ação pedagógica, constituindo-se num compromisso intrínseco à profissão docente, como uma necessidade do fazer profissional, a qual deve estar centrada na escola, sem, no entanto, desviar-se do diálogo com pesquisadores. Neste sentido, Freire (1996, p. 24) entende que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

O entendimento de ser professora na sua relação com a teoria implica reconhecê-la como uma pesquisadora, tendo como consequência o trabalho de formação que se realiza dentro do espaço escolar. Assim, a professora-pesquisadora, que reflete as suas ações, tem a possibilidade de conhecer e entender cada vez mais as necessidades das crianças e, a partir das necessidades apontadas na ação concreta, caminha no sentido do pensar certo, que conforme Freire:

em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (FREIRE, 1996, p.16).

Pesquisar, nessa perspectiva, está vinculado ao fazer docente antes, durante e depois dele e, com isso, perceber como a trajetória investigativa vai sendo delineada e a aproximação com os referenciais teóricos vai apontando para outras formas, outros caminhos para as suas práticas e necessidades. Por meio da pesquisa, as professoras vão percebendo suas necessidades e poderão avançar nas suas ações, estabelecendo uma coerência no fazer e no pensar a sua prática.

Portanto, no campo da educação, a pesquisa deve ser uma constante na vida das professoras. A busca pelo conhecimento, por novas formas de agir dentro da escola tem que ser uma meta intrinsecamente desejada pelas professoras, fazendo dessa constante renovação um divertimento para o seu dia-a-dia. Dessa maneira, a especialização e/ou as formações não se tornarão maçante ou um sacrifício, pelo contrário, ajudarão a modificar a percepção sobre a realidade, dando uma visão animadora de toda essa trajetória, tornando-as indivíduos mais conscientes do seu papel dentro da escola e da sociedade em que estão inseridas.

7.3 O diálogo: possibilidade de interlocução com a prática

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42).

O diálogo, portanto, está implícito à condição humana, tendo em vista que a comunicação é uma necessidade do ser humano e essencial à sobrevivência. Para Freire (1987), o diálogo é a questão central da atividade de ensinar, na qual as professoras e as crianças são seres atuantes, igualmente relevantes nesse processo. É por meio do diálogo que ocorre a conscientização dos sujeitos, é a forma pela qual a professora demonstra respeito pelo saber que o outro traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar.

Assim, o autor propõe a educação problematizadora, na qual o que mais importa é a prática do diálogo. Tê-la como ação educativa rompe com a verticalidade que é característica da “educação bancária”, superando, por meio da dialogicidade, a contradição entre a professora e a criança. Com isso, Freire (1987, p. 39) destaca: “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem”.

Para o autor, ensinar não está ligado ao processo de transmissão de conhecimentos, em que a criança apenas memoriza os ensinamentos que as professoras depositam, denominado de “educação bancária” por ele e a qual Freire (1987) critica e descreve no livro *Pedagogia do Oprimido*. Ensinar, na perspectiva freiriana, é um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimentos, em que o diálogo e o respeito entre a professora e a criança são fundamentais.

Refletir, portanto, sobre o processo de formação e aperfeiçoamento do profissional docente requer, na lógica de Freire, compreender a importância do diálogo, do conversar com

o outro, de ouvir o outro, de perceber-se como parte desse processo para, assim, poder intervir, é o diálogo e a reflexão presentes sobre sua prática. É o momento oportuno para a professora rever, reavaliar e questionar sua prática, podendo refletir sobre o conjunto de ações no processo de alfabetização, sua colaboração sociocultural, econômica e política, dentro de uma estrutura caótica em que se encontra o atual sistema público de educação.

Daí decorre a relevância do diálogo como elemento fundamental do trabalho coletivo, das relações e interações com o outro. Como elemento de mediação do diálogo na construção do conhecimento do outro, Vygotsky (1984, p. 50) pontua: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

Compreender como o diálogo pode ser construído na relação entre as professoras e as crianças em sala de aula é perceber a educação que, de acordo com Freire (1987), precisa estar articulada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se materializa através do contato com o outro, numa relação dialógica, constituindo-se como o elemento fundamental para a humanização.

Portanto, para Freire (1987, p.78), o diálogo torna-se necessário a uma educação que deve ser, em sua essência, humanizadora, pois faz parte da constituição do ser humano, capaz de relacionar a palavra à ação e à reflexão, possibilitando a conscientização crítica e não uma postura de alienação. Desse modo, a palavra não deve ser uma regalia de algumas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, como afirma o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Nessa perspectiva, Freire (1996) ainda propõe a humildade das professoras para aprender umas com as outras, com atitudes de amor ao próximo, à vida, ao mundo como essenciais ao processo dialógico, constituindo-se numa relação harmoniosa entre os sujeitos, em que uns aprendem com os outros, sem qualquer atitude de dominação, injustiça ou manipulação.

O autor destaca ainda a valorização aos saberes escolarizados e não escolarizados de todos os sujeitos, pois todos sabem muitas coisas e, sendo assim, é preciso romper com valores estereotipados como de superioridade, de senhores e senhoras das verdades e dos saberes, relacionando-se com as pessoas como seres superiores, autossuficientes, sem diálogo, de maneira dominadora e opressora. Ressalta também sobre a necessidade de uma conscientização crítica da realidade, na qual o oprimido precisa perceber-se nessa relação e entender que o opressor é quem mantém essa dicotomia de desumanização, de injustiças e exclusões, em que é preciso superá-las a partir de uma relação humana, dialógica e democrática.

