



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIAN FÁTIMA STAKONSKI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**  
**ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO**  
**GRANDE DO SUL**

Erechim  
2022

CRISTIAN FÁTIMA STAKONSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES  
ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO  
GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim  
2022

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Stakonski, Cristian Fatima

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES  
ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS  
DO RIO GRANDE DO SUL / Cristian Fatima Stakonski. --  
2022.

150 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2022.

1. Grupos de Estudos. 2. Formação Continuada. 3.  
Alfabetização. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient.  
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CRISTIAN FÁTIMA STAKONSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES  
ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO  
GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 24/10/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Débora Ortiz de Leão (UFSM)

---

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (UFFS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS)

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado  
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CEALE Centro de Alfabetização Leitura e Escrita  
CEEL Centro de Estudos em Educação e Linguagem  
CEFAM Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CENAFOR Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional  
CNE/SP Conselho Nacional de Educação/São Paulo  
EAD Educação a Distância  
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FURG Universidade Federal do Rio Grande  
GEALE Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita  
GEALFA Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Alfabetização  
GEALI Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento  
GEAME Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim  
GEPFICA Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização  
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES Instituição de Ensino Superior  
LÁPIS Laboratório de Alfabetização  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MMM Movimento da Matemática Moderna  
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PMALFA Programa Mais Alfabetização  
PNA Política Nacional de Alfabetização  
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PPG Programa de Pós-Graduação

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sealf Secretaria de Alfabetização

SEPA Seminário de Estudos e Políticas de Alfabetização

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM Universidade Estadual de Maringá

UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFPel Universidade Federal de Pelotas

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISANTOS Universidade Católica de Santos

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVATES Universidade do Vale do Taquari

UNOESTE Universidade do Oeste Paulista

Dedico esta pesquisa aos professores alfabetizadores que, assim como eu, acreditam na possibilidade de uma construção com sentido, tanto na alfabetização de alunos quanto de professores.

## AGRADECIMENTOS

Encontrei um dia lindo e inspirador para elaborar e manifestar toda minha gratidão por ter chegado até aqui, 15 de outubro, dia dos professores. Que profissão linda eu escolhi! Agradecimento imenso a Deus por me fazer enxergar as possibilidades, por guiar minhas escolhas e por me fazer uma pessoa feliz. No entanto, para adquirir esse estado de satisfação, Deus me presenteou com pessoas que foram inspirações. Devo dizer que alguns, exemplos de como ser, e outros, de como não ser, mas todos me fizeram refletir e agir, ter atitudes que me permitiram chegar até aqui. Dentre todas estas “pessoas presentes”, uma delas, exemplo a ser seguido, é a minha orientadora. Agradecimento mais do que especial a você Zoraia Aguiar Bittencourt, que está envolvida em grande parte das conquistas que me formam profissionalmente. Admiração por você e pelo teu trabalho. Da mesma forma, preciso agradecer às pessoas que se envolveram neste meu percurso formativo do mestrado: professores e colegas que durante as aulas me ensinaram tanto. Agradeço a minha banca de qualificação, que, além de dar suas contribuições, fizeram deste momento um dos mais especiais e satisfatórios que presenciei. Ainda no contexto do mestrado, expressei minha gratidão para todas as participantes de minha pesquisa, que, mesmo com demandas excessivas de trabalho, dedicaram parte de seu tempo para responder aos questionários e participar das entrevistas para esta pesquisa. E como foi importante cada contribuição! Um muito obrigada para as professoras que responderam o questionário e que, mesmo sem saber quem sou, prontamente contribuíram e ajudaram a comprovar que estar em formação com o outro é fundamental para a construção do conhecimento profissional e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, o que resulta na qualidade da educação. Agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul por me acolher em seus espaços de formação. E, por fim, agradeço a todos os colegas de trabalho e familiares que me ajudaram na organização do tempo para estudo. Que Deus me permita ser “presente” para muitos profissionais da educação, pois aprendemos uns com os outros, e é assim que nos formamos.



*Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (TARDIF, 2011, p. 244)*

## RESUMO

A presente pesquisa disserta sobre a Formação Continuada de professores através de Grupos de Estudos que se interessam pelos estudos sobre Alfabetização. De natureza qualitativa, foi organizada em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa de campo. Para tratar dos conceitos centrais, buscou-se suporte teórico em autores como Mortatti (2006), que permitiu conhecer um breve histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil, Ferreira e Teberosky (1985) e Colello (2019) para o debate sobre alfabetização, Tardif (2011) e Imbernón (2010) para as discussões referentes à formação continuada de professores, bem como a legislação para um levantamento das políticas educacionais criadas para fortalecer a educação e contribuir para a profissionalização docente. Além disso, criou-se um espaço para contemplar as Políticas Contemporâneas de Alfabetização. Ainda dentro da formação continuada de professores, buscou-se evidenciar os Grupos de Estudos como um importante espaço de formação. Para tal debate, foi desenvolvida uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre Grupos de Estudos, identificando tendências de pesquisas que versem sobre essa temática. Este estudo teve o objetivo de investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos e que contribuem na formação continuada de professores alfabetizadores. Para isso, foi necessário conhecer os diferentes Grupos e, através de entrevistas com seus coordenadores, conhecer a história destes Grupos, concepções e referenciais teóricos que servem de aporte aos estudos de alfabetização. Foi necessário também a indicação de professores alfabetizadores que integram estes espaços formativos para o preenchimento de um questionário on-line que buscou identificar os motivos que os levaram a procurar esta modalidade de formação. Através deste instrumento, especificou-se as principais angústias destes professores em relação à alfabetização e compreendeu-se de que forma os Grupos de Estudos auxiliam na formação profissional destes professores. Para análise dos dados, foram identificados importantes relatos que foram conectados a teóricos que dissertam sobre as temáticas apresentadas em busca de transformar tais experiências aliadas à teoria em uma possibilidade de encorajamento para profissionais da educação que tenham como foco a Alfabetização. Além disso, buscou-se demonstrar os benefícios oportunizados pelos Grupos de Estudos de forma que os professores alfabetizadores se sintam atraídos a buscar esta modalidade de formação continuada para o fortalecimento e a qualificação de sua prática pedagógica. Sendo assim, conclui-se que a relação entre a universidade e a escola básica tem grande importância no processo formativo. Ainda, a dinâmica dos Grupos de Estudos fortalece e profissionaliza os professores para que reorganizem sua didática de trabalho como forma de contribuir com o processo de formação e atuação dos professores. Fica evidente que os participantes destes grupos aprendem juntos, se organizam, se adaptam e se constroem profissionalmente. Nessa inter-relação, os aprendizados se efetivam com eficácia, uma vez que é onde o conhecimento de um, somado à prática do outro, gera o conhecimento, numa interlocução contínua que constrói o profissional docente, peça fundamental para uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Formação Continuada; Grupos de Estudos.

## ABSTRACT

The present research discourse about the Continuing Education of teachers that takes place through Study Groups whose main subject is Literacy. Qualitative in nature, it was organized in three stages: bibliographic research, State of Knowledge research and field research. In order to deal with the central concepts, theoretical support was sought from authors such as: Mortatti (2006) who allowed to know a brief history of literacy methods in Brazil, studies by Ferreiro; Teberosky (1985) and Colello (2019) for the debate on literacy, Tardif (2011) and Imbernón (2010) for the discussions regarding continuing teacher education, legislation, for a survey of educational policies created to strengthen education and contribute for teacher professionalization. In addition, a space was created to contemplate Contemporary Literacy Policies. Still within the continuing education of teachers, we sought to highlight the Study Groups as an important training space, where a State of Knowledge survey was carried out on the Study Group, identifying research trends that deal with this theme. This study aimed to investigate the benefits provided by the Federal Universities of Rio Grande do Sul through Study Groups that contribute to the continuing education of literacy teachers. For this, it was necessary to know the different Groups and, through interviews with their coordinators, to know the history of these Groups, conceptions and theoretical references that serve as a contribution to literacy studies. It was also necessary to indicate literacy teachers who are part of this training space to fill out an online questionnaire that sought to identify the reasons that led them to seek this training modality. Through this instrument, the main anxieties of these teachers in relation to literacy specified and understood how the Study Groups help in the professional training of these teachers, which gave rise to the most relevant part of this study, the Analysis of the Dice. In this chapter, important reports were identified that were connected to theorists who lecture on the themes presented in an attempt to transform such experiences allied to theory into a possibility of encouragement for education professionals who focus on Literacy. In addition, we sought to demonstrate the benefits provided by Study Groups so that literacy teachers feel attracted to seek this modality of continuing education for the strengthening and qualification of their pedagogical practice. Therefore, concluded that the relationship between the university and the basic school is of great importance in the training process. Furthermore, the dynamics of the Study Group strengthens and professionalizes teachers so that they can reorganize their work didactics as a way of contributing to the process of teacher training and performance. It is evident that the participants of these groups learn together, organize, adapt, and build themselves professionally. In this interrelation, learning takes place effectively, it is where the knowledge of one, added to the practice of the other, generates knowledge, in a continuous dialogue that builds the teaching professional, a fundamental piece for a quality education.

**Keywords:** Literacy; Continuing Training; Study group.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	11
2	BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	18
	2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	22
	2.2 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	28
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	34
	3.1 O PONTO DE PARTIDA DA OPÇÃO POR “SER PROFESSOR” .....	37
	3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO “SER PROFESSOR” .....	42
	3.3 GRUPOS DE ESTUDOS: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL ALFABETIZADOR .....	48
	3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GRUPOS DE ESTUDOS .....	49
	3.4.1 GRUPOS DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	63
	3.4.2 GRUPOS DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	64
4	METODOLOGIA .....	70
	4.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	71
	4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	73
	4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO .....	74
	4.4 PESQUISA DE CAMPO .....	75
	4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	78
	4.6 PRODUTO FINAL .....	80
5	ANÁLISE DE DADOS .....	82
	5.1 PERCURSO FORMATIVO DO “SER PROFESSOR” .....	83
	5.2 UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO .....	89
	5.3 GRUPO DE ESTUDOS COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
	REFERÊNCIAS .....	119
	APÊNDICE A .....	128
	APÊNDICE B .....	130
	APÊNDICE C .....	132
	APÊNDICE D .....	134
	APÊNDICE E .....	136
	ANEXO 1 .....	137

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual passa por constantes transformações, tendo seus atores que estarem atentos às mudanças para irem em busca de adequação e acompanhar a evolução. Este cenário não é diferente quando falamos em educação.

Refletir sobre a atuação docente é fundamental, levando em conta que este é o profissional responsável pela mediação do sujeito com o conhecimento. Considerando que a alfabetização é a base de formação da escola e por esta fazer parte de meu interesse profissional, escolhi esta etapa como delimitadora do tema de pesquisa, análise e ação. Assim, este estudo está voltado à investigação sobre a formação continuada de professores na etapa da alfabetização, mais especificamente sobre a participação em Grupos de Estudos como forma de qualificar as práticas docentes.

Como forma de justificativa desta escolha, compartilho minha trajetória profissional, que foi o que me direcionou especificamente ao tema desta pesquisa.

Iniciei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental como regente de duas turmas, uma de 5º ano no turno da manhã e uma de 4º ano no turno da tarde. Minha experiência foi maravilhosa, pois contei com o ótimo acolhimento das escolas, com turmas que possuíam grandes expectativas e sonhos, e, além disso, eu, pronta para experienciar uma profissão que sempre admirei. Preciso compartilhar aqui que a forma como colegas, pais e alunos depositavam em mim a confiança no meu trabalho foi fundamental para a construção da profissional que venho me tornando.

Após concluir o primeiro ano de atuação como professora, alguns ajustes de escolas precisaram ser feitos e nestas mudanças acabei indo para outras escolas e assumindo, além da docência na Educação Infantil, uma turma de 1º ano, justamente por ser aquela turma que nenhum professor escolheu estar. Para ser sincera, eu também sempre tive receio de assumir um primeiro ano, até aceitar o desafio de alfabetizar. No decorrer do ano nesta turma, comecei a perceber várias lacunas deixadas pela forma como era conduzido o meu trabalho, passei por sentimentos de impotência e até mesmo um certo desespero por não saber o que fazer com aqueles alunos que não progrediam de forma satisfatória em suas aprendizagens. Devo dizer que a metodologia que eu utilizava era a reprodução dos métodos pelos quais eu mesma fui alfabetizada.

Mesmo sem ter muita experiência, minha conduta sempre foi bastante autoavaliativa e de consciência de que, muitas vezes, precisamos do outro para superar os desafios que a profissão nos oferece.

Ao mesmo tempo em que eu começava minha experiência profissional, minha filha deu início à graduação de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Como estudantes da mesma área, tínhamos como costume compartilhar as vivências do dia, já que o estudo dela vinha ao encontro dos interesses do meu trabalho. De um lado, ela trazendo todo um conhecimento teórico, interessante e questionador, e do outro eu, com muitas histórias de sucessos, insucessos, angústias, dúvidas e incertezas. Toda essa dinâmica da teoria e da prática, que se uniu às constantes autoavaliações que eu costumava fazer no final de cada dia, foi provocando em mim a percepção da necessidade de busca por uma formação para dar conta dos tantos desafios que a educação nos traz.

Comecei fazendo alguns cursos de Alfabetização proporcionados pela UFFS e, por considerar de extrema importância e relevância para meu trabalho, busquei uma forma de participar das aulas na disciplina de Alfabetização ofertadas pela Universidade. É importante saber que a Universidade Federal abre a possibilidade de participar das aulas como aluno especial em disciplinas isoladas da graduação. Então, no ano de 2017/2018, cursei dois semestres nas disciplinas de *Alfabetização: teoria e prática I* e *Alfabetização: teoria e prática II*, com aulas ministradas pela Professora Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt, hoje minha orientadora. Ainda com a disciplina em andamento, recebemos um convite para participar do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), coordenado pela mesma professora. Naquele momento ingressei no GEAME e continuo sendo membro integrante até os dias de hoje. Este Grupo de Estudos nos proporciona momentos de conhecimentos compartilhados, que, através da teoria e da troca de experiências práticas vivenciadas por cada um dos membros, ajudam na superação dos desafios da alfabetização, tendo um papel essencial na constituição do ser professor alfabetizador.

Devo dizer que fazer uma pós-graduação nunca foi algo pensado por mim, por mais que tenha sido ofertado. No entanto, oportunidades foram surgindo e meu posicionamento, tanto profissional quanto pessoal, sempre foi de aceitar desafios. Desafios estes que eram muito maiores do que eu imaginava ser capaz de assumir. Num primeiro momento, então, cursei uma Especialização em Educação Integral na própria UFFS, que foi onde a oportunidade do “saber”

me motivou. Mais tarde, ainda por intermédio da Universidade, participei da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup>, desta vez, não só como professora alfabetizadora como eu vinha participando desde 2012, mas como formadora local<sup>2</sup>. Devo dizer que essa função desafiadora fez com que eu me reconhecesse com potencial de chegar aonde eu quisesse, pois o estar com outras colegas de profissão em busca de um mesmo objetivo me fez perceber que não ensinamos uns aos outros, aprendemos uns com os outros. Aprendi muito com as orientadoras de estudos do PNAIC: pode ser que ninguém tenha se dado conta disso, mas elas foram minha motivação e responsáveis pelo meu envolvimento e admiração pela formação de professores.

Essas novas vivências que foram surgindo me encantaram e me fizeram sentir a necessidade de aperfeiçoar e complementar ainda mais o meu conhecimento, que transforma o meu fazer pedagógico em experiência. Falo aqui na experiência de fazer, refletir e refazer, de acordo com os desafios postos, e não aquela experiência de fazer mais do mesmo. Com isso, tudo foi me levando a buscar mais formação.

A intenção desta pesquisa, assim, se deu a partir de vivências, algumas positivas e outras negativas, que acabaram por induzir a uma importante escolha. Frente às opções postas, busquei apoio no Mestrado Profissional em Educação, que tem como objetivo principal

contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a formação básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes e da gestão escolar implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais. (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.22)

Dentro deste objetivo, a pesquisa ancorou-se na Linha de Pesquisa I - Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, pois

se configura pela investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no espaço escolar e dos processos de formação de professores para a Educação Básica, havendo também atenção à metodologia de ensino e à aprendizagem, ao sistema

1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política de formação de professores em rede que ficou em vigência de 2012 a 2018 com o objetivo de fortalecer a formação continuada de profissionais da educação em parceria com as universidades federais.

2 Formadores Locais era a função exercida por professores de escolas públicas com certa experiência em formação continuada que recebiam formação nas universidades federais para que repassassem essa formação nos seus respectivos municípios para os seus colegas professores.

educacional brasileiro e suas políticas e gestão educacional (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.23).

Acredita-se que os professores são grandes responsáveis pela aprendizagem e que, por esse motivo, devem estar sempre aperfeiçoando sua prática e construindo seu conhecimento com objetivo de tornar-se um intelectual transformador (GIROUX, 1997). Com atitudes, precisamos mostrar que somos capazes e eficazes na condução de uma pedagogia que forme agentes críticos, frutos da profissão que escolhemos.

A escolha de ingressar no Mestrado em Educação me fez confiar em uma proposta de conhecer mais, descobrir e aprofundar sobre um assunto de grande importância, não só para a profissão de quem pesquisa, mas também para contribuir com escolhas de outros profissionais da educação.

Com isso, posso dizer que a relevância desta pesquisa está em incentivar professores alfabetizadores a ir em busca, de forma autônoma, de uma formação constante que garanta uma nova proposta de ensino aliando teoria e prática. Esta busca acaba favorecendo uma continuidade formativa e a construção de seu próprio profissionalismo visando a garantia de qualidade para todos os sujeitos que de alguma forma passam por suas vivências, sendo eles alunos ou colegas de profissão. A presente Dissertação está aliada à perspectiva de que a “formação continuada oportuniza o compartilhamento de experiências, saberes, práticas pedagógicas, bem como a reconstrução de conhecimentos”. (SAVEGNAGO *et al.*, 2020, p. 2).

André e Príncipe (2017, p. 105-106) concebem que o mestre profissional

seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá a oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e referências teórico-metodológicos, que lhes permitem atuar mais efetivamente nessa realidade.

Sendo assim, para conduzir esta pesquisa, conta-se com a trajetória profissional que me proporcionou um certo conhecimento sobre o assunto que será abordado. Alves-Mazzotti (2002) supõe que, ao se submeter uma pesquisa, a pessoa não seja totalmente leiga no assunto, mas, se for necessário, o papel do orientador é fundamental, pois, sendo um especialista, conduzirá seu orientando às leituras necessárias para o seu desenvolvimento.



A partir de tudo que foi dito até aqui, elaborou-se a presente Dissertação, que aborda três assuntos fundamentais para a atuação profissional de professores: formação continuada, grupos de estudos e alfabetização. O tema selecionado para o desenvolvimento foi *Formação continuada de professores alfabetizadores através de Grupos de Estudos de Universidades Federais do Rio Grande do Sul*, que é também o título desta Dissertação.

Portanto, com o objetivo de investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização e que contribuem na formação continuada de professores alfabetizadores, a pesquisa foi realizada buscando responder a seguinte pergunta: Quais as contribuições dos Grupos de Estudos de Alfabetização das Universidades Federais do Rio Grande do Sul para formação continuada na perspectiva de professores que participam dessas experiências?

Para tanto, o objetivo geral deste estudo é: Investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores. Além disso, buscou-se atingir objetivos específicos, os quais deram suporte ao desenvolvimento do tema escolhido. Como ponto inicial, foi preciso conhecer os diferentes Grupos de Estudos relacionados à alfabetização ofertados nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e, através de entrevista com seus coordenadores, conhecer a história destes Grupos de Estudos, bem como reconhecer as concepções teóricas e referenciais teóricas que servem de aporte aos estudos de alfabetização desenvolvidos por cada um desses Grupos. Foi necessário, também, através de questionários entregues aos professores alfabetizadores integrantes do grupo, identificar quais os motivos que os levaram a procurar esta modalidade de formação. Através deste instrumento, foi possível especificar quais são as principais angústias dos professores em relação à alfabetização e compreender de que forma os grupos de estudos auxiliam na formação profissional dos professores alfabetizadores.

Outro importante objetivo desta pesquisa é demonstrar, a partir da elaboração de um Produto Final<sup>3</sup>, os benefícios oportunizados pelos Grupos de Estudos de forma que os professores alfabetizadores sintam-se atraídos a buscar esta modalidade de formação continuada para o fortalecimento e a qualificação de sua prática pedagógica.

<sup>3</sup> Produto Final caracteriza-se como uma exigência dos Mestrados Profissionais, o qual pode resultar de uma ação de diagnóstico ou de intervenção, a qual seja construída a partir dos resultados da pesquisa da Dissertação e tenha como objetivo dar uma devolutiva social ao contexto ou aos sujeitos participantes da pesquisa.

Para tal, a presente Dissertação revela uma pesquisa qualitativa organizada em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa de campo. A primeira diz respeito ao estudo bibliográfico, que revisa trabalhos acadêmicos em busca de definição de conceitos que foram utilizados na pesquisa. Buscando referencial sobre alfabetização, percebe-se que alguns autores foram de fundamental importância para a concretização desse trabalho. As contribuições de Mortatti (2006) permitiram conhecer um breve histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil. Para o debate sobre alfabetização, foram utilizados os estudos de Ferreira e Teberosky (1985) e Colello (2019). Tardif (2011) e Imbernón (2010) tiveram grande relevância para as discussões referentes à formação continuada de professores.

O Estado do Conhecimento é parte fundamental e foi contemplada na segunda etapa da pesquisa como forma de atualização sobre o que vem sendo publicado sobre Grupos de Estudos em outros Programas de Pós-Graduação do país. É importante salientar que, ao buscar as referidas publicações, tendo como aporte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), combinando as palavras-chave *Grupo de estudos* e *alfabetização*, percebe-se uma certa carência de pesquisas acadêmicas que abordem Grupos de Estudos como proposta de formação continuada, especialmente no campo da Alfabetização.

A terceira etapa se deu por meio de pesquisa de campo a partir de envio de questionários on-line a professores alfabetizadores que buscam formação nos Grupos de Estudos, bem como realização de entrevistas, também no formato on-line, com coordenadores dos Grupos de Estudos em Alfabetização das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

Sendo assim, iniciaremos a discussão pela apresentação de um breve histórico da alfabetização no Brasil trazido por Mortatti (2006), bem como por um levantamento das políticas educacionais criadas para fortalecer a educação e contribuir para a profissionalização docente. Além disso, perante as defasagens evidenciadas neste percurso quanto à formação de professores e com o intuito de evidenciar a *Alfabetização* como aspecto importante para a construção de conhecimento de todo o cidadão e também para a escrita desta pesquisa, criou-se um espaço para contemplar as Políticas Contemporâneas de Alfabetização. Em um próximo capítulo, aborda-se a formação continuada de professores, no qual se buscou evidenciar os Grupos de Estudos como um importante espaço de formação. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre Grupos de Estudos, identificando tendências de pesquisas que versem sobre

tal temática. Para concluir, foi delimitada a discussão aos Grupos de Estudos sobre Alfabetização, que versa sobre o tema principal desta Dissertação, sendo seguido do percurso metodológico desenvolvido para a realização da pesquisa. Por fim, e como parte mais relevante deste estudo, está o capítulo da Análise dos dados, no qual foram identificados importantes relatos de professores e coordenadores, os quais foram conectados com teóricos que dissertam sobre as temáticas apresentadas em busca de transformar tais experiências aliadas à teoria em uma possibilidade de encorajamento para profissionais da educação que tenham como foco a Alfabetização.

## 2 BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Impossível falar em alfabetização sem ao menos conhecer um pouco de seu percurso histórico em nosso país. Para isso, busca-se em Mortatti (2006), autora que pesquisa sobre o ensino da leitura e da escrita para crianças em fase de alfabetização, contribuições para conhecer um breve histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil.

Segundo ela, a história da alfabetização começa ter maior visibilidade através dos métodos de alfabetização, entre os quais, já no final do século XIX, travavam-se disputas entre velhas e novas explicações para a superação das dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever. Desde então, a alfabetização se constitui como um importante objeto de estudo e pesquisa que tem, comprovadamente, grande relevância para a prática escolar.

Conforme relata Mortatti (2006, p.2), “em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade”, sendo que cabia à escola preparar as novas gerações para suprir as necessidades trazidas pela modernidade. Essa necessidade de universalização da escola acabou por beneficiar as grandes massas, pois, até então, ler e escrever eram privilégios de poucos. Com esse advento, a dinâmica de ensinar a ler e a escrever passou a ter um olhar mais cauteloso. Pesquisas e relatos de Mortatti, organizados para uma conferência sobre alfabetização e letramento realizada no ano de 2006 em Brasília, comprovam essa afirmação: “caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2006, p.3).

Para promover tal ensino, foi preciso pensar em métodos que fossem capazes de ensinar todas as crianças a aprender a ler e a escrever. Essa história da alfabetização passou por diversos momentos até chegar aos dias de hoje. Seguem abaixo momentos fundamentais para a compreensão da história da alfabetização no Brasil apresentados por Mortatti (2006).

Como primeiro momento, a autora retrata uma escola de precárias condições, sem ambiente apropriado, turmas multisseriadas, inexistência de materiais para leitura e, quando se tinha, eram produzidos na Europa, num contexto muito diferente do que se vivenciava aqui no Brasil. O ensino da leitura, segundo Mortatti (2006, p.5), se iniciava “com as chamadas ‘cartas de ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos”. Nas escritas da autora,

evidencia-se o ensino baseado no método sintético, o qual acontece em ordem crescente de dificuldade, ou seja, da parte para o todo. A escrita neste período era baseada em cópias, ditados, ortografia e dava-se ênfase à estética das letras (caligrafia). Assim, surgiam as primeiras cartilhas brasileiras baseadas neste método. No entanto, Mortatti (2006) elege 1876 como marco inicial deste primeiro momento da história da alfabetização no Brasil. Dentre estes métodos estavam: o método alfabético, no qual a alfabetização tem início com a memorização das letras do alfabeto com a diferenciação de vogais e consoantes para dar início a “possíveis combinações silábicas [...] sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras apresentavam, ou seja, a fala”(FRADE, 2007 p.23); o método fonético, que “passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome e o som da letra” (RIZZO, 1986 apud ANTUNES; COSTA, s/d); e o método silábico, também conhecido como o famoso ba-bé-bi-bó-bu, o qual se caracteriza pela alfabetização através do ensino das sílabas mais simples para as mais complexas, no qual as crianças iniciam a leitura e a escrita utilizando sílabas já estudadas, o que favorece uma alfabetização descontextualizada da realidade das crianças.

Seguindo a história dos métodos, pesquisada e compartilhada por Mortatti (2006), em 1890 foi dado início a uma reforma na instrução pública de São Paulo, que iniciou com uma reorganização que serviria de modelo para o restante dos estados brasileiros. Esta se deu pela criação da Escola-Modelo Anexa, onde foi criado o Jardim de Infância em anexo à Escola Normal. A base desta reforma foi a utilização do novo método de ensino, o método analítico, que consistia no ensino iniciado pelo todo (palavra, sentença ou historieta) para só depois analisar as partes. Sua utilização foi obrigatória nas escolas públicas paulistas, sendo utilizado pelos professores e disseminado para os demais estados através da “produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas” (MORTATTI, 2006, p.7). Segundo a autora, no início do século XX, foram produzidas cartilhas baseadas no método analítico, as quais seriam utilizadas em todo território brasileiro. Houve neste período fortes disputas entre o novo e o tradicional método de ensino inicial da leitura, “já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia [...] e de tipo de letra a ser usada [...], o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado”. (MORTATTI, 2006, p. 8). Este método passou a ser divulgado aqui no Brasil por “Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo” (MORTATTI,

2006, p.6), fator que iniciou uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos, que utilizavam a lógica do ensino que partia das partes para o todo, e os que defendiam os métodos analíticos, os quais eram ensinados da parte maior para a menor da língua. Dentre eles, está o método da palavrção, que consistia no ensino da leitura iniciando pela palavra. Além deste método da palavrção, também faziam parte dos métodos analíticos o método da sentencição, que consiste na criança compreender o sentido da frase para só depois analisar as partes menores, e o método global/de contos/de historietas, no qual, somente após um contato maior com o texto, é que a criança explora a fragmentação do mesmo em frases e palavras. O contexto apresentado acaba fundando uma nova tradição que envolve questões didáticas. Eis que surge o terceiro momento em que Mortatti (2006) se refere à alfabetização.

Por volta de 1920, então, frente a tantas dificuldades que surgiam no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, professores se empenham em buscar novas propostas, já que neste período estava estabelecida a “autonomia didática”. O que ocorreu foi que professores conciliavam os dois métodos já utilizados, pois consideravam “mais rápidos e eficientes”. Essa nova forma de ensinar passou a ser conhecida como método misto. Ainda assim, os defensores dos métodos anteriores seguiam em sua disputa defensiva, até que, pela acentuada tendência da relativização do método, que se deu pelas bases psicológicas da alfabetização, essa disputa foi diluindo gradativamente (MORTATTI, 2006). Segundo a autora, foram criados durante esse período os *Testes ABC*, que vinham para medir o nível de maturidade das crianças e classificava-as para classes homogeneizadas, buscando uma suposta eficácia da alfabetização. É neste momento que surgem também as cartilhas, os manuais para professores e a prática do período preparatório, que, para Mortatti (2006, p.10), era um ensino baseado em “exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e audio-motora, posição de corpo e membros, dentre outros”. Esse é o terceiro momento da alfabetização no Brasil.

Muitos anos se passaram desde as primeiras preocupações com a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Ocorreram estudos, pesquisas e experimentações. Com isso, surgiram novos métodos para substituir métodos mais antigos, chamados de tradicionais, como forma de superar as dificuldades enfrentadas pelas escolas na importante tarefa de alfabetizar as crianças. Sim, a ineficácia mostrava-se presente e a boa intenção da melhoria havia; no entanto, as dificuldades permaneceram. Nesse contexto, houve uma necessidade de compreensão de que métodos prontos, previsíveis e que consideram que crianças são todas iguais, com mesmas

vivências, interesses e objetivos, não podem ser considerados práticas capazes de superar o então chamado “fracasso” na alfabetização das crianças.

Nas últimas décadas do século XX, então, Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos apresentaram outro ponto de vista envolvendo a alfabetização de crianças. Tal perspectiva marca o quarto momento da alfabetização no Brasil, o qual se caracteriza pelo pensamento construtivista. A partir disso, a tradição começou a ser questionada. Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores, mostraram que a alfabetização não necessita de método, mas sim de ser vista como um processo. Mortatti (2006) salienta que há um esforço generalizado para que os alfabetizadores se apropriem do construtivismo através da divulgação de material impresso e formação continuada de professores, tornando-se hegemônico o discurso construtivista, sendo inclusive institucionalizado em nível nacional.

O que ocorre neste momento, bem lembrado por Mortatti (2006) e ainda vivenciado por muitos professores, é que a nova tradição da desmetodização gerou o silenciamento das questões de ordem didática, criando uma ilusão de que não é preciso ensinar para que se possa aprender. Mendonça e Mendonça (s.d., p.53) enfatizam que “a alfabetização, segundo o próprio construtivismo, ocorre de maneira individual, é o sujeito que se alfabetiza, alguns com mais facilidade, outros com extrema dificuldade”, o que, muitas vezes, foi mal compreendido. Podemos afirmar que o conhecimento adquirido pela criança durante suas vivências pré-escolares muito contribui para a construção do conhecimento do próprio aluno, no entanto, para que haja a efetivação da alfabetização, é necessária a mediação do professor nos processos de ensino e de aprendizagem destes alunos. Para Mendonça e Mendonça (s.d., p.41), “a mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito”, podendo haver um aproveitamento de informações que servirão de subsídio para que os alunos que se encontram em fases de escrita mais primitivas possam avançar em seus níveis de escrita. O que se constata com essa significação é que se passe a tirar o foco de como se ensina e se comece a focar em como o aluno aprende.

Ao retomar os quatro momentos definidos por Mortatti (2006), podemos concluir que a disputa por melhores formas de ensinar a leitura e a escrita para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda permanece. Para a referida autora, a falta de uma didática

construtivista fez com que alguns pesquisadores passassem a criar novas propostas baseadas em antigos métodos de alfabetização.

Segundo o que podemos ver, percebemos que a alfabetização no Brasil é marcada pela questão dos métodos e a busca por soluções e formas de enfrentamento das dificuldades. Nesse sentido, “não se trata de uma discussão nova, nem tampouco se trata de pensar que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização”. (MORTATTI, 2006, p.14). A busca de soluções para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita envolve muitas questões: a forma como os professores alfabetizadores conduzem o seu aprender e o seu ensinar, o conhecimento sobre as fases e os interesses das crianças, bem como a concepção do professor sobre alfabetização, que é a base para uma educação de qualidade.

Através deste breve percurso histórico somado à realidade que vivenciamos nas escolas, percebemos a necessidade de termos profissionais dispostos e comprometidos no avanço da educação no país. Para que isso se efetive, é necessário, entre outras coisas, programas de governo que facilitem e invistam nesse processo. Frente a essas percepções, as políticas educacionais começam a surgir, ainda no século XIX, trazendo a profissionalização docente, o que veio a agregar para a construção de uma educação de qualidade para todos. O caminho que nos leva à construção e ao aperfeiçoamento da profissão docente será apresentado nas próximas seções, as quais trazem este percurso de políticas educacionais da formação de professores no Brasil.

## 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação inicial e continuada de professores vem sendo pensada desde o início do século XIX. Para Neta (2008 p. 65), “se inicia um controle progressivo do estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de ensino primário, com a implantação do chamado ‘método mútuo’”. Essa emergência, segundo a autora, fez com que começasse a surgir a profissionalização docente, que até então era vista apenas como uma ocupação secundária. Para ela, a profissionalização do magistério acabou sendo uma conquista feminina e constituiu transformações educacionais significativas. “O professor era o responsável pela formação do povo, e o magistério passou a ser considerado como uma profissão digna, reconhecida e edificante”. (NETA, 2008, p. 74)



No entanto, Neta (2008) relata que a primeira Lei Geral brasileira, conhecida como “Lei das escolas de primeiras letras”, aprovada em 15 de outubro de 1827, regia que os professores participassem do treinamento do método mútuo e ainda arcassem com os custos utilizando seu próprio ordenado.

Dentro da educação começam a surgir reformas para que os professores fossem instruídos a escolarizar as crianças. Assim, via-se cada vez mais a necessidade de preparação de professores, o que fez surgir a Escola Modelo em anexo à Escola Normal, como forma de proporcionar mais momentos práticos para os futuros professores. Segundo Neta (2008), essa escola tinha o papel de propiciar aos futuros professores uma preparação prática, sem levar em consideração a formação teórica.

Em seus estudos sobre o processo histórico de formação de professores no Brasil, Neta (2008) nos lembra que em 1932 Anísio Teixeira inicia uma reestruturação da formação docente no Brasil, fazendo com que fossem instituídos os cursos de bacharelado e licenciatura, inclusive o de Pedagogia. Nesse cenário, os cursos de licenciatura formariam professores para disciplinas específicas e os de Pedagogia formariam os professores das Escolas Normais.

Segundo Neta (2008 p. 77), “o modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971”, quando foi criada uma habilitação específica para o Magistério, a nível de 2º grau. Esta habilitação configurou-se insuficiente e a precariedade da formação docente ficava evidente. Essa informação se comprova nos registros do CENAFOR em 1986, o qual sintetiza as críticas feitas a esta habilitação.

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25 apud TANURI, 2000, p.82)

Frente às dificuldades apresentadas e “com as mudanças na conjuntura internacional e o advento da globalização, modificam-se as formas de governo, ora privilegiando a

descentralização, ora evidenciando o melhoramento dos sistemas de ensino” (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p.18). O governo criou novas alternativas, sendo que, em 1982, o Ministério da Educação formulou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que garantiu aulas em tempo integral e atividade de monitoria nas primeiras séries do ensino de 1º grau (NETA, 2000). Segundo a autora, para além destas primeiras séries, a Lei n. 5.692/71 previu formação em nível superior, que eram denominadas como licenciatura curta e plena. Ainda, para o Curso de Pedagogia, que previa “a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos: os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (NETA, 2000, p.81).

Com a promulgação da nova Constituição brasileira, começou-se a pensar sobre diretrizes e bases para a educação nacional, chegando à Lei 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Ferrari (2019, p.77), a “LDB trouxe uma nova modalidade de ensino para a formação de docentes no país. Até o momento de sua promulgação, a formação para o magistério das séries iniciais era realizada nos institutos de educação. A partir da lei, foi instituído o Curso Normal Superior”, o qual, em seu artigo 62, tinha por objetivo elevar a formação dos professores a nível superior. Dessa forma, fica instituído que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No entanto, acabaram ficando brechas na lei, que, segundo Saviani (2009), permitiram que professores ingressassem em cursos de curta duração, o que precarizou a formação. Por consequência disso, o aspecto mercadológico da formação de professores, segundo Sartori (2013), acabou trazendo prejuízos para a formação docente, e isso se deu pelo aligeiramento da formação, o que tornou escassa a qualidade acadêmica.

Segundo essas constatações, o fracasso escolar se torna cada vez mais evidente e, com isso, segundo Neta (2000), historicamente, os cursos de Pedagogia vinham desprezando a dimensão epistemológica, fazendo com que os profissionais não conseguissem compreender sua real identidade profissional.

Então, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que vem a contribuir para uma identidade profissional do pedagogo. No entanto, ao ampliar o espaço de atuação do pedagogo (BRASIL, 2006), a formação inicial corre o risco de fragilizar a docência de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o tempo destinado à formação acaba por não conseguir dar conta das tantas especificidades que envolvem a prática alfabetizadora, por exemplo.

Com isso, as Instituições de Ensino Superior foram se aperfeiçoando em novos debates e reflexões. Com relação à Pedagogia, que faz parte de nosso campo de estudo, por ir além da docência, sugere que a formação pedagógica deva servir de base e suporte para a continuidade nos estudos, compreendida como formação continuada de professores. No entanto, o que fazer com os profissionais que já atuam em nossas escolas e não tiveram a oportunidade de usufruir de uma formação inicial mais reflexiva e instigadora?

Assim, a formação de professores no Brasil ocorre a partir de duas dimensões da Política de Formação: a Formação Inicial e a Formação Continuada.

Para além da formação inicial de qualidade, percebemos a importância de uma formação contínua que dê conta das constantes transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nos indivíduos.

Apesar das diferentes percepções do que é formação continuada, esta acaba sendo essencial para a realização de um trabalho de qualidade frente a tantos desafios que ocorrem, principalmente na área da educação. Isso, nas palavras de Gatti (2008, p.58), “exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96), se intensificou a oferta de cursos de educação continuada e, com isso, muitos debates sobre a importância da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação. O artigo 67 em seu inciso II garante, inclusive, que o poder público deverá dispor licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional continuado. No artigo 80, está previsto 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 da educação a distância”. Ainda a mesma lei, em seu art. 40, tecendo sobre educação profissional, coloca a educação continuada como sendo uma estratégia na formação para o trabalho, podendo ser realizada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Perante tantas transformações em decorrência das constantes mudanças ocorridas na sociedade, a escola provoca alterações significativas nas relações entre pessoas, o que afeta consideravelmente a educação. Nesse sentido, torna-se necessário se pensar em um direcionamento nas práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas nas escolas. Para que haja esta mudança de forma mais abrangente, é preciso pensar em políticas de formação para professores.

Para Lessard (2006 apud SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p.22), por meio de práticas avaliativas, a falta de qualidade da educação é apresentada como um problema social cuja solução encontra-se na produção de uma regulação mais intensa, que, conseqüentemente, só pode ser operacionalizada a partir de novos processos avaliativos. Desse modo, a divulgação dos resultados das avaliações passa a operar de forma produtiva, identificando e constituindo um sistema, uma escola e um professor ou alfabetizador qualificados para ação em uma sociedade do conhecimento.

Após um exame das atuais políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, Silva, Carvalho e Silva (2016) descrevem que, a partir da primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, seu plano de governo foi colocar a educação como prioridade para o crescimento econômico e social do país. Para que isso se concretizasse, uma das estratégias utilizadas foi a avaliação de larga escala. Segundo os autores, após obter o diagnóstico, foram implementados programas de formação continuada para o aperfeiçoamento de professores, buscando melhores resultados nas avaliações nacionais da Educação Básica.

Várias medidas foram criadas para melhorar o desempenho dos alunos por meio da qualificação de professores, dentre elas: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004), que objetivava contribuir com a melhoria da formação de professores e aumentar o índice de desempenho dos alunos da Educação Básica, o Programa Pró-Letramento (2005), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016)

Como podemos observar, o governo promove diversas ações voltadas para a formação de professores, pois esta é ponto fundamental na busca por mudanças e melhorias na educação. Nesta linha do tempo das políticas da educação, queremos destacar as que tratam, mais especificamente, o assunto da presente pesquisa, alfabetização.