O papel das professoras, neste sentido, deve estar articulado às novas exigências de ensino e dentro dos princípios de uma gestão democrática, em que se busca, na docência, referências com a ética profissional, atitude investigativa e a flexibilidade para aprender mais, pois, em sua prática pedagógica, deve considerar a questão cultural que constitui o universo a ser trabalhado. Desse modo, poderá dar ênfase na dimensão social e humana em que o espaço escolar encontra-se contextualizado, estruturando melhor a escola enquanto ambiente educativo.

Na concepção de Freire (1991), faz-se necessário:

identificar o perfil do professor que se pretende formar, professor como sujeito que promove mudanças efetivas em sua prática pedagógica, em consonância com as mudanças sociais mais amplas. Esse professor, portanto, é aquele capaz de: fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente (FREIRE, 1991, p.103).

Diante dessa perspectiva, as professoras precisam estar atentas e dialogarem no sentido do comprometimento com as suas práticas. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige ênfase na organização, sem abandonar os princípios de liberdade, do diálogo e atenção às necessidades individuais e coletivas, dando oportunidades para todos os sujeitos em formação para cidadania.

7.4 Formação Continuada: refletindo sobre o contexto escolar e novas práticas de ensino

Ser professora, na contemporaneidade, é predispor-se ao diálogo, à prática da pesquisa. É contrapor-se às formas tradicionais de ensinar, de retratar a escola e tantas outras. É ter um olhar diferente daquele em que a professora ensina e a criança aprende. É conceber conhecimentos e assumir uma responsabilidade do ser docente, um ser de referência para as crianças que estão em processo de formação de suas identidades.

Sobre isso, Nóvoa (1992) sublinha que a professora constrói sua identidade profissional ao aceitar as inovações, ao assimilar as mudanças e ao repensar a sua prática pedagógica num processo de auto avaliar-se sobre o que/como e por que faz em sala de aula, com os seus saberes e os das crianças. Considera, ademais, que esse processo, essa construção é longo e complexo, pois precisa de tempo tanto para conhecer a si mesmo quanto conhecer o outro.

Neste sentido, esclarece que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Entretanto, a realização de um curso de formação continuada dentro do próprio espaço escolar possibilitaria maior proximidade com o contexto de atuação das professoras e mais significativa será a formação. Neste sentido, as professoras entrevistadas apontam para o fato de que o compromisso com a família (filhos pequenos), as despesas extras e a distância dos locais das formações representam fatores decisivos no momento da escolha da realização de um curso. Ressaltam também que, quanto mais conexos com o seu local de trabalho ou com a sua casa, menos cansaço, menos transtornos e, conseqüentemente, mais ânimo e um melhor aproveitamento de tempo.

Como afirma Garcia (2003, p. 21), é preciso reconhecer a professora como uma profissional capaz de teorizar sobre sua prática, alicerçando uma postura política que considera a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de “construção e reconstrução, desconstrução e reconstrução”. A autora ainda compartilha sua reflexão, ao afirmar:

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência (GARCIA, 2003, p. 23).

Neste sentido, a relação entre teoria e prática na formação da professora alfabetizadora deve ser estreita e articulada, em que a escola é percebida como um espaço privilegiado da práxis docente.

É possível observar que as professoras acumulam funções que até a bem pouco tempo não eram suas. Mas também sabemos que desempenham inúmeros papéis que são necessários para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo-lhes, por isso, estimular a cooperação, a solidariedade, a valorização individual e coletiva. Portanto, ser professora alfabetizadora é

trabalhar no sentido de ajudar as crianças, fazendo com que reflitam sobre a realidade em que vivem, buscando melhorá-la. Como fazer isso? A resposta está no estudo, na pesquisa e no constante aperfeiçoamento.

Uma dica “sobre como ser um bom professor” é dada por Silva:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (SILVA, 1991, p. 3).

Assim, reportamo-nos à necessidade da formação continuada para as professoras na busca por novas reflexões no processo educativo, sendo agentes que possibilitam vivenciar as transformações de modo a beneficiar suas ações, com novas formas didáticas e metodológicas no processo ensino-aprendizagem com as crianças em fase de alfabetização, sem, com isso, serem colocadas como meras expectadoras dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas como sujeitos estimuladores desse processo.

Urge, no entanto, destacar que a troca entre os pares não deve estar articulada apenas pela superficialidade de relatos, desprovida da necessária análise crítica das práticas, das aprendizagens assumidas, das alternativas utilizadas para a inclusão e aprendizagem de todas as crianças, mas necessitam também da contemplação de outros aspectos, a fim de permitir a reflexão sobre a prática docente. Guimarães (2005) argumenta que:

As discussões ou trocas de experiências podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porque se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão. A contraposição entre o que se fez e a teoria existente, e a norma estabelecida pode se constituir em saudáveis conflitos cognitivos que propiciam a releitura e a reinvenção da prática. É por essa via, basicamente, que os professores, em geral, mais ainda os novos, constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação. Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2005, p. 213).

Um cuidado que se deve ter nessas situações, ainda, é atentar que as práticas apresentadas não sejam uma simulação, algo preparado exclusivamente para ser socializado num curso, ou como simples cumprimento de uma tarefa, camuflando as dificuldades que se

apresentaram, uma vez que é justamente da discussão dos entraves percebidos que se pode avançar nas aprendizagens das crianças e das próprias professoras.

Freire, em sua experiência como gestor municipal, acredita que:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2003, p. 81).