Sendo assim, o Programa Pró-Letramento, destinado especificamente para professores dos anos iniciais em exercício nas escolas públicas, serviu de suporte para a ação pedagógica de professores no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. A partir deste Programa, foi se criando uma cultura de formação continuada em rede, buscando envolver Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas. (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016)

Na continuidade desta linha do tempo, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que torna obrigatória “a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (BRASIL, 2010). Esta mesma lei, em seu Art. 30, relata especificamente sobre os três primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...]; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010)

Com isso, começamos a perceber um olhar diferenciado sobre a alfabetização, uma vez que esta começa a ser mencionada e discutida de forma mais efetiva para se pensar em uma qualidade na educação que se inicie desde a sua raiz. Não queremos dizer aqui que a fase anterior ao Ensino Fundamental não seja importante à alfabetização, muito pelo contrário, a entendemos como um processo que se inicia muito antes da idade escolar.

Pensar no Ensino Fundamental de 9 anos requer que as escolas que trabalham com esta etapa de ensino devam:

[...] trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010).

Sendo assim, fica assegurado o acesso a ambientes alfabetizadores a todas as crianças que completam 6 anos até a data de corte, que é 31 de março do mesmo ano.

Todas essas decisões e regulamentações foram de grande importância para se buscar uma educação de qualidade para todos os cidadãos. No entanto, como já refletimos sobre as defasagens com relação à formação dos professores, principalmente quando a alfabetização não aparece como saber a ser apreendido nas instituições de formação de professores, se fez necessária a elaboração de algumas políticas de alfabetização. Nosso recorte aqui será das legislações e das políticas de formação de professores mais recentes no campo específico da alfabetização.

## 2.2 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO

As constantes mudanças que o sistema educacional brasileiro vem articulando é para buscar a qualidade na educação. Ferrari (2019) evidencia que essas mudanças vêm ocorrendo desde a criação do Ministério da Educação, quando, segundo a autora, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os “estados e municípios ganham mais autonomia, e o sistema de ensino deixou de ser um modelo centralizado” (FERRARI, 2019, p.95).

Segundo estudos realizados por Ferrari (2019), uma das estratégias utilizadas pelas Universidades Federais para superar a defasagem nas avaliações externas com relação à alfabetização é a obrigatoriedade da disciplina de alfabetização nos cursos de Pedagogia, que oferece uma vasta formação teórica sobre o assunto. Outra ação tomada pelo Ministério da Educação se deu a partir da LDB, no Plano Nacional de Educação (PNE), em particular nas metas 15 e 16, e na Resolução 2/2015, na qual fica destacado o regime de colaboração entre união, redes de ensino e instituições formadoras, bem como a articulação desta com as escolas de Educação Básica. Esta articulação conta com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, na qual:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 2012, p.22)

Com o compromisso de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) acaba sendo um desafio a ser enfrentado por toda a comunidade escolar. Para cumprir com esse compromisso, professores alfabetizadores e orientadores educacionais foram convidados a participar de uma formação continuada que abordava exclusivamente a alfabetização. Inicialmente essa formação foi financiada com dinheiro do governo federal, e todos os participantes do PNAIC recebiam uma bolsa de estudos como estímulo à formação continuada.

A partir desse Programa, observa-se a grande preocupação com a alfabetização e a importância dada à formação continuada de professores alfabetizadores. Ao perpassar pelas tantas mudanças na organização do ensino brasileiro, tendo o conhecimento do histórico dos métodos de alfabetização e considerando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o PNAIC vem para ajudar a esclarecer e orientar as práticas efetivas de alfabetização por meio de aspectos teóricos e práticos desenvolvidos nos encontros de estudos.

Com os objetivos de garantir a alfabetização até o final do 3º ano, reduzir a distorção idade/série, contribuir com a formação de professores alfabetizadores e construir propostas de desenvolvimento de aprendizagens para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, o PNAIC assume o compromisso de promover a alfabetização, realizar avaliação aos concluintes do 3º ano dando apoio aos municípios que aderiram ao Programa. Para tanto, inicia-se uma série de encontros de formação, inicialmente para os orientadores de estudos e, posteriormente, aos professores alfabetizadores. Outra ação que contribuiu para a realização do Programa foi a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para professores e alunos das escolas públicas que aderiram ao Programa. O processo avaliativo acompanhou todas as etapas do Programa e, na visão de Silva, Carvalho e Silva (2016), estas práticas avaliativas acabam dando importância ao desenvolvimento de práticas de ensino que possibilitem bons resultados nas avaliações.

Como podemos perceber, programas como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuíram para a melhoria das ações pedagógicas das escolas brasileiras. No entanto, com a troca de governo, o investimento na formação de professores alfabetizadores foi perdendo força. As bolsas pagas pelo tempo disponibilizado pelos professores alfabetizadores para a formação foram cortadas e o programa de formação acabou

sendo cancelado pelos novos governantes, os quais já articulavam novos métodos de formação, também para os professores.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Stahelski (2018) aborda as expectativas das professoras de escolas públicas frente à transição do PNAIC para a mais recente proposta do governo para a melhoria dos baixos índices na alfabetização, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Em suas constatações, a autora destaca que, “ao invés de verificar em que aspecto o PNAIC era falho, o governo decidiu por apresentar um novo programa, sendo ele o Programa Mais Alfabetização” (STAHESKI, 2018, p.33), mudando o objetivo de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano para até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir dos relatos das professoras envolvidas nesta pesquisa, Stahelski (2018) concluiu que a forma como o governo vem impondo as políticas públicas nas escolas descontinuando as já existentes acaba por favorecer o “fracasso” das mesmas.

Traçando uma linha do tempo com marcos históricos e normativos no que se refere à alfabetização em nosso país, há um relatório<sup>4</sup> elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019), o qual, em sua 3ª edição, segundo Vieira (2019, p. 196), menciona uma certa crítica à capacitação de professores ao afirmar que, “embora consideradas como algo positivo e obrigatório, não há evidências sobre a efetividade dessas iniciativas”. Este documento também tece fortes críticas às propostas apresentadas por Emília Ferreiro, que serviram de inspiração para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sem bastar essas críticas e expectativas precoces quanto aos resultados das avaliações, o poder público, como tentativa de melhorar os processos e os resultados elevando a qualidade da alfabetização no Brasil, tendo como base este relatório, implantou pelo Decreto 9765/19 uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A Política Nacional de Alfabetização é a mais recente política trazida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), a qual foi instituída em abril de 2019 com o intuito de combater o analfabetismo e elevar a qualidade da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2019). No que consta neste documento, para a elaboração da PNA formou-se um grupo composto por especialistas de diversas áreas relacionadas à alfabetização. Este grupo de trabalho, com a intenção de repensar a alfabetização no Brasil, fez um estudo através de experiências, vistas como exitosas, tanto no Brasil quanto no exterior, o que parece ter uma

4 Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos 1ª edição – 2003 2ª edição – 2007 - 3ª edição revisada - 2019



intenção de homogeneizar um país de tantas culturas e de tantas discrepâncias entre classes sociais e, com isso, igualar realidades pontuais e tão diferentes do contexto de nosso país. Esta política, que diz se basear na ciência, tem a intenção de buscar práticas de alfabetização mais eficazes, no entanto, o que se precisa, antes de tudo, são condições para que o ensino e a aprendizagem ocorram em nosso país.

Para Andrade e Estrela (2021), importantes vozes foram silenciadas na implementação desta proposta. Em um artigo publicado na *Revista Diálogo Educacional*, as autoras tecem os tropeços e retrocessos trazidos pela PNA, dentre os quais podemos destacar a rejeição da vasta experiência já construída para superar as defasagens no processo de alfabetização, o que vai em sentido contrário ao que nos ensina Freire (1999) em *Pedagogia da Autonomia*, que é com base nas práticas já vivenciadas, que, pensando criticamente, melhoramos nossa prática.

Andrade e Estrela (2021, p. 858) criticam também “a visão rudimentar da alfabetização”, que enfatiza o método fônico como único capaz de dar conta da alfabetização e que vem sendo divulgado na nova PNA. Outra crítica apontada pelas autoras é a utilização do termo “literacia” de forma incoerente quando se apoia em processos de alfabetização. Ao optar por este termo, a PNA “desassistiu as alfabetizadoras no planejamento intencional, organizado e sistemático para garantir a leitura e a escrita no atendimento das diversas demandas postas pelo mundo atual, que só poderiam ser satisfatoriamente atendidas via alfabetizar letrando” (ANDRADE; ESTRELA, 2021, p. 864)

Por fim, as autoras denunciam a falta de escuta dos estudiosos brasileiros que tanto buscam e discutem sobre alfabetização e que o referido documento acaba por substituir por um limite de 20 especialistas colaboradores, o que, segundo elas, provoca uma visão de “desconfiança da política em curso” (ANDRADE; ESTRELA, 2021, p. 865).

A política acima citada criou um programa intitulado *Tempo de Aprender*<sup>5</sup>, o qual se destina às crianças da pré-escola e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e tem como propósito melhorar a qualidade da alfabetização (BRASIL, 2019). Segundo esta publicação, para que isso ocorra, são propostas ações estruturadas em quatro eixos: o primeiro diz respeito à *Formação continuada dos profissionais da alfabetização*, que inclui, além de formação para professores e gestores, possibilidades de intercâmbio com instituições portuguesas pensando em manter um desenvolvimento profissional colaborativo. O

<sup>5</sup> Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender#pna>

segundo eixo se refere ao *Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização*, que conta com a disponibilização de sistemas on-line, recursos digitais, softwares e recurso financeiro para o custeio de despesas com materiais e para pagamento de assistentes em educação, confiando esta etapa tão fundamental para a construção da aprendizagem para assistentes mal pagos ao invés de acreditar em profissionais que, bem valorizados, possam desempenhar sua função com sabedoria. Ainda dentro deste eixo, a promessa de uma atenção mais individualizada aos estudantes e suas famílias. O próximo eixo abrange o *Aprimoramento das avaliações da alfabetização*, que envolve avaliações formativas progressivas de larga escala e fluência de leitura. Por fim, o eixo de *Valorização dos profissionais da alfabetização*, que se resume em entregar premiações para professores e gestores que consigam atingir bons resultados na aprendizagem dos alunos, além de pensar em ações utópicas de valorização através da promoção do bem-estar, motivação e engajamento dos professores.

Com isso, após o alinhamento histórico da formação inicial e continuada dos professores somado à realidade das políticas educacionais, bem como a atuação profissional dos professores que convivem com indivíduos pertencentes a uma sociedade em constante transformação, sentimos a necessidade de evidenciar a formação constante dos profissionais da educação. É preciso salientar que a formação de que se fala é aquela que se constrói de forma sólida, baseada na teoria, experienciada na prática e pautada na consciência reflexiva, pois, como bem reflete Nóvoa (1997), a construção da formação não se dá pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. Para ele, é necessário haver uma reflexão crítica de nossas próprias práticas para que possamos reconstruir permanentemente nossa identidade como profissional. Nesta linha de pensamento, é preciso superar o conhecimento teórico buscando aliar à prática, que vem a incluir a consideração de experiências vivenciadas no dia a dia de cada professor. A formação de um profissional de qualidade nada mais é que uma construção que inclui formação inicial, experienciação e formação continuada. Leão (2011) observa essa necessidade de formação contínua para o profissional da educação, contribuindo para uma concepção de formação que se constrói por toda a vida. Neste sentido, vale lembrar que o professor deveria ser um eterno estudante, pois a frequência em que ocorrem as mudanças na sociedade traz inseguranças que acabam afetando o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Este cenário se comprova nas palavras de Sartori (2013) quando lembra das possibilidades de inovação ocasionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, o que nos remete à busca constante de

aperfeiçoamento. Vale lembrar que para ele são necessárias políticas públicas que possibilitem aos professores esta busca por formação.

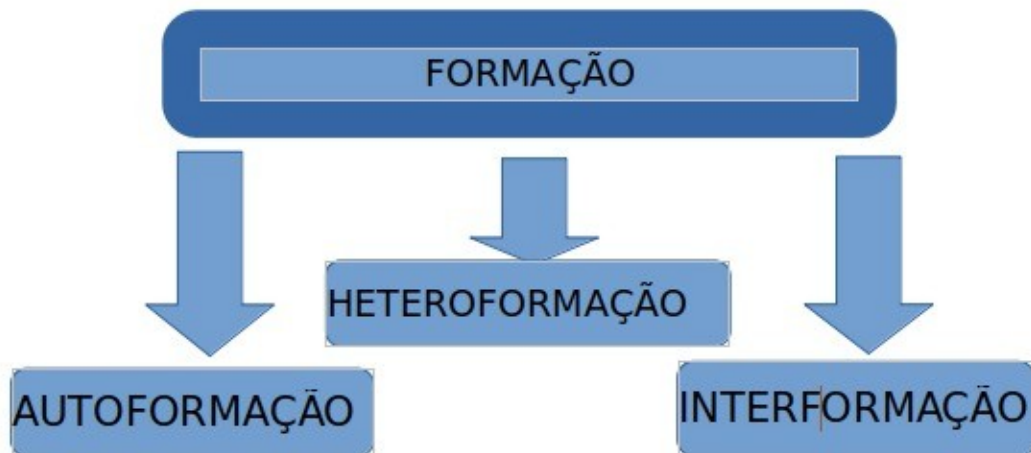
### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na pretensão de se falar em educação, buscamos conhecer mais profundamente sobre o profissional que está de fato mais ligado a este processo. Podemos dizer que, ao optar por esta profissão, o sujeito dá início a uma caminhada contínua em seu processo de formação.

Sobre formação, Veiga e Viana (2012) citam seus significados, os quais podem abranger o dar forma, ir-se desenvolvendo. O termo formação refere-se ao ato ou modo de formar alguém, envolvendo uma ação ou uma intencionalidade. Esse termo é visto como um processo inacabado (VEIGA, 2008) e, de acordo com o dicionário on-line de Português<sup>6</sup>, em uma de suas definições, é “um conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”. Já o dicionário Michaelis<sup>7</sup> apresenta em sua quinta definição “formação” como sendo a educação acadêmica de um indivíduo, incluindo-se os cursos concluídos e os títulos obtidos.

Devemos sublinhar que o assunto a ser desenvolvido nesta pesquisa se dá em torno da formação de professores. Debesse (1982) define a formação em três tipos distintos, que são assim apresentados na Figura 1:

**Figura 1** – Tipos de formação sugeridos por Debesse



**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formacao/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/forma%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

A autoformação diz respeito ao sujeito realizar a própria formação em busca de alcançar seus objetivos de forma independente. A heteroformação, feita por especialistas, seria algo que vem “de fora para dentro”. E, por fim, a interformação é quando ela acontece conjuntamente entre professores já formados e futuros professores, na busca por atualização.

Para conhecer um pouco mais sobre este assunto de relevante importância, faremos uma retomada histórica da formação de professores no Brasil, para que haja uma melhor compreensão deste processo, que, de uma forma ou de outra, acaba interferindo na formação profissional de todos os cidadãos, pois de todos é o direito à educação.

Para Saviani (2009), a formação de professores no Brasil inicia-se mais significativamente após a Independência do Brasil, com o objetivo de organizar a instrução popular. Após esse período, o autor organiza o percurso histórico da formação que surge em consequência das transformações ocorridas na sociedade e frente às questões pedagógicas, as quais vão surgindo no decorrer das atividades educacionais.

No ano de 1827, segundo Saviani (2009, p. 143-144), iniciou-se uma lei que obrigava os professores a se prepararem didaticamente às próprias custas, período marcado pelos “ensaios intermitentes de formação de professores”, arrastando-se neste cenário até prevalecer o modelo das Escolas Normais, em 1890. Dando continuidade ao percurso histórico elaborado pelo autor, com marco inicial na reforma paulista da Escola Normal (escola modelo), houve o “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”.

Ainda dentro do percurso organizado por Saviani (2009), a partir de 1932 deu-se espaço às reformas propostas por Anísio Teixeira, que buscava consolidar um “modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 144). Segundo o autor, essa foi a primeira experiência de formação envolvendo professores em nível universitário.

Completando a sequência, Saviani (2009) destaca o período de 1939 até 1971 como sendo marcado pela “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais”. Com esse advento, a legislação federal de 1939 mantém a formação do professor primário na escola normal, a do professor secundário em nível de 3º grau sob forma de três anos de bacharelado mais um acréscimo para formação didática.

Saviani (2009) prossegue seu percurso informando que o período entre 1971 e 1996 foi quando a Escola Normal foi substituída pela “Habilitação Específica de Magistério”. Gatti

(2010) explica que a formação que emergia das Escolas Normais em nível Médio seria para a atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Saviani (2009) lembra ainda o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Dentro deste período, a nova LDB (Lei 9.394/96) dispõe em seu artigo 62:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Gatti (2010) argumenta que, após muitos debates, é aprovada a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com diretrizes para os cursos de Pedagogia. Através desta Resolução, percebe-se que este curso passa a ter muitas atribuições, criando impasses para a matriz curricular, que geralmente ocorre em períodos noturnos.

Com base neste percurso, podemos perceber que a formação de professores sempre demonstrou um certo grau de dificuldade para ser consolidada com excelência. Neste sentido, reconhecendo a importância dessa formação, e compactuando com Silva (2012), que caracteriza essa formação como um processo inacabado, esta pesquisa busca contribuir nessa construção que prepara, orienta e ampara o profissional da educação.

Para Radomski (2020), essa formação pode ser dada por alguém, para alguém ou pode ocorrer quando a pessoa realiza o próprio processo de formação, constituindo o “formar-se”. Para a autora,

a formação do indivíduo não se constitui apenas da transmissão de conhecimentos de um indivíduo (formador) para outro (em formação), mas sim de um complexo processo que exige uma sincronia entre o orientador do processo de formação, a metodologia e o sujeito em formação. Não seria suficiente, portanto, que o sujeito recebesse as informações, ele precisaria realizar um movimento de reflexão, considerando que essas informações são interessantes para o sujeito, e de associação com suas experiências anteriores para que a formação acontecesse, dando sentido ao processo. (RADOMSKI, 2020, p.17)

Devemos salientar que para nós a formação de professores é um processo contínuo e traz melhorias significativas para a educação. Assim, acreditando na constituição do formar-se professor, defendemos a ideia da importância dos dois tipos de formação de professores, a saber: formação inicial e formação continuada. E ainda, dando respaldo às palavras de Bittencourt

(2017, p.164), que defende “a universidade como local socialmente legitimado para a formação inicial e continuada dos professores”, confiamos este bonito processo de formação à universidade, especialmente quando esta é pública e acessível a todos.

Após manifestar conhecimento do histórico da formação inicial e continuada dos professores somado à realidade das políticas educacionais, bem como a atuação profissional dos professores que convivem com indivíduos pertencentes a uma sociedade em constante transformação, sentimos a necessidade de evidenciar a formação constante dos profissionais da educação.

### 3.1 O PONTO DE PARTIDA DA OPÇÃO POR “SER PROFESSOR”

Com o fim da ditadura militar em nosso país, foi elaborada uma nova Constituição, que vinha garantir direitos, obrigações e liberdade básica a todos. A nova redação dada à Constituição Federal de 1988 determinou que a Educação é um direito básico e deve ser garantida a todo cidadão. Objetivando a qualidade da formação docente, alguns documentos começam a ser elaborados. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em seu Art. 61 atribui “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Para dar conta destas atribuições, foi necessário pensar em uma formação profissional de qualidade para alunos de graduação que demonstravam interesse na constituição do profissional docente, a formação inicial.

Sobre formação inicial, Radomski (2020) se refere a estudantes de graduação que têm interesse em se formar professor, sendo que os contatos que os mesmos têm com a docência acontecem por meio de estágios ou programas de iniciação à docência.

A formação inicial faculta um percurso acadêmico institucionalmente orientado, cuja ausência tornaria frágil e pernicioso o exercício do magistério para uma sociedade avançada que busca, na educação qualificada, uma perspectiva de cidadania plena para os seus integrantes (BORGES, 2012). No entanto, conforme Gatti (2013-2014), a formação de professores em nível superior passa por diversos impasses historicamente construídos somados aos novos desafios impostos pela modernidade e que precisam ser enfrentados. Podemos perceber isso no percurso histórico da formação de professores no Brasil, apresentado nesta pesquisa.

Um destes impasses, que acredito ser de grande proporção, é o crescimento das ofertas de cursos EAD. Sobre esta modalidade, em artigo publicado em revista, Gatti (2013-2014) argumenta que:

A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade. (GATTI, 2013-2014, p.37)

Gatti (2013-2014) lembra ainda que o professor é peça fundamental na propagação de conhecimentos e de culturas, sendo necessário a superação dos desafios, que podem acontecer através de políticas públicas que valorizem estes profissionais. E, ainda, a referida autora argumenta que diversos países passam por desafios semelhantes na área da educação e que os mesmos vêm combatendo isso com ações agressivas nesta área, principalmente direcionadas aos formadores, o que não vem acontecendo no Brasil.

Como forma de proporcionar oportunidade de formação superior para professores, de forma rápida e acessível, pensando em uma forma de melhorar a qualidade da educação, foram pensados em cursos aligeirados que acabaram por expandir “o atendimento educacional numericamente, mas não se está garantindo uma formação adequada para as novas gerações” (GATTI, 2013, p. 43).

Gatti (2013) expõe que essa situação agrava-se ainda mais quando falamos de Alfabetização, pois temos uma porcentagem grande de formandos em Pedagogia que optam por cursos EAD. Segundo a autora, trabalhar com crianças em fase de alfabetização exige uma formação diferenciada, que inclui relacionamentos pessoais, pedagógicos, didáticos e linguagens específicas, o que não favorece a modalidade a distância, pois implica ausência de aspectos psicossociais relacionais.

Para Andrade e Novaes (2022), a formação do professor é de fundamental importância para a conquista de qualidade na educação. As autoras lembram que precisamos mudar posturas para que essa formação se torne mais efetiva, pois o que vem sendo oferecido na maioria dos cursos é “apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2013, p.39).



As instituições formadoras acabam sendo responsáveis por grande parte da qualificação docente e “têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do nosso país” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 294). Bittencourt (2017) notifica que acordos internacionais indicam que “a qualidade da formação docente é também responsabilidade da universidade e vem sendo associada, por organizações multilaterais, à melhoria do desempenho escolar”. Após o estudo dos objetivos de políticas de formação de professores, Bittencourt (2017, p. 187) reitera que “há uma preocupação em aproximar o mais logo possível os futuros professores do ambiente escolar e, por outro lado, reestabelecer os laços do professor que já está em exercício com o ambiente universitário”. A autora ainda acredita que a ação conjunta entre a universidade e a escola básica pode contribuir para a eficácia na formação do professor e para o fortalecimento e articulação entre a teoria e a prática, assim como defende Silva Júnior (2010 apud GATTI, 2013, p.39) quando esclarece que “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”. Frente a isso, é preciso concordar que a teoria dissociada da prática poucas vezes mostra-se eficiente na efetivação do aprendizado que contemple uma educação de qualidade.

Com base nestas colocações e tendo como objetivo incentivar, valorizar e melhorar a qualidade da formação inicial de professores (BRASIL, 2007), foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é uma parceria entre instituições de ensino superior com escolas públicas, na qual os discentes de cursos específicos para docência se dedicam exclusivamente à realização de estágio, promovendo um contato antecipado do futuro professor com seu ambiente de trabalho. A publicação desta Portaria pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, foi um programa que apresentou diversos efeitos positivos na educação (ANDRÉ, 2012; BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013; FETZNER; SOUZA, 2012 apud GATTI, 2013).

Já Tardif (2011) demonstra que a direção certa para a formação de professores é dar um espaço maior para professores de profissão em parceria com professores universitários na formação de seus futuros colegas. Vindo ao encontro disso, ao me apoiar em diversas situações já vivenciadas, percebo que o sentimento que um profissional mais experiente deixa transparecer acaba incentivando, fortalecendo e chamando à reflexão os estudantes em formação inicial. Frente a estas colocações sobre a formação inicial, analisamos a citação de Flores (2010, p. 182) quando ela diz que o sentido e o currículo da formação de professores dependem, entre outras

coisas, das “oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas”. Para a autora, os futuros professores vêm com uma crença, um modelo de professor interiorizado pela sua trajetória escolar, e isso acaba interferindo na construção de seu perfil profissional. De minha parte, é preciso haver concordância na evidência trazida pela autora, pois minha própria atuação passou por este processo, que, por ocasião de vivências oportunas, acabaram me levando à desconstrução do ser professor e a uma construção que me leva a um caminho de busca pela qualidade da atuação profissional.

Frente a isso, Flores (2010, p. 183) disserta que “é fundamental criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potencializar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor”. Nesse contexto, Tardif (2011) conclui e propõe um desafio para a formação de professores no qual se criem espaços de conhecimentos práticos baseados em experiências de professores que devem fazer parte do próprio currículo nas universidades, ajudando, assim, aqueles professores que, em início de carreira, sentem-se inseguros e despreparados para assumir uma sala de aula, principalmente quando esta for uma turma de alfabetização, pois, nesta situação, como registra Flores (2010), esses profissionais acabam trazendo suas experiências como aluno para a solução de questões referentes à sala de aula em que atua como professor, só que em um tempo cronológico diferente do que ele próprio vivenciou. Por situações como esta, percebemos o quanto é importante repensar na proposta de formação e proporcionar momentos de compartilhamento de experiências para os futuros professores, pois “uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança” (FLORES, 2010, p. 185). Para dar conta deste contexto, é preciso perceber que a mudança vem ocorrendo, e isso exige estar aberto às experiências reais que podem ser trazidas por profissionais que atuam diretamente com alunos da Educação Básica, pensando aqui, especialmente, em crianças em fase de alfabetização. Neste sentido, a literatura sugere “a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores” (PERRENOUD, 1993; MARCELO, 1994; ESTEVE, 2001 apud FLORES, 2010, p. 185).

Para Flores (2010), é preciso uma valorização da prática para uma aprendizagem mais efetiva de como ensinar, e isso acontece através da investigação e da reflexão do futuro professor que opta por tornar a sua profissão não como objetivo a chegar, mas como um processo contínuo. Percebemos que, muitas vezes, é preciso que o profissional formador desenvolva nos futuros profissionais uma cultura de observação, reflexão, investigação e ação. Posturas como estas vão fazendo a diferença na formação de professores, lembrando que não se chega a um fim, mas se permanece em formação. Esta postura “implica um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições” (FLORES, 2010, p. 186), efetivando uma importante articulação entre a teoria e a prática.

Neste sentido, “há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica” (GATTI, 2013-2014, p. 42). Percebo que as palavras da autora vêm sendo observadas com bastante atenção por vários docentes responsáveis pela formação inicial de professores e que, “ainda que pesem as dificuldades de relação entre as universidades e as escolas, o balanço crítico demonstra que as parcerias entre ambas as instâncias se multiplicaram e se estabilizaram, com muitos casos de sucesso” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.293). Contudo, essa mudança não acontece de um dia para outro, ela demanda por parte dos formadores de professores olhar sensível, reflexão, despojamento e reconhecimento da experiência do outro. Ao mesmo tempo, por parte do governo, é necessário tempo, estudos, observações e, como no caso do PIBID, políticas públicas que não se acabam com o governo.

Frente a estas constatações, Borges (2012) reitera que a articulação entre teoria e prática é fundamental para o currículo que forma professores, o que nos faz concordar com o fato de que os futuros professores precisam estar mais diretamente ligados aos espaços educativos desde o início de sua formação. Neste sentido, as universidades, cumprindo com sua função social, precisam criar espaços, onde, para além de seus alunos, professores que já atuam em sala de aula possam buscar formação e renovação de sua prática, garantindo, assim, uma atuação eficiente para uma educação de qualidade.

Devemos salientar que, ao falarmos sobre formação de professores, é inútil pensar que esta seja uma proposta que se acaba com a formação inicial, pois, como declara Moran (2007), a educação não evolui se os profissionais responsáveis por ela são mal preparados. Para Flores (2003 apud BORGES, 2012, p. 53), “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e

permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão”. Precisamos entender que vamos nos construindo professores ao longo de nossa profissão, somando experiências boas e ruins, nossas e de nossos pares, observando, agindo e refletindo, buscando informação e formação.

Desse ponto de vista, a formação é contínua e está vinculada à história de vida dos sujeitos que estão em permanente processo de formação. Como princípios da formação, Veiga e Viana (2012, p. 20) a afirmam como sendo “uma ação contínua e progressiva”. Tal continuidade acaba trazendo um importante significado para as práticas pedagógicas e contribuindo para que os professores adquiram uma efetiva experiência, capaz de contribuir para a construção do conhecimento do aluno e se constituindo em uma educação de qualidade. Esta reflexão nos faz perceber uma correlação ininterrupta entre a formação inicial e a formação continuada.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO “SER PROFESSOR”

Podemos dizer que a formação continuada acontece, tendo como sujeitos os profissionais da educação que já atuam em sala de aula. Radomski (2020, p. 18) define formação continuada se referindo a “aquele sujeito que já atua e participa formalmente dos processos educativos nas escolas”. Podemos incluir nesta definição os alunos de licenciatura que já concluíram sua formação inicial e, mesmo assim, sentem a necessidade de dar continuidade ao seu processo de formação, entendendo que a formação continuada se refere a “iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo” (CUNHA, 2003, p. 298 apud MARTINS, 2018, p.186).

Contudo, chamamos a atenção para a definição que consta em Gatti (2014, p.3), na qual a autora define a formação continuada como sendo:

[...] um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. Cobre programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância.

Tendo como norte essa definição, podemos entender que a formação continuada acaba tendo como sujeito um profissional reflexivo, um profissional que se permita repensar suas concepções e suas práticas “na própria instituição ou em um contexto próximo a ela” (IMBERNÓN, 2010, p. 29). Nesse contexto, nos aproximamos dos ensinamentos de Paulo Freire, que nos mostra que o pensamento crítico e reflexivo são saberes necessários a uma prática educativa crítica e não conformista.

Vasconcellos (2011) define três razões especiais para a formação constante de professores. A primeira fica por conta da complexidade da profissão, que ainda apresenta o agravante da crise de sentido, na qual o aluno passa a questionar o professor sobre o sentido do estudo. Na sequência, vem o aumento das atribuições da escola em relação às demandas da sociedade e, por fim, como terceira razão, a frágil formação inicial dos professores.

Frente ao percurso histórico que destaca a formação de professores já apresentado, somado às transformações que vivenciamos na sociedade e à complexidade da profissão que interage com a diversidade, fica evidente a necessidade da busca pela formação como forma de atualização e maior conhecimento da profissão.

Salles e Roos (2018 p. 207) afirmam que os espaços de formação continuada são uma oportunidade para que os professores possam refletir sobre as ações pedagógicas que vivenciam diariamente em suas salas de aula, com o propósito de (re)ver suas práticas docentes de modo a melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Nóvoa (2002 p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Segundo ele, para ocorrer a formação continuada, é preciso experiência, postura reflexiva frente a uma situação e ocorrer de maneira coletiva. Nessa direção, “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” (NÓVOA, 1997, p.25). Para o autor, essa dinâmica assume um papel interativo e possibilita uma troca de experiência em que o professor assume o papel de formador e formando, simultaneamente.

Essa qualidade requer um professor atualizado dos acontecimentos, da política, mas também de uma visão pedagógica que evolui junto com as pessoas. Esta compreensão da necessidade de mudança e aperfeiçoamento requer capacitação, que aqui vamos chamar de “formação continuada”.

Salles e Roos (2018) ressaltam que a formação continuada é uma alternativa que vem mostrando grande eficácia.

Para acompanhar os progressos ocorridos na sociedade sem prejudicar a qualidade da educação, é preciso uma mudança de postura do professor, principalmente do alfabetizador. Deste, espera-se que esteja preocupado com sua formação e que pratique a avaliação de sua prática docente de forma muito mais eficaz, pois estamos falando da fase inicial da escolarização. Para que haja uma transformação na forma de atuação do professor, é preciso se desafiar a novas experiências, conhecer diferentes concepções e metodologias, e isso só poderá acontecer através de estudos, de pesquisas e reflexões.

A formação é um processo que se constrói mais significativamente na relação com o outro. Ao compartilhar saberes, o professor assume “um compromisso intencional com sua prática” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 32) idealizando seus objetivos. Ao participar de um compartilhamento de experiências e saberes, o professor vai demonstrando a sua preocupação com os interesses coletivos, sendo eles de seus colegas de profissão, de seus alunos ou até de sua própria atuação.

Martins (2018, p. 186) defende que “os estudos de formação possibilitam o conhecimento de outras atividades alternativas, as quais favorecem que os professores vivenciem outras possibilidades de planejamento, despertando a curiosidade e a vontade de buscar novas práticas para contagiar seus alunos”.

A dinâmica social que teve início nos anos finais da década de 1990 trouxe para a educação brasileira um cenário de mudanças que repercutem diretamente na formação e na atuação docente.

Borges (2012) pondera que o futuro professor deva adquirir conhecimentos que possibilitem conduzir com desenvoltura as situações desafiadoras da escola. Além disso, as transformações constantes por que passam a nossa sociedade fazem com que as pessoas evoluam em pensamentos e ações, o que influencia na dinâmica da sociedade. A velocidade com que as mudanças ocorrem vem interferindo de forma substancial na educação. Por meio das tecnologias, as crianças percebem a necessidade da leitura e da escrita, e essa situação acaba por acelerar o seu desejo pela aprendizagem. No entanto, esse processo de construção de conhecimento que poderia acontecer de forma prazerosa, muitas vezes, sofre um entrave quando

o mesmo chega à escola. Por esse motivo, fica óbvio que precisamos redimensionar nossas práticas.

É preciso dizer que os professores também têm acesso a diferentes tecnologias e informações, mas também é importante lembrar que há diferença entre informação e conhecimento. Podemos conseguir informações das mais variadas através dos meios de comunicação e, em especial, por meio tecnológico. Porém, nesse turbilhão de informações, precisamos ser capazes de selecionar as que verdadeiramente podem contribuir para o uso na busca por qualificação profissional e qualidade na educação. Em contrapartida, conhecimento sugere um maior entendimento sobre algo, o que conseguimos apreender através da relação entre a teoria e a prática.

Ao se tratar das crianças, a lógica da diferenciação permanece a mesma, cabendo à escola transformar as informações em conhecimento, pois é ela que exerce o papel de socializar e proporcionar o acesso ao conhecimento. Cumprindo esse papel, a escola formará cidadãos com forte potencial de transformação. No entanto, o que vemos, muitas vezes, é que a escola não mudou. As dinâmicas escolares permanecem as mesmas. Muitos profissionais responsáveis pela formação das crianças seguem com práticas ultrapassadas e que não utilizam o vasto repertório de informações trazidos pelos alunos para transformá-los em conhecimento, dando sentido à educação. Conhecimento este que terá maior significado, pois partirá da necessidade do aluno, construtor do próprio conhecimento.

Para Collelo (2019), as práticas ultrapassadas trazem consequências que refletem na aprendizagem dos alunos e sustentam o analfabetismo funcional. A autora relata que o Brasil teve muitos avanços na educação, porém, nos últimos anos, reitera que as avaliações ainda mostram resultados insatisfatórios.

Nesse sentido, precisa haver um enquadramento da escola na atualidade e também uma mudança de pensamentos e atitudes dos atores envolvidos, principalmente dos professores, que, muitas vezes, com o apoio dos demais profissionais da escola, conseguem buscar possibilidades para alcançar uma melhor qualidade na educação.

O avanço das tecnologias, somado aos muitos desafios que a educação enfrenta e à crescente exigência que a sociedade impõe ao meio educacional, reforça que, “para dar conta desta demanda por melhores resultados, percebe-se que é preciso qualificar o professor, sujeito este responsabilizado pela transformação e pela qualidade da educação” (BITTENCOURT,

2017, p.181). No entanto, o que percebemos é que, muitas vezes, o professor “acha que não precisa de formação porque já sabe o que é ser professor, o que tem de fazer em sala” (VASCONCELLOS, 2011, p.42). Segundo o autor, o que ocorre é que, no cotidiano escolar, ele enfrentará dificuldades que ocasionarão a indisciplina, o desinteresse e o fracasso escolar. Nesse sentido, a formação continuada é vista por Leão (2003) como um meio efetivo no qual os professores adquirem segurança e atualização para dar conta dos desafios de sua profissão.

Para Imbernón (2005 apud BORGES, 2012, p.55), faz-se necessário o reconhecimento tanto por parte das instituições que formam e empregam professores quanto por parte dos próprios professores da formação permanente como um dos requisitos indispensáveis à efetivação da escola e do ensino de qualidade. Lembramos que, ao escolher essa profissão, assumimos um compromisso social que, ao permanecermos nela, precisa ser mantido. Sendo assim, se faz necessária uma continuidade no aperfeiçoamento da prática. A formação continuada de professores, para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p.374), “passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas”.

A prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na formação inicial e das experiências pessoais adquiridas durante toda a vida. Porém, muitos professores chegam à sala de aula e não se sentem preparados, sendo necessário, assim, a busca por uma articulação entre teoria e prática. No entanto, um aspecto que influencia na eficácia da atuação docente é a falta de uma coordenação nas formações continuadas das escolas. Dentre estas e outras causas, o professor sente a necessidade de ser amparado e ser munido de capacidade de compreender, argumentar, aprender e ensinar.

Vasconcellos (2011) também salienta que o despreparo do profissional docente acaba gerando a exclusão dos alunos dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo seus escritos, a falta de conhecimento necessário para o professor acaba ocasionando um equívoco, que é a responsabilização do aluno pelo fracasso escolar. Salles e Roos (2018, p. 207) apontam que “um fator que pode estar relacionado a tais dificuldades e/ou desinteresse dos alunos em relação a sua vida escolar é a ação pedagógica do professor em sala de aula”.

Collelo (2019, p.80) destaca que a coexistência de concepções distintas entre os professores de uma mesma escola em torno da alfabetização justifica “um cenário de imprecisão



de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores e desequilíbrio do projeto educativo”. Grossi (2008), ao ser questionada pela *Revista IHU On-Line* sobre a situação da educação brasileira, critica essa mistura de base teórica atribuindo a isso o fracasso escolar. Para Ferreiro e Teberosky (1985), os professores se preocupam em buscar o método mais eficaz, porém precisamos aceitar que os métodos não criam conhecimento.

Como forma de superar o descompasso entre o ensino e a aprendizagem, Vasconcellos (2011, p. 47) discorre uma vasta relação de práticas que favorecem uma aproximação deste processo. Entre elas, podemos destacar a “participação em grupo de estudo [...] e o cultivo de amizades com partilha de dúvidas, angústias e descobertas”, que são possibilidades que favorecem uma sólida formação docente e que são assuntos fundamentais para a realização desta pesquisa.

Para Martins (2018, p. 186), “a formação favorece a apropriação sobre os processos de trabalho, possibilitando que os professores se autorizem a buscar novas práticas, rompendo com o instituído”. A partir disso, Grossi (2019) denota que é possível observar nessa prática mais do que a transferência de conhecimento e informação, mas uma troca de experiências e compreensões teóricas que visam um saber-fazer.

Sendo assim, decorre-se pensar que, para uma formação consistente e eficaz, deve-se partir de uma proposta que busca aliar a teoria e a prática. Este compartilhamento de vivências, aliado a um estudo teórico bem estruturado, poderá se efetivar em uma proposta de formação continuada a partir de Grupos de Estudos.

Segundo Grossi (2019), os Grupos de Estudos fazem com que, progressivamente, os professores vão fazendo uma reflexão e autoavaliação de sua própria atuação e, assim, a busca por uma didática de qualidade e esclarecedora, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

A experiência com os Grupos de Estudos pode ser capaz de auxiliar na construção do conhecimento dos educadores na busca por potencializar sua prática docente, objetivando contribuir com os processos de aprendizagem de seus estudantes. Assim, aprendemos e ensinamos em um movimento dialógico de construção do conhecimento.

Estes grupos vêm fortalecer e profissionalizar os professores para que reorganizem sua didática de trabalho como forma de contribuir com o processo de formação e atuação em escolas públicas. No geral, as dinâmicas dos Grupos de Estudos promovem situações que podem

desconstruir concepções fazendo com que, através de interações e reflexões com seus pares, os professores consigam reorganizar sua didática de trabalho. Com isso, podemos considerar que esta troca de experiências torna-se um meio de contribuir com o processo de formação e atuação de professores alfabetizadores das escolas públicas.

### 3.3 GRUPOS DE ESTUDOS: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL ALFABETIZADOR

A prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na formação inicial e das experiências pessoais adquiridas durante toda a vida. Porém muitos professores chegam à sala de aula e não se sentem preparados, sendo necessário, assim, a busca por uma articulação entre teoria e prática, o que acontece em Grupos de Estudos.

Os Grupos de Estudos acabam acolhendo discentes em formação inicial de professores, docentes da Educação Superior e, também, abrindo oportunidade para professores que já atuam na Educação Básica. Assim, de maneira espontânea, o Grupo de Estudos propõe um espaço que se utiliza de leituras e de reflexões que se valem da prática relatada por professores que vivenciam na sala de aula muitas dificuldades e diferentes emoções da profissão. Esta dinâmica de formação em grupo parece fortalecer o trabalho dos professores, melhorando, cada vez mais, sua atuação em sala de aula.