Partindo do entendimento do autor que a “educação é um ato político”, não podemos esquecer que a dimensão da formação também o é. Assim sendo, é preciso articular a questão da formação continuada, com a valorização da escola pública como um espaço de afirmação da democracia e das oportunidades para as classes populares. Freire assim referencia:

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais. (FREIRE, 1991, p. 49).

Este não deve ser um movimento que depende unicamente das professoras, é necessário que os sistemas de ensino criem as condições específicas para que isso se torne possível, rompendo-se com a atribuição dada às professoras, a responsabilidade pela sua própria formação, mas que deve ser uma preocupação coletiva articulada com as políticas públicas de formação de professoras em todo o território brasileiro.

Nesse contexto, o compromisso da docência constitui a modificação da própria prática, com engajamento e dedicação a um curso ou a uma proposta de formação continuada, revelando mais do que a aplicação de conceitos discutidos e/ou aprendidos, mas um compromisso ético com a profissão.

7.5 Alfabetização como um processo

O domínio da leitura, assim como da escrita, contempla capacidades que são vivenciadas desde a mais tenra idade, a fim de contribuir com o processo de alfabetização,

incluindo desde as primeiras formas de rabiscos e registro alfabético até a produção autônoma de textos. Para entender esse argumento, é preciso recorrer à homologação da BNCC, que traz em seu documento:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, 2009, p. 40).

Tudo isso tem início nas brincadeiras realizadas dentro e fora da escola, é quando as crianças entram em contato com a leitura e a escrita de forma assistemática, e, nesse processo, elas manifestam o gosto pela leitura e escrita, que aumentará cada vez mais à medida que forem estimuladas. No entanto, quando a criança depara-se com um ambiente de exclusão por parte das pessoas que estão à sua volta, ela perde o interesse e o desejo pelo aprender. A leitura e a escrita, neste sentido, estão presentes na vida das crianças, as quais se encontram em processo de transformação, por isso, faz-se necessário desenvolver atividades pedagógicas significativas que auxiliam na aprendizagem, adaptando os conhecimentos que as crianças já possuem, ajudando-as a construir a sua aprendizagem de forma significativa, sempre buscando compreensão e significados para o mundo, pois, muitas vezes, o conceito de leitura está relacionado apenas com os códigos linguísticos.

Para Garcia, pensar a escola como um espaço alfabetizador é ter em mente que:

A escola pode ser um espaço privilegiado para plantar a semente do prazer de aprender. Para isso, é preciso reconhecer a criança como produtora de conhecimentos, alguém que está sempre indagando e procurando respostas para tudo o que vê, ouve, toca, sente... e, nesse sentido, à medida que encontra respostas, vai produzindo conhecimentos a respeito do mundo. A curiosidade é uma característica natural, que provoca no ser humano o desejo de aprender. Plantar a semente do prazer de aprender significa dar respostas a essa curiosidade, e não matá-la, ou silenciá-la, como frequentemente o fazem o adulto e a escola (GARCIA, 2003, p. 102).

A autora ainda destaca que, a escola comprometida com as crianças que representam a classe popular tem, como princípio, atender ao desejo de aprender, oferecendo um ambiente desafiador e que seja significativo para elas.

É relevante assim destacar que, para a construção da aprendizagem pela criança, é necessário que o ambiente da sala de aula seja atrativo e equipado de tal forma que seja interessante para a criança, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Cabe às professoras atuarem como mediadoras nesse processo, ouvindo as crianças, observando suas atitudes, bem como oferecendo estímulos para prosseguirem. É necessário também que a professora demonstre para as crianças a importância da leitura numa dinâmica de ler para elas, ler com elas e saber ouvir com entusiasmo as leituras dos textos que elas próprias produzem e escolhem para ler.

Zilberman (2003, p.16) descreve que: “(...) a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento pela leitura (...), por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”. É preciso, desse modo, que a professora desperte o gosto e o prazer das crianças pelo hábito da leitura, criando espaços em sala de aula que permitam o contato com os diferentes materiais que instigam a criança a querer ler. A autora ainda observa que, para a alfabetização ocorrer, o planejamento deve disponibilizar às crianças a oportunidade de acesso a todo tipo de material escrito, no sentido de que, para aprender a ler e escrever, elas precisam encontrar-se em situações significativas de uso da leitura e da escrita.

Quando se trata de leitura e escrita, um trabalho de investigação que provocou acentuadas mudanças na maneira com que as professoras brasileiras percebessem a alfabetização foi iluminado pelas ideias de Ferreiro e Teberosky (1985), que ficou conhecido aqui no Brasil como a Psicogênese da língua escrita. A partir desse estudo, foi necessário rever as concepções nas quais a alfabetização estava assentada. Isso tem provocado uma transformação radical na didática da alfabetização, mudando o modo com que o ensino da leitura e da escrita deve acontecer no início da escolarização, ou seja, não é mais permitido conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons. É preciso considerar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, apontando para que todas as crianças tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades dentro da escola, em que já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela falta de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais.

A respeito disso, Ferreiro (1985, p. 16) assevera:

as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas decisões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir quando

encontramos a analfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem (FERREIRO, 1985, p. 16).

Nesse contexto de planejamento, a professora precisa criar situações que permitam às crianças vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, tendo, como exemplo, a elaboração de lista de convidados para uma festa de aniversário, a escrita de uma carta para um(a) amigo(a) distante, o passo a passo de uma receita de bolo, na preparação da massa de modelar comestível e tantas outras, além da produção coletiva de textos e muitas outras atividades que fazem parte do dia a dia de uma sala de aula. Ao participar de situações reais de escrita e refletindo sobre seu uso, as características e o exercício da língua escrita, as crianças aprendem muito mais do que o simples entendimento do sistema alfabético.

É preciso acreditar nas crianças, as quais se apresentam como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, como alguém capaz de modificar as informações em conhecimento próprio, agindo sobre o objeto de conhecimento, pensando sobre ele para significá-lo.

O ato de ler, portanto, não é apenas decodificar, mas dar sentido ao texto, compreendendo, interpretando e, acima de tudo, sendo capaz de estabelecer relações com o que já foi descoberto e vivenciado. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 37): “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado”. No conceito das autoras, quando a criança ainda não domina a leitura não é empecilho para ela ter ideias sobre as propriedades que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.

Assim, o papel da professora, conforme (Freire, 1996), é de desafiadora, ela deve ser capaz de promover a educação como prática de liberdade, de eliminar o naturalismo histórico o qual rejeita a historicidade do homem, que meramente reproduz sua própria história. Ser professora, nessa lógica, é constituir-se de uma ação renovadora que tende a desenvolver junto às crianças uma capacidade crítica e uma curiosidade que as instiga a perguntar, a conhecer o novo e o diferente, a atuar em diversas situações e realidades, a reconhecer-se como sujeitos de sua própria história, bem como estimular a insubmissão e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a alfabetização tem sido uma preocupação e um desafio tanto para as professoras, quanto para estudiosos no assunto. Ao compreender que a formação continuada, como reflexão da realidade, pode promover nas docentes a interação constante com o seu contexto e com seu ensino e a possibilidade de repensar suas ações pedagógicas, dando às crianças a viabilidade para aprender a ler e escrever de forma significativa, motivou-nos na realização deste estudo. Retomando à questão da pesquisa, que é investigar de que maneira a formação continuada contribui para a atuação das professoras alfabetizadoras ao trabalhar com alfabetização na perspectiva de leitura e escrita e abordando os objetivos que delinearam esta investigação, foi possível realizar um estudo significativo, o qual está retratado em cada capítulo, que, em sua totalidade, tem como objetivo geral: Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita em uma turma de crianças de primeiro e uma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual de Erechim. Com o propósito de ampliar o universo desta investigação, definimos os objetivos específicos que foram contemplados em cada um dos capítulos, acreditando que dariam conta das questões que almejamos para a pesquisa.

No primeiro capítulo: Apresentar as principais motivações e objetivos da investigação realizada, além de relatar a sequência em que ela foi desenvolvida para situar os leitores e as leitoras nesse estudo.

No capítulo dois: Contextualizar a trajetória histórica e profissional da pesquisadora, contemplamos as experiências vivenciadas pela pesquisadora enquanto estudante, desde a alfabetização até ingressar numa escola urbana, na sexta série. A vida simples do campo e as dificuldades de acesso a materiais diversos para os estudos marcou uma época estudantil na escola rural, mas ao mesmo tempo fez com que a sua curiosidade, a imaginação e o desejo por algo a mais nunca adormecesse. Com o apoio da família, foi possível seguir em frente e optar por uma das profissões mais humanas que conhecemos, que é a de Professora. Uma profissão que, ao desenvolver o seu trabalho permite-se ter emoções, preocupações, angustiar-se diante dos desafios e dos cuidados que requer, mas também proporciona encantar-se com as aprendizagens das crianças, vibrando junto com elas, nas suas conquistas.

Ao abordarmos o capítulo três: Refletir sobre os referenciais metodológicos e teóricos voltados à formação continuada de professoras alfabetizadoras, definimos o delineamento da pesquisa, as considerações a respeito da origem da pesquisa, assim como os encaminhamentos históricos e metodológicos adotados para a realização deste estudo.

No capítulo quatro: Selecionar as produções acadêmicas publicadas no período de 2014 a 2018 na ANPEd, SciELO e CAPES, efetivamos o encontro com a pesquisa. Foi a partir dos estudos já realizados por outros autores que nos possibilitaram o entendimento do que já foi pensado e apresentado enquanto política pública em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, bem como o que estudiosos no assunto abordam sobre essa temática.

Já no capítulo cinco: Destacar as Políticas de Educação e os desafios da alfabetização de crianças, desenvolvemos a reflexão sobre essa temática, trazendo os desafios que envolvem a alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como as ações do governo federal para a formação do profissional que está imerso no processo de leitura e escrita delas, a fim de minimizar os problemas do analfabetismo no Brasil.

No capítulo seis: Conhecer a trajetória profissional das professoras alfabetizadoras, seus desafios, anseios e conquistas, possibilitou-nos compreender como acontecem as ações dessas educadoras no seu ambiente escolar.

Por fim, no capítulo sete: Elaborar alguns princípios de como trabalhar o processo de alfabetização, foi possível a partir da reflexão sobre as contribuições das professoras, objeto desta pesquisa. Ao ouvir seus depoimentos e dialogar com autores que traziam estudos sobre o exposto, organizamos os princípios para a formação continuada de professoras alfabetizadoras, no sentido de colaborar com essa categoria que requer a nossa atenção e nossa ajuda.

Ao pesquisar, investigar sobre essa temática, trazendo as percepções das professoras entrevistadas em relação às formações continuadas voltadas à alfabetização nos primeiros dois anos do ensino fundamental, verificamos que embora palestras, seminários, fóruns, oficinas sejam importantes e contribuam com alguns aspectos da formação das professoras, é necessário sinalizar que essas ações mais pontuais não darão conta de ajudá-las na (re)construção de novos conhecimentos e na aprendizagem da docência. Assim, urge fomentar nas escolas uma formação continuada na perspectiva colaborativa, em que, a partir das situações problemas dos sujeitos que fazem a escola (professores, coordenadores, crianças, diretores, etc.), possamos investigar e desenvolver ações que minimizem as situações, tendo em vista a ajuda, se necessário, de outras instituições formadoras: as universidades, secretarias de educação, ifes etc. Para Candau (1997, p. 57), no cotidiano das professoras na escola: “[...] se aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas”.