Podemos dizer que, assim como o processo de alfabetização ocorre por toda a vida, da mesma forma, a formação dos professores deve ocorrer de forma contínua, onde cada profissional da educação, que tenha como propósito um trabalho desenvolvido na articulação entre a teoria e a prática, com o passar dos anos, vai se constituindo um professor cada vez melhor preparado, o que acaba favorecendo a aprendizagem das crianças.

Vejo na proposta de formação através de Grupos de Estudos uma bonita essência que podemos conceituar como um momento de “alfabetização do professor alfabetizador”. Através deste processo alfabetizador dos professores, eles conseguirão ampliar o seu horizonte de reflexão e, conseqüentemente, também as suas percepções quanto ao ensino e à aprendizagem das crianças em início de alfabetização.

No cap. VI da Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério, fica descrito que a formação continuada compreende dimensões coletivas nas quais deva ocorrer o repensar do processo pedagógico envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, enfim, tudo que leve para além da formação mínima exigida. (BRASIL, 2015)

Leão (2003, p.44) acredita que “uma das possíveis vias de acesso ao conhecimento socialmente elaborado seria a continuidade da formação profissional mediante muitas leituras, muitas escrituras e muitos diálogos”. Acreditamos que isso vem acontecendo em diversificadas propostas de Grupos de Estudos, nas quais, em muitas delas, temos indicações de leituras direcionadas com temas de interesse dos grupos e, ainda, contamos com a presença de coordenadores de grupos, os quais orientam, direcionam e qualificam o entendimento das leituras relacionando-as com a prática. Neste sentido, as universidades precisam criar espaços, onde, para além de seus alunos, professores que já atuam em sala de aula possam buscar formação e renovação de sua prática, garantindo, assim, maiores possibilidades de uma atuação eficiente para uma educação de qualidade.

Diante disso, propomos um estudo mais aprofundado sobre esta proposta de Formação Continuada através de Grupos de Estudos, os quais acabam sendo espaços de convivência espontânea onde uns aprendem com os outros, em uma constante troca de experiências. Para que possamos, além de conhecer, ampliar nossos conhecimentos sobre estes espaços formativos, apresentamos agora uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre Grupos de Estudos para conhecermos o que vem sendo dito nos Programas de Pós-Graduação do Brasil quando a discussão envolve tal temática.

### 3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GRUPOS DE ESTUDOS

O Estado do Conhecimento é uma metodologia que identifica, registra e categoriza levando à reflexão da produção científica de um tema em determinado período, tendo como suporte diferentes fontes, tais como periódicos, teses ou dissertações sobre um tema específico. (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o Estado do Conhecimento é utilizado pelas Ciências Humanas pelo entendimento de que trabalhamos com a perspectiva da construção do conhecimento.

Diante disso, a utilização dessa metodologia potencializa o conhecimento produzido através da pesquisa e ajuda a despir o pesquisador de preconceitos referentes ao tema a ser investigado. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) denominam esse processo de ruptura. Esta denominação é confirmada por Quivy e Campenhoudt (2005, p.25) quando definem que “a ruptura consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas”. Outro aspecto de fundamental relevância é o apontamento de posições teóricas “com vista à prática de pesquisa articulada à realidade nacional”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 21).

A temática a ser aqui apresentada é sobre como os Grupos de Estudos oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul contribuem para a formação continuada de professores alfabetizadores. Sob este foco, iniciou-se uma busca pelas produções científicas publicadas no Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como palavra-chave e tema essencial desta pesquisa, utilizou-se o descritor *Grupo de estudos*. Optou-se por fazer uma busca avançada em que o termo constasse como o assunto a ser desenvolvido. Não houve uma seleção do tipo de documento para que se pudesse ter uma maior abrangência de conteúdo para leitura. Numa pesquisa de Estado do Conhecimento, para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.27), “além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma”. Ao adquirir tais conhecimentos, pretende-se contribuir para uma ampliação e divulgação de conhecimentos referentes ao tema.

Para assegurar a qualidade da problematização, sustentadas por Quivy e Campenhoudt (2005), referente às leituras que servirão de aporte teórico para fundamentar a temática proposta (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), buscou-se investigar um recorte temporal que abrangesse uma quantidade favorável de material produzido para análise.

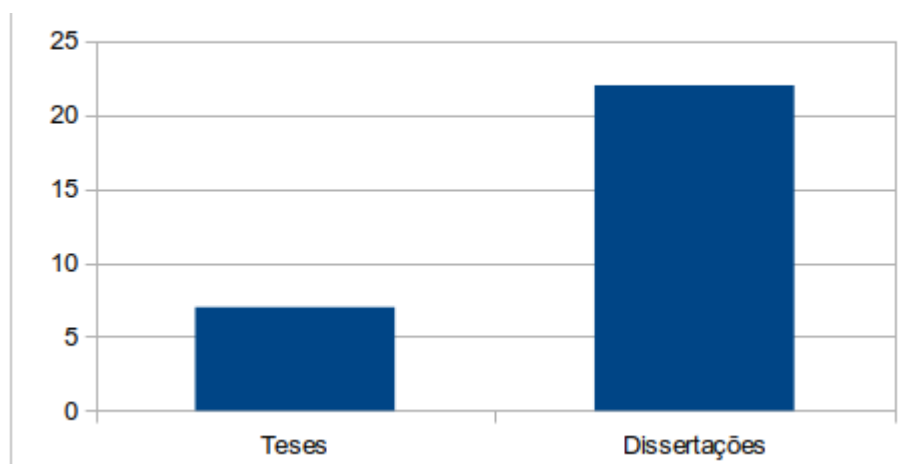
Frente às várias tentativas de abrangência, notou-se que a utilização do descritor *Grupo de Estudos* só começa aparecer no decorrer deste século, fato importante a ser mencionado, pois este tema está diretamente ligado à formação continuada de professores, assunto de extrema importância para um momento que se busca a qualidade na educação.

Diante destas constatações, podemos dizer que, através desta busca, estaremos analisando todas as teses e dissertações com referência a Grupos de Estudos produzidas e compartilhadas no repositório da BDTD até o momento. No entanto, “todo o trabalho de

investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes que o precedem e influenciam”. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p.50) Nesta direção, através deste Estado do Conhecimento, necessário para a seleção do *corpus* de análise, espera-se encontrar diferentes contribuições para o assunto em questão, bem como a possibilidade de contribuir com algo novo para um assunto de significativa importância para a educação.

Através da busca avançada no repositório da BDTD, utilizando todos os termos referentes ao assunto Grupos de Estudos, constam 32 publicações registradas, entre teses e dissertações. No entanto, três delas encontram-se em duplicidade, podendo-se, dessa forma, considerar 29 documentos a serem analisados. O quantitativo das produções será apresentado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Quantitativo de Teses e Dissertações que abordam o assunto Grupo de Estudos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Salienta-se que, ao buscar publicações utilizando o descritor “grupo de estudos” somado à “alfabetização”, não foi encontrada nenhuma produção dentro deste repositório. Esse dado nos mostra a falta de produção, especialmente em um campo de inquestionável relevância para a melhoria do desempenho escolar de crianças em fase de alfabetização.

Para construção de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, é preciso passar por quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

A Bibliografia Anotada é definida por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) como uma organização, em forma de tabela, dos resumos de teses, dissertações e artigos com

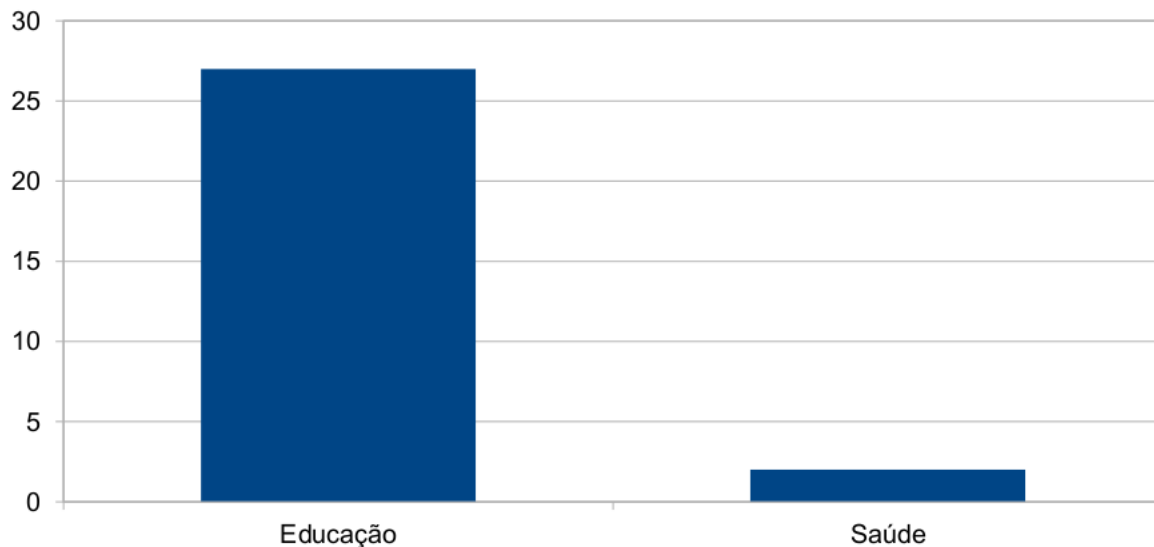
suas respectivas bibliografias que passaram por uma *leitura flutuante* antes de prosseguir com o Estado do Conhecimento.

A Bibliografia Sistematizada acaba sendo uma “seleção mais direcionada e específica” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.65) que contribui para o preenchimento da tabela que expõe o nível acadêmico do documento, deixando visíveis os objetivos, a metodologia e os resultados que cada um apresenta.

A Bibliografia Categorizada vai trazer os “conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.67), o que facilitará para a composição das categorias desta pesquisa.

Na primeira etapa, após organizar as 29 publicações na tabela da Bibliografia Anotada, foi possível identificar duas áreas distintas, educação e saúde, conforme mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Identificação das Teses e Dissertações por área



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Seguindo o foco desta pesquisa, será apresentado o panorama que temos referente às produções sobre Grupos de Estudos relacionados à educação no Brasil. Para isso, após ter sido realizada a leitura flutuante de cada um dos 29 resumos, foi feito o recorte para que haja a exploração dos estudos que estão diretamente ligados à educação. Segue abaixo o exemplo do Quadro da Bibliografia Anotada:

**Quadro 1 – Bibliografia Anotada**

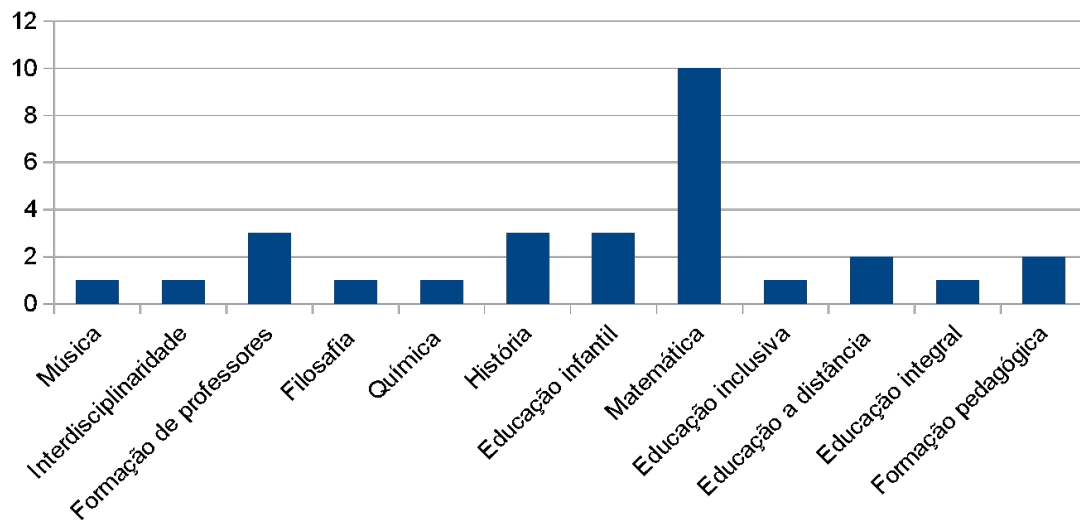
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo
Referência completa da publicação					
1					

**Fonte:** Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.63).

O Quadro da Bibliografia Anotada facilita a leitura flutuante, que, por sua vez, colabora para a próxima etapa do Estado do Conhecimento, que se denomina Bibliografia Sistematizada.

Para esta etapa da Bibliografia Sistematizada, foi realizada uma “seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo” a ser pesquisado. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.65)

Nesse contexto, foram retirados do Estado do Conhecimento os dois estudos voltados à Saúde, sendo apurados os demais 27 trabalhos voltados à Educação. Na compilação destas publicações, nota-se que há uma maior recorrência de estudos na área da Matemática, seguida pela área de História e Educação Infantil. Podemos observar o quantitativo das pesquisas no gráfico 3.

**Gráfico 3 – Identificação das Teses e Dissertações por área do conhecimento**

**Fonte:** Elaborado pela autora.

É de fundamental importância destacar que, nesta diversidade de Grupos de Estudos, 18 pesquisas evidenciam esta modalidade como um espaço de formação, aprendizagem e construção de conhecimentos.

Após esta estimativa, se deu início a uma nova exploração, na qual se buscou maior aproximação do tema da pesquisa antes do preenchimento do quadro da Bibliografia Sistematizada. Como podemos perceber, na visualização do gráfico 3, o termo Alfabetização não é contemplado em nenhuma das pesquisas, demonstrando o quanto é necessária a abordagem do tema desta pesquisa, que trata sobre a Formação continuada de professores alfabetizadores.

Albarelo (2005), para escolher o *corpus* de análise, aponta que se faz necessária uma seleção de leituras na qual se consiga ler mais profundamente e com olhar crítico, do que ler muitos textos com superficialidade. Levando em consideração este autor, optou-se por excluir três pesquisas que dissertam sobre grupos formados por alunos da Educação Básica, para, assim, constar apenas as que falam sobre Grupos de Estudos de Professores.

É importante ressaltar que, com isso, não se está desmerecendo todo o benefício que trabalhar com Grupos de Estudos traz para a aprendizagem dos estudantes de todas as etapas da educação. No entanto, para responder ao problema da pesquisa e buscar atingir seus objetivos, o estudo mais detalhado será direcionado para a categoria Grupos de Estudos voltados à Formação de Professores.

Dando continuidade à análise criteriosa das publicações investigadas, ficou definida a exclusão das três produções em que os grupos foram formados apenas para a realização das mesmas, pois, na visão da pesquisadora, a formação destes grupos não teve o objetivo de contribuir com a formação de professores, mas estavam direcionados para a escrita e comprovação dos estudos realizados.

Neste processo de exclusão, fica evidente a retirada da produção que traz um estudo de caso referente a um coral de música cearense, pois a mesma não trará contribuições mais relevantes à escrita desta pesquisa. Outros assuntos que pela temática ficavam distantes do objetivo desta pesquisa são os dois que envolvem estudos sobre a educação a distância, um que se constituiu para fazer uma análise de materiais e outro que investiga os cursos desenvolvidos por um Grupo de Estudos do ensino da Matemática. Na mesma direção, foi retirada uma pesquisa que reconstituiu a história da educação matemática através da contribuição de um



professor sob influência do Movimento da Matemática Moderna (MMM). E, por fim, retirou-se duas produções que não fizeram referência a Grupo de Estudo como espaço de formação.

Após essas constatações e seleção, realizou-se, a partir da análise dos resumos das teses e dissertações, o preenchimento dos campos da Bibliografia Sistematizada, que, na proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), ficam assim definidas: rótulo de identificação do trabalho selecionado, ano de publicação, autor, título, nível acadêmico, objetivos, metodologia e resultados da pesquisa. Segue abaixo o modelo de quadro utilizado nesta etapa.

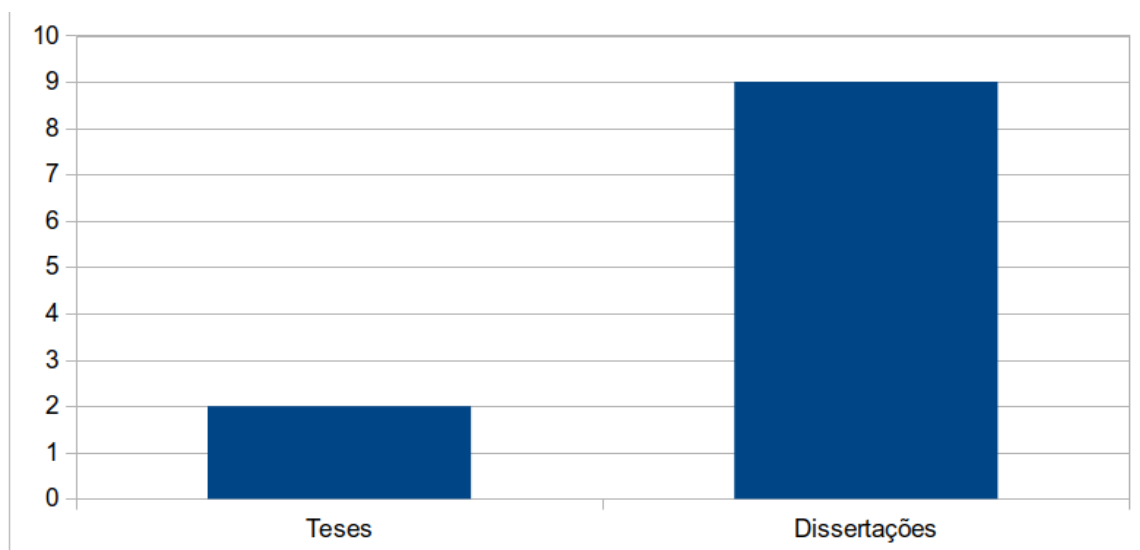
**Quadro 2 – Bibliografia Sistematizada**

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1							

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.65).

Ao ser composto o Quadro da *Bibliografia Sistematizada*, conseguimos ter um panorama do quantitativo das produções que envolvem a formação continuada de professores, totalizando 11 publicações. Desta seleção que irá compor o *corpus* de análise do Estado do Conhecimento sobre Grupos de Estudos na Formação de Professores, nove são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado. O Gráfico 4 mostra a distribuição das publicações por tipo.

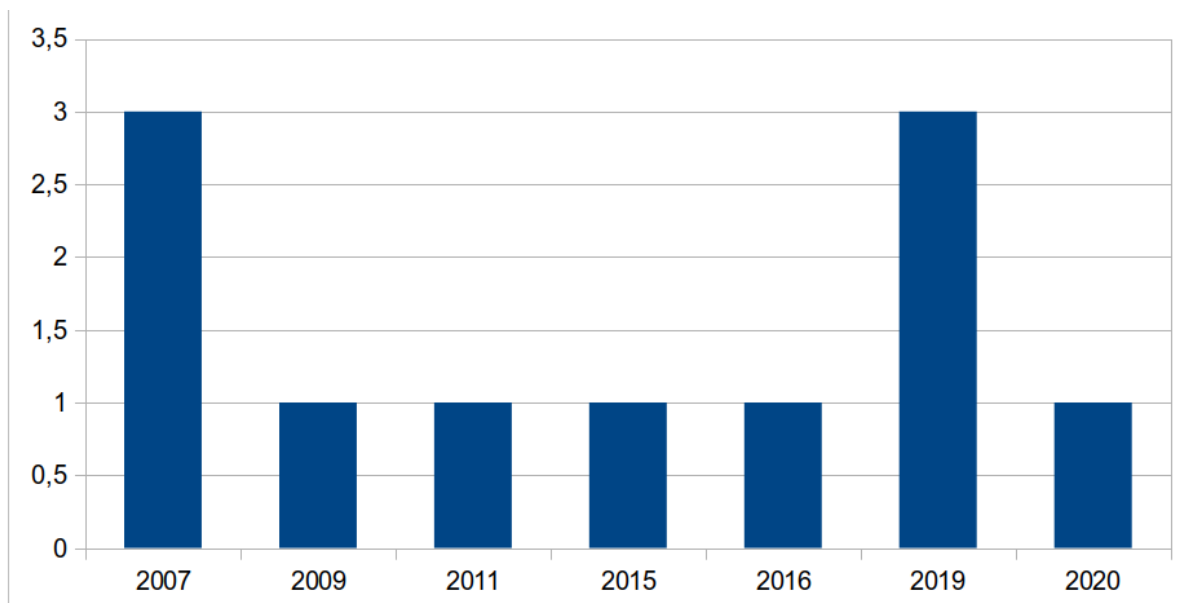
**Gráfico 4 – Distribuição das publicações selecionadas por tipo**



Fonte: Elaborado pela autora.