Tendo em vista as dificuldades impostas tanto pelo cotidiano quanto pelo próprio sistema educacional, a busca pela formação continuada não pode parar, muito pelo contrário,

deve ser cada vez mais constante. Assim posto, pelo argumento de Freire (1996), é possível entender que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 1996, p. 45).

Desse modo, as professoras poderão desenvolver uma postura que seja significativa, humanizadora e digna de transformar a realidade das crianças na fase da alfabetização ou poderão simplesmente apropriar-se de uma prática mecânica, que tem, como principal interesse, repassar conteúdos e realizar atividades repetitivas, desestimuladoras, impedindo os sujeitos de evoluírem nas suas aprendizagens.

Ao perceber-se e desenvolver-se como profissional reflexiva, as professoras devem estar atentas a todos os aspectos da prática. Porém, esse movimento não pode ser realizado apenas por elas, mas em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação podem indicar uma aprendizagem limitada se forem feitas isoladamente. De outra forma, a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo permitem uma maior aprendizagem. Pimenta (2005) pontua que as escolas que assim atuam, pensando a prática coletivamente, transformam-se em comunidades de aprendizagem, nas quais as professoras apoiam-se e estimulam-se mutuamente.

Na perspectiva de Romanowski (2009):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Por isso, faz-se necessário repensar e ressignificar a própria prática; rever e modificar conceitos; aprimorar e aprofundar saberes; promover situações de troca, de compartilhamento e de socialização, tendo como intenção a interação com as crianças, necessitando também a presença do diálogo, demonstrando pré-disposição para aceitar o novo, para compreender que

o conhecimento torna-se significativo à criança, quando construído na interação e no coletivo, mediado pela sensibilidade das professoras.

Desde pequenas, somos formadas para atender a expectativa alheia, a vontade dos pais, a exigência das professoras, a ordem dos adultos, de modo que lutamos sempre para atender o desejo dos outros e isso faz com que as crianças revelem seus medos e insegurança. Como as professoras podem ajudar as crianças para que elas se desenvolvam e cresçam dentro de suas características próprias? Uma sugestão procurando conhecê-las tal como são e não como gostaríamos que fossem. Devemos acolher as suas necessidades e estimular as suas capacidades, ajudando-as a superar suas dificuldades, percebendo seus limites para que elas deem-se conta dos direitos dos outros, devemos ter, para cada criança, o olhar de amor de que tanto Paulo Freire fala. É preciso que as professoras saibam reconhecer, respeitar e valorizar cada uma, levando-a a descobrir o sujeito único e especial que é, a reconhecer-se como sujeito da sua história. Está na hora de olharmos para as crianças, vendo em cada uma a possibilidade de ser mais, como destaca Freire (1986), oferecer às crianças uma “Educação como Prática de Liberdade”.

Contudo, conseguir transformar a ação das professoras alfabetizadoras não reflexivas em ações crítico-reflexivas, necessita de outra postura, da reconstrução de outras concepções, que estabeleçam uma postura crítica frente as suas práticas. Para serem crítico-reflexivas, dependerão fundamentalmente do olhar que terão frente às necessidades no seu trabalho, da pesquisa e reconstrução de suas práticas pedagógicas e, principalmente, ter um olhar sobre as necessidades das crianças, possibilitando uma transformação. É preciso, portanto, estabelecer a escola como o "locus" da formação a ser privilegiado, pois, no ambiente escolar, os saberes são confrontados e as dúvidas refletidas.

Conforme Libâneo (2005), é importante perguntar: que tipo de reflexão a professora precisa para modificar sua prática, pois, para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)

Durante toda a pesquisa, ficamos alertas para a escuta de cada detalhe na fala das professoras e por tantas experiências já vivenciadas pela pesquisadora com crianças pequenas, consideramos que a alfabetização é como olhar para uma criança quando está aprendendo a dar os primeiros passos. Todas as pessoas ao redor daquela criança ficam o tempo todo mandando

estímulos, fazendo gestos que a incentivam a continuar mesmo depois da queda. O que dizemos à criança que está aprendendo a andar? Vamos lá, você consegue! Eu estou aqui para o que você precisar! Abrimos os braços encorajando-a nesse processo. E, quando a criança não consegue nas primeiras vezes nós, adultos, não desistimos de encorajá-la. E, portanto, que tal fazermos assim com as crianças que estão aprendendo a ler e escrever! Devemos oferecer-lhes os estímulos necessários e continuar a encorajá-las quando não conseguem de imediato, talvez seja esse um dos segredos para uma alfabetização de sucesso, que, além das professoras oferecerem todos os recursos pedagógicos, consigam também oferecer a confiança, o acolhimento e o incentivo/estímulo de que tanto precisam para o sucesso em sua aprendizagem. Criança feliz e confiante é criança que aprende.

Assim, podemos perceber que refletir sobre a formação de professores é admitir que ser professora alfabetizadora nunca está acabada e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, pois, por intermédio desses instrumentos, as professoras terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se manifestam as atividades docentes, podendo intervir nessa realidade para transformá-la.

Por fim, cabe às professoras não esquecer que cada uma, com o seu jeito próprio de ser e de acreditar, pode dar um novo sentido e significado para esse caminhar e para o ato de educar. Em outros termos, cada professora que estimular a criança pode tornar seu aprender e ensinar, dentro e fora do contexto escolar, muito diferente do que aí está. Vale a pena olhar para as coisas do cotidiano que nos intrigam, inquietam e causam exaltação. Pode ser valioso e construtivo tentar descortinar e entender os motivos dessas inquietudes e, quem sabe, desvendar um modo individual e coletivo de propor mudanças. Quem sabe um olhar de indagadoras e pesquisadoras desta realidade, para que possamos contribuir para que a escola deixe de ser uma escola desprezada e passe a constituir uma escola articulada ao sonho desejado. Por isso recorremos a Freire quando argumenta que:

O ser humano é um ser em busca, nunca acabado, sempre em construção e, nessa dinâmica, está também o mundo no qual se insere, e que pode ser feito e refeito a todo o momento. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 1993, p. 18).

Nesse sentido a partir da reflexão de Freire registramos a certeza da inconclusão da pesquisa, pois este tema/objeto de pesquisa não está concluído/acabado, mas em construção e,

nesse movimento, está o professor, a criança, a escola, o processo, o conhecimento, as concepções de alfabetização, o currículo, a avaliação.... e que pode ser feito e refeito a todo o momento. Enquanto existir crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, haverá a esperança de mudança, um eterno vir a ser, na busca e construção de novos saberes e formas de ser, de fazer-se e fazer as coisas. Dessa forma, se abre a possibilidade do “inédito viável”, pois sempre há algo novo para pesquisar na e sobre a **Formação docente das Professoras Alfabetizadoras: um olhar sobre a leitura e a escrita.**

Eis o nosso grande desafio!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

AGUIAR, M. Â. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 16 de mar. 2020.

ALARCÃO, I. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001040409>

AMBROSETTI, N. B., ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

BALL, S.J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, A.P.R. **Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais**: um olhar a partir do PNAIC. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BARBOSA, L. M. S. A escola é o lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz o que pensa. In: PAROLIN, I. **Sou professor**: a formação do professor formador. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 24-27.

BARROS; A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BISSOTO M. L. O fracasso na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 50 (2009), pp. 81-98.

BRANDÃO, E. **Informática e educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Resolução nº 2/CP/CNE/MEC, 2015b.

_____. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 40. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-receb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&itemid=30192> Acesso em: 23 mai. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução nº 07. MEC. Diário Oficial da União, dez 2010.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil: Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, art. 205**. MEC, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf f. Acesso em 25 de março de 2019.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.48 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

_____. Secretaria de Alfabetização. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação, MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2019.

BUBER, M. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Universidade e formação continuada de professores:** entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação), 270f. Universidade Federal Fluminense, 2007.

CAVALCANTI, C. R. Relações intergovernamentais na assistência técnica e financeira da União para a educação básica: tensões entre a regulação federal e a autonomia dos governos subnacionais. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, 2017, v. 19, n. 40. P. 7-35.

CHALITA, G. **Educação:** a solução está no afeto. 1. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSO, D. L. & Corso, M. **Fadas no Divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300p.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Cap. 2, p. 31-58. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. 1988. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 51-61.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, p. 195-213.

FÁVERO, A.; TONIETO, C. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **Revista: Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 58-70, jan./jun. 2009.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores:** entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007. 272f.

_____. **Profissionalização do Magistério e Universidade:** contributos da formação continuada? Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Com todas as letras**. V.2. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREUD, S. (1908a) Escritores Criativos e Devaneios. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. IX, p. 133-143.

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L (Orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-38.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. Cortez, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GAUTHIER, et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GHEDIN, E. PIMENTA, S. G. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, V. S. Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural. In: EDUCERE. **Anais...** V Congresso Nacional de Educação. Curitiba PUC-PR. p.205-215, 2005. Disp.: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2015/anaisEvento/documentos/painel/TCCI190.pdf>>. Acesso: 23 jun. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2a ed. Porto Alegre, ArtMed, 2011.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: _____. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papyrus, p. 103 – 124, 1990.

LEITE, E.A.P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação), 269p. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, C. M. de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, M. A. (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 165-178.

LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2000.

LÓPEZ, N (Coord.); et al. **De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina**. IPEE/UNESCO: Buenos Aires, 2009.

LOSS, Adriana S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. UFSC: Florianópolis, **Anais 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. Aperfeiçoamento do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro: INEP/MEC, abr./jun. 1960, v. XXXIII, n. 78, p. 39-59.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008b.

MARIN, A. J. **Trabalho docente: uma introdução breve**. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP: UNESP, 1990.

MARINI, F.; MELLO, R. R. Relação entre a Escola e Famílias de classes populares: Desconhecimento e Desencontro. Reunião Anual da Anped, 23, 2000, Caxambu. **Anais da XXIII reunião Anual da Anped**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0606t.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MEDEIROS, Alexsandro. Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

MERCADO, R. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros**. Infancia e aprendizagem, Infancia e aprendizagem. México, n. 55, p. 59-72, 1991.

_____. **Los saberes docentes como construcción social: Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro. 2011. v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. (2006). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso: mar. 2020.