As teses e dissertações analisadas estão distribuídas entre os anos de 2007 e 2020, o que podemos observar no Gráfico 5, que apresenta as publicações distribuídas por ano.

**Gráfico 5** – Distribuição das publicações por ano



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na interpretação deste gráfico, nota-se baixa quantidade de produções científicas contidas no acervo da BDTD que abordam os Grupos de Estudos como espaço de formação, sendo que as maiores incidências ocorrem nos anos de 2007 e 2019. Contudo, é preciso chamar a atenção para a utilização da criatividade, da atitude e do desafio na conquista dos professores para a busca por formação continuada, que, conseqüentemente, potencializa significativas mudanças nas ações pedagógicas, contribuindo, assim, com a melhoria da qualidade da educação, intenção desejada no desenvolvimento e divulgação desta pesquisa.

Com relação à origem do *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento, após realizado o levantamento por região do país, percebemos que a maioria advém da região Sul. Na observação do mapa da Figura 2, podemos perceber a distribuição por regiões do país.

**Figura 2** - Incidência de pesquisas sobre inovação pedagógica por região

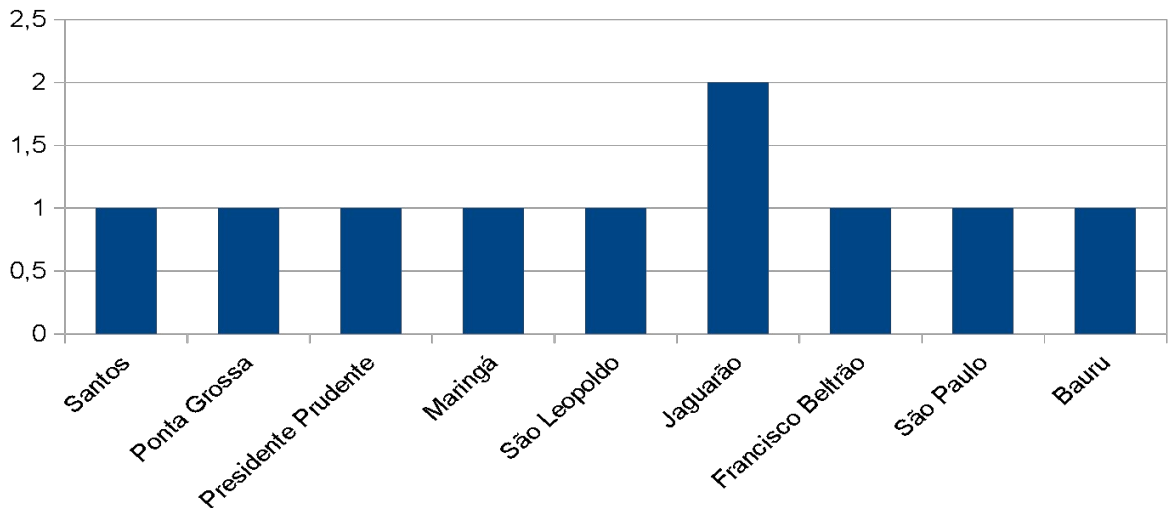


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Temos a concentração de 100% das produções nas regiões Sul e Sudeste, sendo que 65% das produções concentram-se na região Sul e 35% das teses e dissertações que abordam a temática advém da região Sudeste. Constata-se que “o número expressivo de teses e dissertações oriundas das regiões Sul e Sudeste se dê por estas regiões concentrarem o maior número de Programas de Pós-Graduação do país.” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.99)

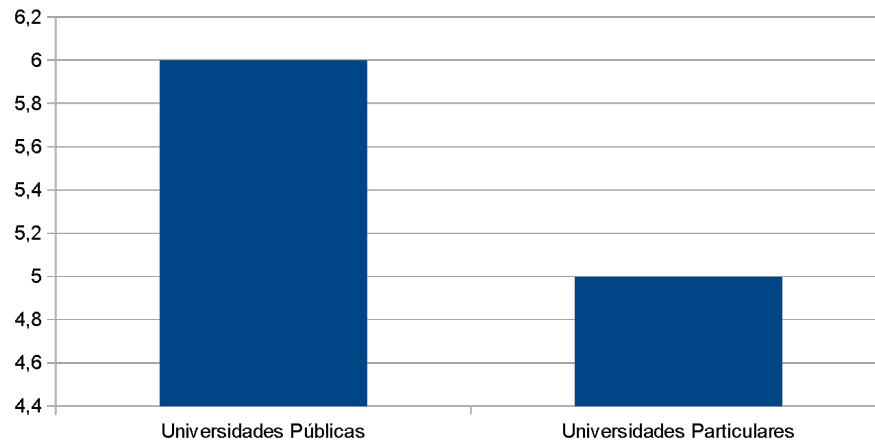
Para obter uma localização mais pontual, apresentamos no Gráfico 6 o número de teses e dissertações distribuídas por esferas administrativas da República Federativa do Brasil.

**Gráfico 6** - Teses e dissertações distribuídas por esferas administrativas da República Federativa do Brasil



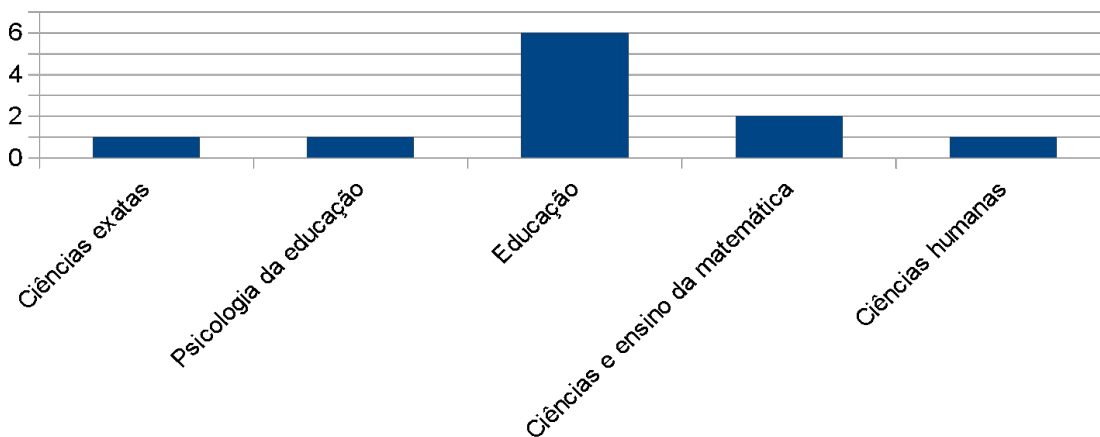
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao pontuarmos a origem das publicações, podemos identificar quais Instituições de Ensino Superior (IES) aparecem como Instituições de origem das mesmas. Salientamos que cada uma das Universidades que serão referenciadas foi responsável pela publicação de pelo menos uma das pesquisas selecionadas. Dentre as Universidades Públicas e Particulares, estão a PUCSP, UNIPAMPA, UNIOESTE, UNIVATES, UNISINOS, UNOESTE, UEPG, UNISANTOS, UEM e UNESP. No Gráfico 7 ilustramos o quantitativo das produções que advêm de Universidades Públicas, totalizando seis entre estaduais e federais e das Universidades Particulares somando-se cinco.

**Gráfico 7** – Tipos de Universidades das quais se originaram as pesquisas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

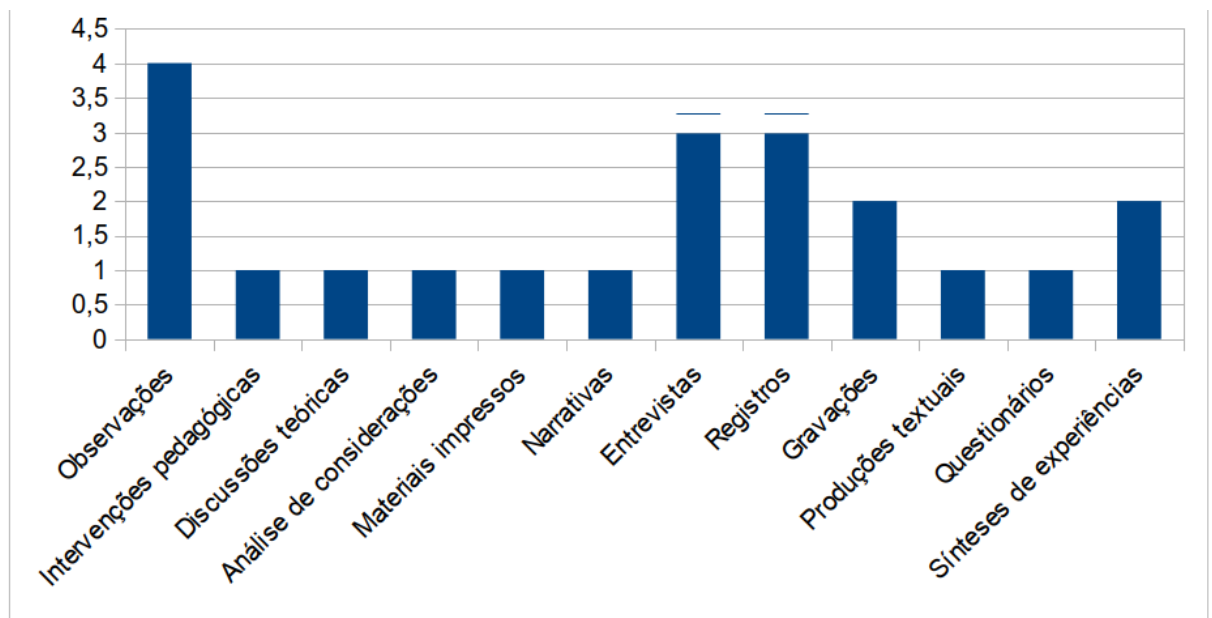
Observamos que o tratamento da modalidade Grupos de Estudos como possibilidade de formação de professores está dispersa entre as IES, havendo apenas uma recorrência na Universidade Federal do Pampa, com duas produções na mesma instituição referente ao mesmo assunto e duas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Outro ponto de relevância é a área de conhecimento dos PPGs, onde a maioria, totalizando seis dissertações, abrangem a educação como um todo, sendo que os demais, mesmo envolvendo a Educação, são de áreas mais específicas, como Ciências Exatas, Ciência e ensino da Matemática, Ciências Humanas e Psicologia. O Gráfico 8 ilustra a distribuição das teses e dissertações por proximidade de assunto.

**Gráfico 8** – Distribuição das Teses e Dissertações por proximidade de assunto.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

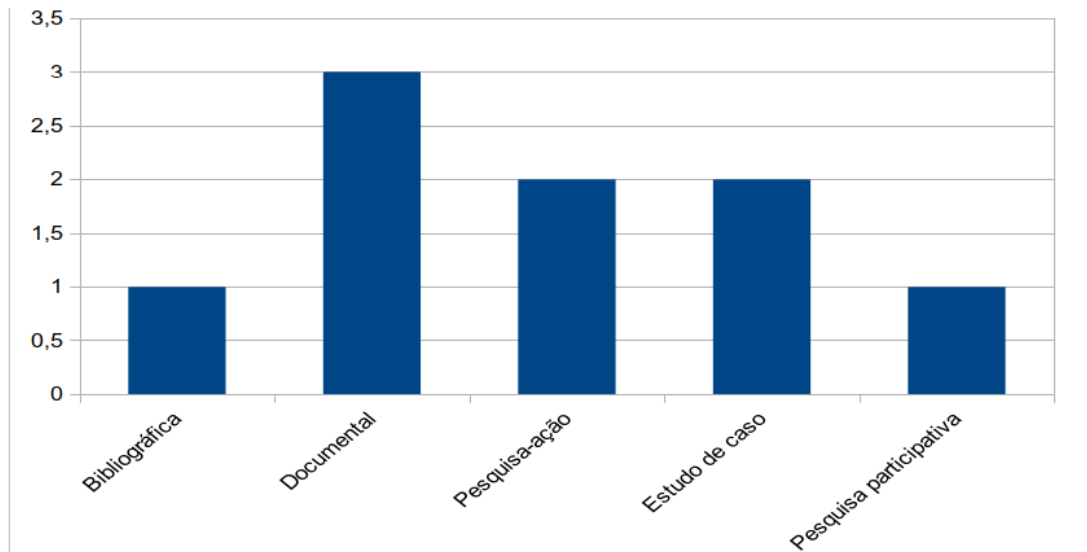
Nos parece interessante analisar estas publicações quanto às suas abordagens metodológicas, podendo perceber, assim, que todas se encaixam em pesquisa qualitativa, pois se utilizam de observações, entrevistas, registros, gravações, produções textuais escritas, materiais impressos, questionários, sínteses de experiências, intervenções pedagógicas, narrativas, discussões teóricas e análise de considerações, e possuem a intenção de, como pesquisas qualitativas que são, obter resultados mais aprofundados, específicos ou até abrangentes, mas que ajudarão a definir o melhor caminho a seguir. Explorando uma pesquisa quantitativa, é provável que se consiga mais respostas e informações, o que vem a interferir nas diferentes possibilidades de encontrarmos melhores caminhos para qualificar a educação. Contudo, estes instrumentos contribuem para o levantamento de dados e posterior análise de conteúdo. No Gráfico 9, encontra-se o quantitativo das produções com a incidência de instrumentos de coleta de dados utilizados para a análise.

**Gráfico 9** – Incidência de instrumentos de coleta de dados utilizados para a análise



**Fonte:** Elaborado pela autora.

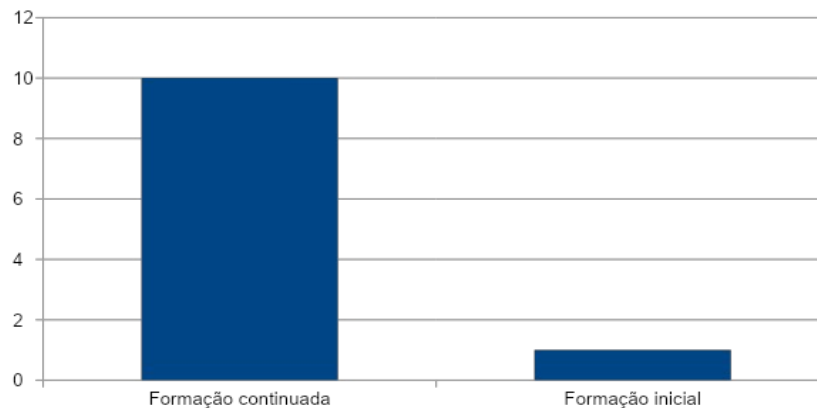
No gráfico 10, se desenha o quantitativo das publicações quanto ao tipo de procedimento utilizado para a realização da pesquisa.

**Gráfico 10** – Tipo de procedimento utilizado para a realização da pesquisa

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao finalizar esta etapa tendo como banco de dados 11 publicações, se dará início ao processo de categorização.

No quadro da próxima etapa do Estado do Conhecimento, a qual chamamos de Bibliografia Categorizada, as teses e dissertações selecionadas foram classificadas em “conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.67), que as autoras denominam de categorias. O Gráfico 11 mostra o quantitativo das publicações encontradas e as temáticas nas quais foram organizadas tais categorias.

**Gráfico 11** – Quantitativo de produções para cada categoria organizada

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Logo abaixo, o Quadro 3 mostra os itens necessários para a apresentação desta Bibliografia, que ficou segmentada nas categorias: *Grupos de Estudos voltados à formação inicial de professores*, totalizando uma (01) produção, e *Grupos de Estudos voltados à formação continuada de professores*, totalizando 10 produções acadêmicas que se encaixaram no critério de escolha do *corpus* de análise, necessários para a construção do Estado do Conhecimento.

**Quadro 3** – Bibliografia categorizada

Categoria -							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.68).

Seguindo os critérios de agrupamento, podemos considerar o que Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.67) descrevem sobre a seleção de trabalhos. Segundo as autoras, “com os trabalhos selecionados deve ser realizado um reagrupamento das produções segundo blocos temáticos” e, ainda, finalizam dizendo que o quadro em questão já deve estar organizado com as informações necessárias e contendo somente as produções que serão analisadas buscando chegar ao objetivo proposto para esta pesquisa.

A partir disso, nessa escrita, como dito, será utilizada uma categoria de *Grupos de Estudos referentes à formação inicial* e outra que se configura *Grupos de Estudos como formação continuada de professores*.

É importante lembrar que, na busca feita com os descritores “*Grupo de Estudos + Alfabetização*”, não foi encontrada nenhuma publicação até o momento da investigação que ficou com data limite até o ano de 2020, ficando em aberto o ano de início. Optou-se deixar em aberto a data de início para que, assim, fique evidente a precariedade de pesquisas relacionadas a essa modalidade de formação envolvendo a alfabetização no repositório BDTD e, por consequência, a importância da pesquisa apresentada nesta Dissertação.

### 3.4.1 Grupos de Estudos na formação inicial de professores

Nesta categoria estão os trabalhos que se referem a Grupos de Estudos formados para atender discentes do curso de licenciatura com o objetivo de auxiliar a formação docente deste



grupo. Na definição das categorias, foi selecionada apenas a pesquisa de Caetano (2019), pois é a única que discorre sobre um Grupo de Estudos pensado como espaço formativo para suprir algumas lacunas deixadas nas licenciandas, ainda na Educação Básica, ou seja, é a única pesquisa encontrada na BDTD que discute Grupos de Estudos voltados à Formação Inicial de Professores. O grupo visou proporcionar para algumas alunas da Pedagogia momentos de análise, reflexão e entendimento sobre como se dá a construção do conhecimento em relação ao ensino da Matemática. Para atingir os objetivos, o Grupo de Estudos se baseia na teoria para orientar e (re)significar a prática. Como recorte dos atores que fazem parte da pesquisa, foram selecionadas duas licenciandas para a realização de dois estudos de caso, entre as sete que participam deste grupo.

Percebe-se que, segundo a redação da pesquisa de Caetano (2019), a existência deste Grupo de Estudos como espaço de formação buscou, através de momentos de leitura, reflexões, trocas de conhecimentos e orientação, potencializar os conhecimentos que vinham sendo adquiridos no percurso da formação das licenciandas. Esta possibilidade demonstra que o aprender em grupos acaba sendo mais significativo. Salienta-se que este Grupo foi formado para contribuir com a familiarização de algumas alunas da Pedagogia com o ensino da Matemática para os anos iniciais. Caetano (2019) observa que, neste estudo, se fez necessária a busca por um suporte na formação, pois as licenciandas estavam encontrando dificuldades para compreender o ensino da Matemática, o que acabaria interferindo na atuação docente destas futuras professoras.

Após observações, questionamentos e discussões em grupo e, baseados na teoria desenvolvida por Jean Piaget e colaboradores, o estudo concluiu que o Grupo de Estudos trouxe a possibilidade de (re)significação da prática pedagógica no ensino da Matemática para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda dentro das conclusões da pesquisa de Caetano (2019), fica evidente a necessidade de continuação deste momento de estudos para que as futuras professoras possam construir seus conhecimentos e se constituírem como profissionais de excelência, o que garante a qualidade da educação.

### **3.4.2 Grupos de Estudos na formação continuada de professores**

Para esta categoria de análise, foram selecionadas 10 produções que envolvem a formação continuada através de Grupo de Estudos e que se aproximam mais do objetivo desta

pesquisa. Ressaltamos que o nível de ensino de que estas pesquisas dissertam é a Educação Básica, sendo que uma se refere à formação de professores envolvendo profissionais da educação especial, uma outra busca qualificar professores comunitários, duas delas colaboram na formação continuada de professores de Matemática, uma das pesquisas analisa a formação continuada proposta para professores de História, três delas trazem as contribuições para a construção de saberes dos professores da Educação Infantil e duas abrangem o trabalho pedagógico de forma geral.

Para conhecimento, apresentaremos uma breve identificação de cada pesquisa apontando o objetivo e o resultado das mesmas por aproximação dos temas.

Ferreira (2019) buscou levantar as contribuições dos Grupos de Estudos na formação de professores e monitores de alunos com necessidades educacionais especiais, mostrando que é preciso haver um espaço de formação onde ocorra essencialmente o diálogo, a troca de experiência e a possibilidade de rever conceitos, vivenciando um trabalho colaborativo que envolve professor, monitor e professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já a pesquisa de Deleon (2006) objetiva colocar em prática uma proposta de qualificação de professores comunitários através de Grupos de Estudos, fazendo uma avaliação para identificar se a proposta oportunizou uma qualificação profissional dos agentes envolvidos. Segundo o autor da pesquisa, ocorreram muitas aprendizagens no decorrer das formações e a satisfação dos participantes indicou que o Grupo de Estudos terá continuidade, o que reitera a eficácia dos Grupos de Estudos como importante espaço formativo de professores.