_____. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – p. 17-51. Guarulhos, novembro 2019.

MOURA, E. M. F.; BRANDÃO, E. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. Artigo publicado. **Revista FAZER: FAE**, 2013. Disponível em: <https://www.legiaodacruz.com.br/pesquisa-em-extensao/revista-fazer/edicoes>

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores. Portugal**: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PAIVA, F. de S. Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos? In: **Anais do VI Seminário da Rede Estrado: Regulação Educacional e Trabalho docente**, Rio de Janeiro, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PARISOTTO, A. L. V., OLIVEIRA, A. R. de. Formação Docente: Uma reflexão sobre os princípios nortedores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Teias** v. 17. 2016: Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

PAROLIM, I. C. **Pais e educadores: quem tem tempo de estudar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação) 189 f. - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Porto: Rés Editora, 1987.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1982.

RABELO, C. D. **Formação continuada de alfabetizadores: Trajetórias recentes e distâncias operacionais**. v. 8, n. 15, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Revista Teias. **Práticas nas IES de formação de professores para a EJA**. Edição Especial v. 17., 2016

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RODRIGUES, D. B. **Educação Continuada: Analisando sentidos a partir de terminologias e concepções**. In: ANPED/GT02 Formação de Professores. Anais 2004.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibplex, 2007.
LOIOLA, R. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. O. dos. **A Formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. Recife: PPGE UFP, 2010.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da re(construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: JosseyBass, 1990.

SCHWARTZ, S. Receita para ensinar / aprender a ler e a escrever? In: ABRAHAO, M. H. M. B.(org). **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.161-182.

SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. In: _____. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, D. R. da. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Associação Educacional Leonardo da Vinci. Indaial: ASSELEVI, 2007.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experenciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997.

SILVA, V. C. A. **Um caminho inovador**: o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937). 2008. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. Editora: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004, Nº 25.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação) 256f. - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUSA, A. P. de, FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

TAVARES, C. M. M., NOGUEIRA, M. de O. Família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, jan-jun 2013.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital Novas Perspectivas para a Informática Educativa**. Ijuí: UNIJUI, 2010.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLI, F. **A auto-estima do professor**. São Paulo: Loyola, 1998.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 153 – 196.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998, p. 207-236.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Entrevista 1 - Questões Abertas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGPE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilane Wolff Pain

Ano/Semestre: 2019.2

Mestranda: Eliane Maria Fogliarini Moura

ENTREVISTA 1

1- Descrição dos sujeitos da pesquisa:

Quanto tempo atua como professora alfabetizadora: _____

Formação acadêmica: _____

Gênero: _____ Idade: _____

Questionário Aberto

- 1) Qual a sua concepção de formação docente?
- 2) Ao olhar para a sua prática: Quais os desafios enfrentados no seu dia a dia, tendo em vista que essas crianças estão na fase de alfabetização?
- 3) Já participou de cursos de formação continuada com foco na alfabetização? Quais?
- 4) Em quais autores você tem buscado orientações para as suas práticas pedagógicas, tendo em vista as concepções de leitura e escrita? Qual método você utiliza?
- 5) Quais programas ou cursos de formação continuada para professoras alfabetizadoras você destacaria? Por quê?
- 6) Quais as contribuições que a formação continuada traz para as suas práticas de alfabetização?

*** Para manter o anonimato das professoras entrevistadas, as mesmas serão nomeadas de Professora A, Professora B.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilane Wolff Pain

Ano/Semestre: 2019.2

Mestranda: Eliane Maria Fogliarini Moura

ENTREVISTA 2

1) PARA VOCÊ, OS MAIORES DIFICULTADORES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS SÃO:

- falta de material didático;
 - biblioteca com recursos limitados
 - Os cursos de formação continuada são puramente teóricos;
 - espaços limitados em sala de aula para o desenvolvimento das atividades;
 - falta de recursos tecnológico;
 - falta de espaço para a socialização de conhecimentos e experiências profissionais dentro da escola;
 - excesso de teoria dos cursos quase sempre descontextualizados e distantes da realidade dos professores;
 - a necessidade de um novo formato de capacitação de professores, mais dinâmico e participativo;
 - OUTRO(S)
-
-
-

2) As inovações das práticas pedagógicas a partir da formação continuada acontecem:

- na maioria das vezes raramente nunca

3) Os conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores:

- são aplicados na prática raramente são aplicados na prática nunca são aplicados na prática

4) Você concorda que:

- Os cursos de formação precisam partir de problemas detectados pelos próprios professores, falar de questões práticas, apresentar propostas para os desafios enfrentados pelos professores e permitir que troquem informações e socializem as vivências?

- Sim Não

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TÍTULO DA PESQUISA:

FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Um olhar sobre a leitura e escrita

Pesquisadora: Eliane Maria Fogliarini Moura

Orientadora: Professora Dra. Marilane Wolff Paim

Prezada Participante!

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar sobre a “Formação Docente das Professoras Alfabetizadoras: Um olhar sobre a leitura e escrita”, desenvolvida pela mestranda Eliane Maria Fogliarini Moura, Pedagoga e mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim.

Este Termo de Consentimento explica porque este estudo está sendo realizado e qual será a sua participação, caso você aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos e benefícios se você quiser participar. Após analisar as informações com a pessoa que explica este Termo de Consentimento, e esclarecer suas dúvidas, você deverá ter o conhecimento necessário para tomar uma decisão esclarecida sobre sua participação ou não neste estudo.