Nas propostas que envolvem a área da Matemática, Perasoni (2015) disserta sobre um Grupo de Estudos que se formou especialmente para a realização da sua pesquisa. No entanto, permaneceu no *corpus* de análise por envolver professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo investigou as implicações pedagógicas que surgiram através dos debates ocorridos no Grupo de Estudos envolvendo professores dos anos iniciais, os quais produziram textos durante a ocorrência dos grupos, os quais serviram de material para análise na realização da pesquisa. Esta análise permitiu identificar o formalismo matemático na concepção dos professores participantes e a importância dos jogos no ensino da Matemática. Já De Paula (2009), que também pesquisou na área da Matemática, desenvolveu seu estudo com o intuito de investigar o impacto dos conhecimentos adquiridos no Grupo de Estudos pelos professores em suas práticas pedagógicas. Sua conclusão mostrou que o envolvimento dos professores neste

espaço de formação trouxe melhorias qualitativas, permitindo a possibilidade de o ensino se constituir pautado no debate entre docentes e discentes, como forma de construir conhecimentos coletivamente.

Outra pesquisa que envolve formação continuada de professores foi realizada por Marçal (2007). O estudo objetivou compreender o movimento da autonomia docente envolvendo professores de História. A escolha desta se deu por discorrer sobre a autonomia docente, bem como pela dinâmica de analisar três tipos diferentes de Grupos de Estudos, o que acreditamos ser de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa, já que a mesma tem o propósito de investigar as propostas de Grupos de Estudos como espaços de formação. A saber, o primeiro grupo priorizava a atualização dos conteúdos de ensino, pois os professores buscavam novas metodologias no ensino de História. Já o segundo grupo evidenciava uma característica diferente em que valorizava mais a leitura de textos do que as experiências dos professores, o que causava um certo silenciamento dos saberes dos professores, que aproveitavam oportunidades para “jogar” para fora suas experiências docentes. Em uma outra perspectiva, o terceiro grupo criou situações incentivando a autonomia docente onde pode haver uma apropriação do espaço pelos integrantes do grupo. Marçal (2007) mostrou que a construção da autonomia dos professores é um processo coletivo e individual, pois para que se efetive a autonomia é preciso a iniciativa e o desejo dos participantes. Salientou, também, que há uma necessidade de partilhamento de experiências e angústias por parte dos professores. Neste sentido, a pesquisa de Marçal (2007) vem a contribuir com a proposta da presente pesquisa, que defende a possibilidade da formação de professores através de Grupos de Estudos.

Ainda com o intuito de apresentar brevemente as publicações que serão utilizadas *nesta* pesquisa, Antich (2011), Venazzi (2019) e Ramos (2020) trazem à tona a formação continuada de professores da Educação Infantil. As três pesquisas objetivam analisar os resultados que a participação dos professores nos Grupos de Estudos traz para suas práticas na atuação docente. Venazzi (2019) identificou que a formação através de Grupo de Estudos “protagoniza a participação dos professores” e todas referenciaram nesta proposta o compartilhamento de vivências, a reflexão, a resignificação de saberes e a mudança das práticas. Para finalizar a apresentação dos resultados destas três pesquisas, apontamos a identificação de indicadores de inovação por Antich (2011), o que vem a contribuir para a formação docente e, ainda, Ramos (2020), que apontou o pensamento crítico dos professores em torno de novas teorias e

abordagens, enquanto Venazzi (2019) notou um espaço onde se consolidam ideologias e concepções de Estado ou governo.

As duas últimas pesquisas do *corpus* estão relacionadas à educação no geral. Pontes (2007) busca conhecer as possibilidades de construção da autoria pedagógica no desenvolver da prática docente. Esta pesquisa permaneceu no Estado do Conhecimento, pois entendemos que a autoria pedagógica é uma construção de conhecimento que envolve diálogo, reflexão, prática e autonomia, sendo assim um processo de construção coletiva. Pontes (2007) contribuiu para o debate do desenvolvimento profissional baseado na colaboração entre seus pares e trouxe à tona a autoria pedagógica, que, como já falamos anteriormente, contribui para uma eficaz formação de professores. Para finalizar, Klososki (2007) buscou debater a importância da formação continuada para a superação das dificuldades do cotidiano escolar, o que, segundo ela, abrange as novas exigências da atual sociedade ou defasagens da formação inicial, o que Venazzi (2019) também salienta. As reflexões desta proposta estruturaram-se na teoria e na prática dos envolvidos seguido do questionamento sobre o resultado destas reflexões na intervenção da organização e funcionamento da escola, impondo um investimento pessoal, coletivo e estrutural para a ressignificação da prática educacional.

Após organizar as diferentes etapas de seleção e chegar a um conteúdo mais direcionado ao tema proposto, apresentamos um novo modelo de quadro que acolherá as produções selecionadas e divididas em diferentes categorias. Este quadro está presente na quarta etapa exemplificada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), nomeada de Bibliografia Propositiva.

A Bibliografia Propositiva tem o objetivo de “ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.70). Segundo as autoras, é preciso buscar nos resultados e propostas apresentadas familiaridade e conhecimentos que auxiliem na elaboração de novas proposições, podendo, assim, avançar na pesquisa e trazer novas contribuições e provocações para posteriores estudos.

Para facilitar esta dinâmica, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) apresentam o quadro da Bibliografia Propositiva, o qual segue abaixo:

**Quadro 4** – Bibliografia propositiva

<b>Nº</b>	<b>Categoria</b>	<b>Achados</b>	<b>Proposições do estudo</b>	<b>Proposições emergentes</b>

**Fonte:** Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.71).

Esta é uma etapa que “pode diferenciar a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento de outras pesquisas do tipo bibliográficas”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.73)

Segundo o que podemos perceber, as publicações selecionadas trazem em suas conclusões de estudo a importante contribuição dos Grupos de Estudos para a qualificação profissional dos professores, propondo a modalidade como estratégia de desenvolvimento profissional baseado na colaboração entre os pares. Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de superação das dificuldades e desafios que surgem no dia a dia dos professores, o que indica a importância da continuidade de participação em espaços onde ocorram aprendizados que envolvem a teoria, a prática e a colaboração.

Frente à proposição das publicações apresentadas e à aparente carência de pesquisas que abordam os Grupos de Estudos sobre Alfabetização, proponho nesta Dissertação a realização de pesquisa que investigue nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul quais as suas contribuições para a formação continuada de professores alfabetizadores através de Grupos de Estudos. Esta proposta foi pensada, pois acredito que, para poder dar conta das lacunas deixadas por formações iniciais que ficaram precarizadas pelas políticas de formação de professores mostradas pelo percurso histórico destas no Brasil, bem como para manter uma atualização que dê conta das mudanças ocorridas na sociedade, precisamos estar em constante formação. No entanto, esta formação precisa estar direcionada para a área de atuação de cada professor e, se dependermos das formações escolares, a alfabetização ficará sempre de fora das intenções de assuntos a serem debatidos com os grupos de professores, pois os professores alfabetizadores formam apenas um pequeno grupo de docentes da instituição. Sendo assim, pensamos que os professores precisam ter conhecimento das propostas de formação continuada que as Universidades ofertam para profissionais que já concluíram sua graduação em tempos que não se percebiam as defasagens apresentadas na alfabetização das crianças.

É importante lembrar que, muitas vezes, há um desinteresse na busca por formação em consequência da desvalorização do professor. No entanto, precisamos manter nosso compromisso social ao mesmo tempo em que buscamos, também dentro destes grupos, uma forma de reivindicar e fazer valer melhores condições para que esta educação de qualidade se efetive. Outro aspecto que influencia na eficácia da atuação docente é a falta de uma coordenação nas formações continuadas das escolas. Dentre estas e outras causas, o professor sente a necessidade de ser amparado e ser munido de capacidade de compreender, argumentar, aprender e ensinar.

A proposta de experiência com os Grupos de Estudos pode ser capaz de auxiliar na construção do conhecimento dos educadores na busca por potencializar sua prática docente, objetivando contribuir com os processos de aprendizagem de seus estudantes. Assim, aprendemos e ensinamos em um movimento dialógico de construção do conhecimento.

Por fim, pode-se perceber que as pesquisas selecionadas encontraram importantes contribuições para a formação de professores fazendo uso de diferentes metodologias que também foram exploradas para esta pesquisa. No entanto, esta proposta se diferencia das demais por buscar investigar os Grupos de Estudos que abordam a Alfabetização oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Para contemplar todos os objetivos e expectativas deste estudo, foi necessário traçar um caminho metodológico adequado, o qual será apresentado no próximo capítulo.

## 4 METODOLOGIA

Como já podemos perceber no capítulo de Estado do Conhecimento realizado através da busca na BDTD sobre Grupos de Estudos, o assunto que aborda a Formação Continuada direcionada para professores alfabetizadores tendo os Grupos de Estudos como espaço de formação demonstra uma certa carência de produções. Frente a isso, esta pesquisa visa contribuir para um olhar diferenciado na formação e qualificação de professores alfabetizadores.

Assim, apresentaremos a seguir o caminho metodológico percorrido para realização da presente Dissertação, que, como dito, busca identificar a contribuição das Universidades Federais do Rio Grande do Sul na formação continuada de professores alfabetizadores por meio de espaços coletivos de estudo.

Para Gil (2002), a classificação de uma pesquisa se dá com base em seu objetivo geral. Assim, buscando alcançar o objetivo geral de investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores, classificamos esta pesquisa como exploratória.

Esta classificação se justifica por conseguir promover uma expressiva familiaridade com o problema e por almejar uma possível forma de potencializar ações que auxiliem na superação das dificuldades encontradas no dia a dia dos professores alfabetizadores no exercício de sua profissão.

O planejamento desta pesquisa, conforme Gil (2002, p.41), possibilita:

a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos.

Reconhecendo a pesquisa como forma de construir conhecimento, podemos vê-la como oportunidade de aprendizagens. Demo (1995) menciona que a pesquisa pode ser entendida como coleta, sistematização e descrição da realidade ou, ainda, por estudo e produção que explicam a realidade. Argumenta também que há quem acredite que pesquisar inclui teoria e prática. No entanto, de qualquer forma, para Demo (1995, p.1), “a atividade da pesquisa é reconhecida como

a razão fundante da vida acadêmica”. Ainda na perspectiva do mesmo autor, para realizar essa atividade, precisamos reconhecer e nos comprometer em assumir gêneros de pesquisa.

Buscou-se, então, focar na pesquisa teórica, metodológica e prática, pois tem intenção de aprimorar conceitos, produzir técnicas de tratamento da realidade e discutir abordagens teórico-práticas e, por fim, poderá influenciar na realidade social da escola, buscando qualidade na educação.

Na pesquisa em educação, especialmente em um Programa de Pós-Graduação Profissional, pretendemos encontrar meios que ajudarão na construção de conhecimentos dos atores envolvidos nas aprendizagens. Tendo o acesso e utilizando as ferramentas de pesquisa, conseguiremos ampliar nosso repertório de informações e, por consequência, estimular outras pessoas a se aventurar no universo da pesquisa. Ao explorar este universo, houve uma aproximação da pesquisadora com o tema de interesse, que, nesse contexto, foi a formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva de construção de conhecimento, que não necessariamente deva acontecer em conjunto, mas podendo ser buscado com autonomia para encontrar respostas a interesses individuais.

Por meio do ato de pesquisar, estaremos nos aproximando do que é novo ou revelando o que já existe com suas devidas explicações. Para Minayo (1994, p.13), “a pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. Como pesquisadores precisamos compreender que pesquisar na área das Ciências Sociais não nos permitirá chegar a um fim, pois as sociedades humanas estão vinculadas a tempos históricos, diferentes espaços e culturas, interesses distintos, enfim, as pessoas têm relações diferentes entre si e com os outros, o que ocasiona um movimento nas atitudes e nos interesses de seus atores.

Neste sentido, dando significado para a realidade vivenciada e legitimando Minayo (2002), que declara a necessidade de afirmar o objeto das Ciências Sociais como essencialmente qualitativo, fica definida a natureza desta pesquisa.

#### 4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Ao nos referir a uma pesquisa em educação, a qual sabemos que envolve indivíduos e suas diversidades, fica evidente a utilização da abordagem qualitativa na pesquisa. Ludke e



André (1986) descrevem que Bogdan e Biklen (1982) apresentam características básicas que configuram a pesquisa qualitativa.

A primeira supõe um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada. Assim, foi utilizado o conhecimento prévio de quem realiza esta pesquisa somado aos conhecimentos que foram relatados pelos sujeitos que fizeram parte da coleta de dados, que se configura outra característica básica da pesquisa qualitativa. Através da coleta de dados, as pessoas relataram situações e acontecimentos, os quais foram fundamentais para a exposição do que foi pesquisado.

Outra característica da pesquisa qualitativa é uma maior preocupação com o processo do que com o produto, o que deixa transparecer a complexidade do cotidiano escolar. Com a realização dos questionários, foi possível conhecer os motivos que cada profissional teve ao buscar formação através do Grupo de Estudo, bem como as superações por ele alcançadas. Avaliando cada um destes percursos, foi realizada uma análise de dados, tendo como foco interesses amplos, que se tornaram mais diretos e específicos no decorrer da análise.

E, por fim, Ludke e André (1986, p. 12) relatam que, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. Isso significa que utilizando a pesquisa qualitativa a postura do pesquisador é de compreender o ponto de vista do entrevistado para que, assim, consiga utilizar o que o participante se propôs a falar.

Em suma, para Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa qualitativa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p.20). Essa metodologia identifica-se por “descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p. 24). Portanto, pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (GODOY, 1995, p.58)

E, ainda, a pesquisa qualitativa, para Deslandes (1994, p. 43), “não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”. A autora sugere que se perguntar sobre qual indivíduo social está mais significativamente envolvido no problema a ser investigado

contribuirá para que se alcance maior realidade no resultado da pesquisa. Ao concordar com a referida proposta, foram entrevistados os coordenadores dos Grupos de Estudos que debatem sobre o tema e solicitada a indicação de alguns professores que trabalham diretamente com Alfabetização e fazem parte destes Grupos. Para os professores alfabetizadores participantes destes Grupos de Estudos, foi enviado um questionário sobre sua participação nestes espaços de formação continuada.

## 4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A educação tem se caracterizado pela grande diversidade de teorias. Para Minayo (1992, p.40), a “definição teórica e conceitual é a base de sustentação da investigação científica”. Para a autora, é de extrema importância a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e dos conceitos que serão utilizados na pesquisa, destacando, ainda, que deve haver um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), se desenvolve através de material previamente elaborado. Para o autor, “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

Uma escrita se dá pela incansável busca por bibliografias já produzidas sobre determinado tema. Para Alves-Mazzotti (2002, p. 26), esse processo se constrói coletivamente, pois uma pesquisa complementa a outra. A autora versa que a produção do conhecimento é “um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contextualizando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”. No caso da não existência de bibliografia, a mesma autora recomenda a averiguação minuciosa das referências utilizadas em artigos recentes que englobam o tema em análise.

O estudo bibliográfico desta proposta buscou revisar trabalhos acadêmicos em busca de definição dos conceitos de alfabetização, formação de professores e Grupos de Estudos, termos investigados e utilizados nesta pesquisa.

Buscando referencial sobre alfabetização, percebeu-se que alguns autores foram de fundamental importância para a concretização desse trabalho. As contribuições de Mortatti (2006) permitiram conhecer um breve histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil. Para o debate sobre alfabetização, foram utilizados os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e

Colello (2019). Além destes, Tardif (2011) e Imbernón (2010) tiveram grande relevância para as discussões referentes à formação de professores. Por fim, referente aos Grupos de Estudos, contribuíram Grossi (2019), Ferreira (2019), Deleon (2006), Perasoni (2015), Marçal (2007), Antich (2011), Venazzi (2019), Ramos (2020), Pontes (2007) e Klososki (2007).

#### 4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa de Estado do Conhecimento possibilitou a aproximação com o objeto de estudo favorecendo maior qualidade na elaboração da escrita, pois “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27).

Para Gamboa (2013, p. 132), no método científico, deve haver uma dialética entre o processo investigativo e processo expositivo, pois

toda investigação implica uma exposição e, inversamente, todo discurso científico é de uma pesquisa. Toda descoberta precisa ser exposta, racionalizada, comunicada. E uma exposição supostamente científica que não se fundamenta em uma pesquisa também não tem valor.

A produção científica na Pós-Praduação vem crescendo significativamente. Para Alves-Mazzotti (2002), a produção científica é uma construção coletiva e que, neste processo de busca, vamos complementando ou contestando as contribuições referentes ao estudo do tema para futuras produções. Segundo a mesma autora, podemos encontrar bancos de dados com artigos recentes que ajudam o pesquisador a familiarizar-se com o tema pretendido, o que facilitará a seleção adequada de pesquisas a serem utilizadas para uma efetiva construção de conhecimento.

Tendo em vista estas informações, compactuo com Alves-Mazzotti (2002, p.30) quando propõe que:

é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende fazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.

Devo salientar que, como parte fundamental, o Estado do Conhecimento está contemplado nesta pesquisa, sugerido por Morosini e Fernandes (2014) como um instrumento de leitura da realidade do que vem sendo falado sobre o tema, bem como a aprendizagem da escrita

e formalização da metodologia nesta trajetória investigativa. Para Morosini e Fernandes (2014, p.102),

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Sendo assim, após consulta no espaço da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a proposta desta pesquisa foi de analisar e categorizar o *corpus* que constituiu o banco de dados deste Repositório, no qual estão disponíveis todas as teses e dissertações publicadas pelos Programas de Pós-Graduação do país.

Para construção deste Estado do Conhecimento, assim como Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), recomendo que, após uma leitura flutuante, especialmente dos resumos dos trabalhos, se faça a construção de um quadro denominado *Bibliografia Anotada*, que vem a contemplar teses e dissertações organizadas por suas referências e respectivos resumos. Uma segunda etapa desta metodologia proposta pelas autoras é a *Bibliografia Sistematizada*, que costuma abranger itens como número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados. Como terceira etapa, as autoras orientam a elaboração da *Bibliografia Categorizada*, que faz um reagrupamento com base em recorrências entre as publicações selecionadas para análise. E, por fim, como quarta e última etapa, as autoras indicam a realização da *Bibliografia Propositiva*, que busca os resultados das pesquisas, bem como as propostas possivelmente presentes nas publicações para que, assim, possa elaborar suas próprias proposições referentes à temática proposta para sua pesquisa. Este tipo de pesquisa contribui ainda para que o pesquisador possa melhor localizar seu estudo dentre as publicações recentes já produzidas sobre o mesmo assunto, bem como possibilita encontrar aproximações e distanciamentos entre o que já existe de abordagens sobre tal temática e aquilo que se pretende realizar no seu próprio estudo.

#### 4.4 PESQUISA DE CAMPO

As pesquisas em educação possuem esquemas que permitem liberdade de questionamentos. Com base nisso, os dados para a pesquisa foram coletados através de entrevista gravada, realizada de forma on-line com os coordenadores dos Grupos de Estudos que envolvem

alfabetização, das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, os quais indicaram alguns professores alfabetizadores que fazem parte destes Grupos para responderem questionários. Zago (2003) compartilha sua experiência em desenvolver suas pesquisas contando com a colaboração de quem, pela sua posição ou conhecimento, pode auxiliar na escolha de pessoas mais indicadas para o estudo. Para os professores que participaram da pesquisa, foi enviado via e-mail o link de um questionário on-line que foi devolvido com as respostas juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado para possível utilização da resposta. Os coordenadores também participaram desta etapa inicial do estudo, tanto ao responderem questionários quanto ao assinarem o TCLE.

Como forma de delimitar a pesquisa, a mesma aconteceu nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul com o objetivo de identificar as contribuições que as mesmas oferecem para professores alfabetizadores que já exercem suas atividades pedagógicas e buscam junto às universidades uma formação continuada em alfabetização, especificamente em relação à oferta de Grupos de Estudos direcionados ao campo de estudos da alfabetização.

Para adquirir o conhecimento da existência dos Grupos de Estudos que abordam o tema alfabetização, foram selecionados no site das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, no ícone de busca, os termos Grupo de Estudos + Alfabetização. Com isso, foi possível identificar os diferentes grupos existentes nas seis Universidades que fazem parte desta pesquisa.

No quadro abaixo, estão relacionados as instituições e os Grupos de Estudos que envolvem alfabetização.