O objetivo central do estudo é “Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita numa turma de alunos do 1º ano e uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, em uma escola da rede pública estadual de ensino de Erechim”. A partir da identificação e análise das falas das professoras, será elaborado um documento com os princípios para o trabalho com a alfabetização que será encaminhado à escola lócus da pesquisa, podendo fornecer subsídios para pensar sobre as contribuições da formação continuada no processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

O convite à sua participação se deve ao trabalho que vem desenvolvendo ao longo dos anos com crianças no processo de alfabetização, podendo expor suas angústias e/ou conquistas que possam servir de ajuda a colegas de classe e outros profissionais interessados nessa temática, já que a alfabetização em nosso país requer a atenção de todas as pessoas envolvidas, buscando estratégias positivas que deem conta da problemática que envolve a aprendizagem da

leitura e escrita nessa fase escolar.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Afirmamos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

A sua participação consistirá em participar de entrevistas com a pesquisadora do projeto.

Ao participar desta pesquisa a Sra. terá a possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o seu bem-estar. Em caso de em algum momento a Sra. apresentar qualquer tipo de desconforto, a entrevista será imediatamente interrompida e só será retomada após o seu consentimento, ou ainda a Sra. terá o direito de abandonar a entrevista se assim desejar. No entanto, a intenção desse estudo é que o momento da entrevista seja de muita tranquilidade, uma conversa descontraída e de confiança, tendo em vista a troca de saberes que acreditamos que poderá acontecer. O risco se justifica pela importância do benefício esperado com esta pesquisa.

Entretanto, esperamos que este estudo traga informações relevantes sobre a importância e a necessidade da formação continuada às professoras alfabetizadoras ou a quem interessar esse estudo. Acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir na elaboração dos princípios para o trabalho com a alfabetização. Nesse sentido, desejamos, que a partir do retorno à escola para compartilhar os resultados obtidos com a

pesquisa, possamos colaborar com as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e de demais profissionais da área.

Enquanto pesquisadoras nos comprometemos a divulgar os resultados da investigação obtidos com a sua colaboração nesta pesquisa.

Registramos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, ____ de _____ de _____.

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Eliane Maria Fogliarini Moura

Nome completo da Professora Orientadora Responsável: Marilane Wolff Paim

Assinatura da Pesquisadora

Nome completo da participante: _____

Assinatura da Participante

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Cel: (54) 9 9215-4334

E-mail: elimoura21@gmail.com

Contato da professora orientadora responsável:

Cel: (55) 49 9983-1871

E-mail: marilanewp@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

O endereço do CEP/UFFS: Avenida General Osório, 413-D, Jardim Itália, Ed. Mantelli, 3º andar. CEP: 89.802-210 – Chapecó – SC.

O fone correto do CEP é: (49) 2049-14785

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

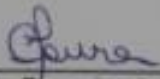
ANEXOS

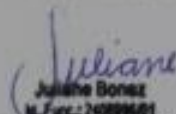
ANEXO 1- Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Eu Juliane Bonez, Coordenadora Regional de Educação, RG 1043109725 e CPF 55058485087 estou ciente que a pesquisadora ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA, com matrícula regular no Programa – Mestrado Profissional Em Educação – PPGPE, UFFS/Campus Erechim, matriculada sob o nº 5.05.708.07.18.2, CPF 483.219.740-15, terá como locus de sua pesquisa a Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra, localizada à Rua Léo Neuls, 860, Bairro Aldo Arioli em Erechim – RS. CEP 99711-172. Seu estudo versa sobre “FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Um olhar sobre a leitura e escrita”, tendo como objetivo principal: “Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita de uma turma de alunos do 1º e uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, em uma escola da rede pública municipal de ensino de Erechim.”

Assim, declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.


Assinatura da Pesquisadora Responsável


Juliane Bonez
N. Func.: 740896/01
Coord. Regional de Educação-PQE 10
DCE 02/05/2019-Pág. 08
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, 21 de outubro de 2019.

ANEXO 2 – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Senhor Diretor!

Por meio deste instrumento apresento a mestrandia ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA, com matrícula regular no Programa – Mestrado Profissional Em Educação – PPGPE, UFFS/Campus Erechim, matriculada sob o nº 5.05.708.07.18.2, CPF 483.219.740-15, para realizar sua pesquisa que versa sobre “FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Um olhar sobre a leitura e escrita”, tendo como objetivo principal: “Conhecer o processo de formação docente das professoras alfabetizadoras e as concepções de leitura e escrita de uma turma de alunos do 1º e uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, em uma escola da rede pública estadual de ensino de Erechim.” Informo que a orientação desta pesquisa que resultará na dissertação de Mestrado em Educação está sob a orientação (responsabilidade) da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Sem outro particular, agradecemos antecipadamente a acolhida a esta necessidade para o desenvolvimento da pesquisa em pauta.

Erechim, dezembro de 2019.

MARILANE MARIA WOLFF Assinada em forma digital por
MARILANE MARIA WOLFF
PAIM-49035134915 CPF: 483.219.740-15
Assinatura: 2019.12.20 13:44:48 -0300

Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Orientadora

ANEXO 3 – Parecer Plataforma Brasil



Continuação do Parecer: 2.732.775

Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1444941.pdf	26/11/2019 15:34:29		Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	26/11/2019 15:32:14	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Outros	carta_apresentacao.pdf	26/11/2019 15:29:28	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_qualificado_2019.pdf	25/11/2019 23:18:29	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/11/2019 23:16:31	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	25/11/2019 23:11:53	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Outros	Roteiro_para_a_entrevista.pdf	21/10/2019 17:26:33	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_de_Ciência_e_Concordancia.jpg	21/10/2019 17:23:19	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Eliane.pdf	09/10/2019 10:09:22	ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia SC-494 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 312, 3º andar
 Dalmo: Área Rural CEP: 89.215-800
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: seg.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.732.775

CHAPECO, 28 de Novembro de 2019

Assinado por:
Fabiane de Andrade Leite
 (Coordenador(a))