**Quadro 5** – Lista dos Grupos de Estudos por Universidades

<b>Universidades participantes do estudo</b>	<b>Grupo de Estudo</b>
Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA
Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Laboratório de Alfabetização – LÁPIS
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim – GEAME

Universidade Federal do Pampa - Unipampa	Não foram encontrados Grupos de Estudos relacionados à alfabetização
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo se deu por meio de questionários direcionados aos professores alfabetizadores que buscam formação nos Grupos de Estudos com o intuito de se profissionalizar contribuindo para uma educação de qualidade. Participaram também desta pesquisa respondendo questionário os coordenadores responsáveis pela existência e condução dos grupos junto à Universidade, os quais, ainda, participaram de entrevistas.

Esta etapa da pesquisa é identificada como sendo a coleta de dados, que, para Moroz (2002), é quando obtemos as informações necessárias para serem analisadas e que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Devemos lembrar que não foi levado em consideração o número de participantes, pois a finalidade não é contar, mas sim, tal como pesquisa qualitativa, conhecer o processo de construção do conhecimento dos professores alfabetizadores e explorar os seus conhecimentos, o que foi compartilhado através dos questionários. No caso desta pesquisa, esta exploração se deu por meio das vivências de professores alfabetizadores que buscam uma formação continuada que venha a contribuir para sua atividade docente.

Para poder dar conta de conhecer este processo de conhecimento dos professores e atingir os objetivos sugeridos para esta produção, alguns questionamentos adquirem maior relevância no desenvolvimento da pesquisa. Podemos salientar a importância de conhecer os motivos que levaram os professores a procurar o Grupo de Estudos, bem como saber se eles já tinham determinada concepção de alfabetização antes de ingressar no Grupo de Estudos e por quê. Frente as proposições desta pesquisa, importa saber também onde ocorreu a formação inicial de cada professor e em que ela contribuiu para sua prática docente. Para subsidiar a escrita deste estudo, pensamos ser importante saber o que cada participante entende por formação continuada e há quanto tempo cada um participa do Grupo de Estudos, buscando identificar em quais aspectos este grupo contribuiu para sua prática profissional. Ao ir em busca de algo, acreditamos que somos motivados por alguma carência, neste sentido, buscamos conhecer quais foram as principais angústias que os professores tinham/têm em relação à alfabetização.

Ao se constituir um Grupo de Estudos em qualquer Universidade Federal, é preciso haver um projeto e este deve ser proposto por um professor desta instituição. Podemos chamar este professor universitário como coordenador do Grupo proposto para desenvolver a formação. Na proposta desta pesquisa, também buscamos conhecer mais especificamente o trabalho deste coordenador de estudos e, para isso, elaboramos alguns questionamentos que foram feitos apenas para estes a partir de entrevistas feitas por videoconferência, as quais ficarão gravadas pelo prazo de cinco anos. Além dos questionamentos feitos para os professores alfabetizadores, foram elaboradas mais três questões referentes ao Grupo de Estudos no qual desempenham o papel de coordenadores, tendo sido entregues a estes também questionários, os quais foram respondidos previamente ao agendamento das entrevistas on-line.

Uma das perguntas direcionadas faz referência aos referenciais teóricos que servem de aporte aos estudos de alfabetização desenvolvidos por esse Grupo de Estudos, quais são e onde são encontradas as leituras utilizadas. Buscou-se conhecer também as dinâmicas utilizadas para condução deste grupo e saber como se manteve este estudo durante a pandemia.

Por fim, considerei fundamental conhecer a história deste grupo. Para melhor orientar e satisfazer a necessidade para a escrita, alguns questionamentos foram necessários como: A partir de quê, para quem e como foi pensado este Grupo de Estudos? Como foi idealizado e qual a aceitação e participação dos integrantes? Há quanto tempo o grupo está formado? Existe uma previsão de término e por quê?

Como dito, juntamente ao questionário, foi encaminhado para cada participante um Termo de Consentimento Informado para que os mesmos tivessem conhecimento do tema e intenções da pesquisa, bem como para o esclarecimento de que os dados e colocações, conteúdo elaborado pelos mesmos como resposta ao questionário, sejam mantidos de maneira mais fidedigna possível. Nessa mesma direção, os coordenadores participantes das entrevistas também assinaram um Termo de Consentimento específico para realização de entrevista gravada, os quais estão nos apêndices desta Dissertação.

Como forma de obter uma contribuição mais detalhada, as perguntas foram enviadas para os participantes antecipadamente para que os mesmos pudessem sentir-se mais tranquilos em organizar sua resposta sem ao menos esquecer algum detalhe relevante à pesquisa.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, se deu início a uma organização sugerida por Moroz (2002), que destaca a importância do agrupamento de dados, da representação, da comparação e da descrição. Segundo a autora, o desenvolvimento destas atividades se caracteriza como uma análise de dados.

As respostas de cada participante, que foram adquiridas através da coleta de dados, foram interpretadas e confrontadas com a bibliografia e os documentos selecionados.

Para Gaskell (2002, p. 86), “a análise não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas”, podendo haver uma reflexão a qualquer momento por parte do pesquisador, sendo parte essencial da análise qualitativa. Para realização da análise das respostas das professoras, foi utilizada Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Essa caracteriza-se como um método eficaz que facilita na hora de fazer a análise dos dados qualitativos da pesquisa. A autora sugere que se desenvolva três etapas essenciais para a análise das respostas obtidas através do questionário enviado para as professoras: A Organização, na qual será selecionado o que realmente será útil para esta pesquisa, a Codificação, que transforma os dados brutos em sistematizados através das unidades de registro, e a Categorização, que vem a agrupar os elementos por suas características comuns. (BARDIN, 2016)

Para André e Princepe (2017, p. 105), na trajetória do mestrado profissional, deve haver uma imersão na pesquisa no sentido de compreendê-la e, de forma criativa, utilizá-la. Na proposição das autoras, o profissional deve ser um “pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa”.

Conforme se posicionam André e Princepe (2017), a pesquisa oportuniza a análise da realidade e permite localizar áreas críticas que possam ser superadas através da coleta de dados e referenciais teórico-metodológicos, permitindo uma atuação efetiva na realidade.

A gama de ações que envolvem a pesquisa em educação propicia ao pesquisador uma efetiva construção de seu próprio conhecimento. Para esta construção obter validade, precisa ser compartilhada entre seus pares, que, segundo seus interesses, irão sistematizar e utilizar em seu dia a dia. Para além disso, poderá haver uma complementação de estudo, evidenciando uma produção colaborativa de novos conhecimentos.



Os conhecimentos elencados nesta pesquisa buscam induzir e auxiliar os professores alfabetizadores a praticar uma formação continuada, não obrigatória, para diligenciar a qualidade da educação.

#### 4.6 PRODUTO FINAL

O estudo proposto para esta pesquisa parte de inquietações da prática profissional da pesquisadora, que se propõe a organizar os conhecimentos adquiridos para colaborar com a formação continuada de professores da Educação Básica.

Após a devida investigação e tomando como referência a prática profissional da pesquisadora, foi desenvolvido um trabalho final de curso que irá potencializar ações que objetivam auxiliar na superação das dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores em sua trajetória profissional. Essa produção servirá também de inspiração para que outros pesquisadores contribuam com pesquisas relacionadas à formação, através de Grupos de Estudos para professores alfabetizadores, que ficaram com lacunas pelas suas formações iniciais ou que precisam acompanhar as novas exigências que a sociedade atual costuma apresentar. E ainda, estando de acordo com Tardif (2011, p. 238), quando ele diz que precisamos da “elaboração de novas formas de pesquisa Universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores”, acreditamos que os profissionais que procuram esta modalidade de formação acabam fortalecendo não só sua atuação como professor, mas também como pesquisador. O que quero dizer é que, através da união entre a teoria e a prática, o profissional se fortalece, podendo se desafiar a pesquisar e compartilhar seus conhecimentos através da escrita. Ao fazer esta afirmação, eu, professora de profissão, participante de um Grupo de Estudos de Alfabetização, no papel de pesquisadora, venho apresentar, após pesquisa e através da escrita, uma importante proposta de formação que vem colaborar com a atuação docente, que busca efetivar uma educação de qualidade. Para validar esta colocação, se faz uso das palavras de André e Príncipe (2017, p.112) em que asseguram que “o olhar para os problemas da prática, que clamam por alternativas de superação, e a elaboração de propostas interventivas parecem indicar a conquista dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores”. Com isso, a partir da realização deste estudo, o principal resultado esperado foi o reconhecimento, por parte

dos entrevistados, da importância da formação continuada para a atuação profissional de cada alfabetizador, bem como a satisfação de ir em busca de uma formação que contemple exatamente as necessidades deste profissional. Buscou-se, com esse resultado, a elaboração de material de divulgação, que tem como objetivo conquistar o interesse de mais professores alfabetizadores a ingressar nestes Grupos de Estudos oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Esta divulgação se dá a partir da disponibilização de um material impresso que apresenta os Grupos de Estudos em Alfabetização disponíveis nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul para que os professores alfabetizadores possam vir a conhecê-los e, quiçá, vir a ter interesse em fazer parte destes espaços como forma de dar prosseguimento à sua formação continuada.

Para elaboração deste Produto Final, foi preciso ter conhecimento das informações referentes aos Grupos de Estudos de Alfabetização das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Para tal, como dito, participaram da pesquisa professores alfabetizadores e coordenadores de tais grupos.

Assim, no próximo capítulo, que é o capítulo de análise de dados desta Dissertação, apresentaremos os resultados de um quantitativo de professores que atuam em turmas de alfabetização e que fazem parte de Grupos de Estudos ligados às Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Junto a estes professores, poderemos perceber as contribuições trazidas pelos coordenadores destes grupos, sendo eles conhecedores de métodos e propostas de ensino e preocupados em oferecer esta modalidade de formação para alfabetizadores que acreditam na possibilidade de se fazer uma educação diferente, que acolha, mantenha e incentive as crianças a construir seu próprio conhecimento através da efetivação de uma alfabetização com sentido.

Sendo assim, o próximo capítulo apresenta os resultados das entrevistas e dos questionários, bem como a análise destes dados a partir do referencial teórico que dá base para este estudo.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Para a divulgação da análise de dados qualitativos desta pesquisa, é utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que vem para facilitar a escrita, bem como a compreensão do leitor desta pesquisa.

Após a liberação concedida pelo Comitê de Ética da UFFS<sup>8</sup>, foram enviados aos coordenadores de Grupos de Estudos de cada universidade federal do Rio Grande do Sul um convite à participação de entrevista on-line com a pesquisadora. Devo dizer que foi um processo um pouco demorado, pois, mesmo sendo somente cinco pessoas a serem entrevistadas, o tempo destas coordenadoras ficam muito limitados por conta da demanda de trabalho que elas precisam dar conta. Segundo suas indicações e aceites, 17 professoras alfabetizadoras que frequentam estes grupos responderam a um questionário on-line para registro de suas respostas. Julgo um quantitativo de qualidade frente às relevantes contribuições que cada participante trouxe para esta escrita. Foram escolhidos somente os Grupos de Estudos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul como forma de delimitar o campo de pesquisa, além de ser o estado onde reside a pesquisadora e onde está situada a universidade de origem desta pesquisa.

Num primeiro momento, Bardin (2016) sugere a *Organização* dos dados coletados. Para tal, como foram feitas entrevistas e questionários com participantes específicos e selecionados, foi utilizada a totalidade dos materiais, e todos foram partes fundamentais para esta pesquisa.

Para a *Codificação* dos dados, os mesmos foram lidos e selecionados, através das unidades de registro, para a inclusão de suas partes na construção da pesquisa, transformando os dados brutos em sistematizados (BARDIN, 2016). Devo dizer que, ao ler e selecionar as respostas, fica claro o acúmulo de conhecimento que cada participante traz como consequência de sua formação e busca por aperfeiçoamento.

Bardin (2016) propõe como terceira etapa de análise a *Categorização*. Nela ocorre o agrupamento, que, nesta pesquisa, foi constituído por três categorias de análise, as quais emergiram a partir dos blocos temáticos do Roteiro de Entrevistas. Sendo assim, as

<sup>8</sup> Ver Anexo desta Dissertação.

categorias de análise dos dados são: (i) Formação inicial e continuada; (ii) Concepções de alfabetização; e (iii) Grupos de Estudos como espaço para formação continuada.

A partir de agora, vamos apresentar mais detalhadamente o material coletado nas entrevistas realizadas com as coordenadoras de grupo, as quais serão diferenciadas como professoras A, B, C D e E, já os questionários que foram respondidos pelas professoras alfabetizadoras serão identificados pelo termo Professora seguido do número de indicação da ordem da entrevista.

### 5.1 PERCURSO FORMATIVO DO “SER PROFESSOR”

Percebemos através do percurso traçado por Saviani (2009) que a formação de professores costuma apresentar dificuldades para se consolidar, no entanto, vem apresentando melhoras com o passar do tempo. Ao adquirir maior destaque nas políticas públicas que têm como objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, a concepção de formação para professores se dividiu em duas etapas: Formação Inicial e Formação Continuada.

Em entrevista com professoras formadoras, que aqui são ditas como líderes ou coordenadoras de Grupos de Estudos, buscamos saber qual a concepção que cada uma delas tem sobre estas duas etapas que se complementam entre si. Da mesma forma, tendo como suporte os questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras que participam dos referidos Grupos, destacamos seus entendimentos sobre as etapas que constituem a sua profissão.

Assim como Flores (2003, apud. BORGES, 2012) infere que a Formação Inicial é o primeiro passo de um processo, as responsáveis pelos Grupos de Estudos afirmam, dizer respeito à “primeira formação que o professor tem” (PROFESSORA C) e que estão “direcionados para aquilo que tu vai te formar” (PROFESSORA A). Seguindo com os entendimentos, a professora D complementa o termo quando diz que a Formação Inicial “é estratégica, é o primeiro momento de contato para iniciar o mundo universitário e é por isso que merece toda a atenção por nós coordenadores, professores, pesquisadores e gestores dentro das universidades” que, como nos trás a professora E, a licenciatura em Pedagogia foi muito importante para que ela fosse “habilitada” e pudesse trilhar um caminho na área da alfabetização. Para ela, foi através da Formação Inicial que aprendeu a buscar maior conhecimento, articulando diferentes áreas e fatores envolvidos para o planejamento das aulas, para a relação pedagógica com sujeito nos

diferentes espaços. A fala da professora exemplifica o que Borges (2012) quer nos dizer quando fala que sem graduação, a docência ficaria muito fragilizada.

A professora B diz que Formação Inicial “pode ser” uma “organização mais sistemática de conteúdos e de práticas que te autorizam e legitimam [...] ao exercício profissional que, no caso da docência, acontece no curso de graduação”. Essa expressão “pode ser” mostra que esta professora já constrói uma nova compreensão para a Formação. Isso nos faz concordar que leituras, estudos, reflexões e aprofundamentos são ações que acabam participando do processo de construção, também, de nossas concepções. Podemos verificar este parecer com o trecho da fala da professora A quando ela usa o termo “institucional”, que se pode observar a seguir:

em termo institucional, ela começa com o curso normal ou na universidade, mas eu acredito que a formação, ela se dá desde quando a gente é aluno, porque, depois, a gente revisita as histórias e, muitas vezes, a gente segue alguns modelos de professoras [...] e de educação que a gente teve (PROFESSORA A).

Percebe-se, nas palavras da professora, que ela busca o significado da Formação Inicial para muito antes da graduação. E ainda, a mesma professora A já indica que “esse processo de formação, ele é mais amplo e ele transcende as instituições”, onde percebemos a conexão entre elas e reafirmamos o que já dito acima, que se complementam entre si.

Ao tomar posse dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras e fazer a leitura dos mesmos, notificou-se que, das 17 participantes, oito citaram a formação no Magistério, 13 trouxeram o curso de Pedagogia, uma habilitação em Letras e três não mencionaram a graduação como sendo inicial, deixando transparecer a compreensão de que a formação inicial, para elas, é aquela que habilita para o ingresso na profissão.

É importante relatar o que estas professoras, responsáveis pela alfabetização de crianças, trazem quando são questionadas sobre a contribuição de suas formações iniciais para a atuação em sala de aula. Das que fizeram o Magistério, a Prof. 1 declara ter aprendido “a planejar, realizar diário de bordo dos alunos, confeccionar jogos, dentre outros”, a Prof. 14 afirma: “durante os três anos do curso de Magistério, aprendi muito sobre transposição didática”, e a Prof. 13 diz ter aprendido “um fazer pedagógico bastante técnico e instrumentalizador”, destacando que este contribuiu com o seu “fazer docente com as questões mais práticas do cotidiano da profissão” (PROF. 13). No entanto, esta professora reconhece que foi no curso de

Pedagogia que ela se constituiu a profissional que se tornou. No depoimento desta professora, percebe-se a importância da formação do professor, principalmente do alfabetizador, para além do Magistério, vindo ao encontro do que nos trás Nóvoa (2002) quando fala da essencialidade do aprender contínuo. O relato da Professora 11 comprova essa afirmação.

Tive professoras marcantes que me colocaram na disposição de pensar uma docência que se apresentasse como alternativa à educação tradicional. Não aprendi a alfabetizar durante essa formação. Saímos todas como boas professoras de uma segunda série.

Na percepção das professoras, podemos confirmar o que vem sendo exposto nesta pesquisa sobre a importância das políticas públicas para a formação de professores, pois o curso do Magistério traz conhecimento, proporciona práticas, orienta sobre organização e, ainda, habilita, mas é a graduação que promove, na maturidade dos acadêmicos, o aprofundamento das teorias e concepções, o suporte na compreensão dos textos lidos e a oferta de um tempo maior para que, além da leitura, possa ocorrer o debate e a reflexão baseada na leitura. É essa relação que a Prof. 3 faz entre o Magistério e a graduação em seu fragmento de escrita: “[...] hoje acredito em diferentes concepções do que aprendi naquele tempo”. Essa afirmação fica evidente na escrita de outra professora quando ela explica que: “a Universidade me permitiu compreender teoricamente o que o magistério tinha ensinado na prática. Este conhecimento teórico permitiu que eu refletisse sobre o meu fazer pedagógico, ampliasse minhas práticas e percebesse as formas como meu aluno aprende” (PROF. 7). A Professora 13 afirma ainda que o curso de Pedagogia tem um significado muito importante para sua prática docente, onde ela aprendeu e consolidou importantes bases teóricas que as constituíram como professora de prática pedagógica mais reflexiva e autônoma onde, suas concepções se lapidaram ao longo do tempo. Segundo a professora, isso ocorreu através de formações continuadas. A contribuição da professora mostra acordo com o que nos trás Veiga (2008) e Silva (2012), quando caracterizam a Formação Continuada como um processo inacabado.

Sobre a Formação Continuada, a Professora D concorda que é tudo que vem após a formação inicial e, ainda, destaca que ela “é vital, é estratégia, é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino” e reforça que “é um direito do professor e condição necessária para ter aulas criativas, dinâmicas, reflexivas, e que dão conta de acompanhar essas mudanças que estão acontecendo no mundo contemporâneo [...], principalmente na alfabetização” (PROFESSORA

D). Flores (2010) já orienta que a Formação Continuada deva preparar o professor para contextos de mudança, tendo como norte uma educação de qualidade.

Dando continuidade “à nossa construção”, colocamos em evidência as palavras da Professora B, quando ela traz a compreensão de que:

esse processo é inerente ao próprio exercício profissional de poder viver concepções a partir de sua prática, poder fomentar novas práticas a partir de teorizações e estudos, é na formação continuada que você vai retomando elementos da formação inicial que muitas vezes são rapidamente trabalhados ou que ficam muito no plano, mas as ideias não ganham uma dinâmica do Saber Pedagógico (PROFESSORA B).

Sendo assim, “é aquela que segue após a graduação [...] pode ser em serviço nas escolas [...] pelas redes e pela coordenação pedagógica, ou aquela que a pessoa busca, seja na universidade, seja nas leituras, seja na inserção em outros espaços” (PROFESSORA A). Essa fala se complementa com a da professora C, que exemplifica mais pontualmente a formação buscada na universidade “no sentido mais acadêmico assim, da especialização, do mestrado, do doutorado, quanto com cursos [...] de aperfeiçoamento, cursos de extensão, [...] e todas as maneiras de se envolverem com a continuação da sua própria formação”. É preciso fazer entender que uma pessoa que escolhe a profissão docente precisa, como condição primeira, compreender a diferença entre formar, no sentido de concluir curso de ensino formal, e formar, num sentido mais abrangente que é dar forma, bem como a diferença entre atuar como professor e ser professor.

Neste sentido, a professora E conversa sobre a continuidade na formação quando ela expõe que: “minha Formação Inicial, ela foi muito teórica e, hoje, como formadora, eu busco trazer muito do que eu tive que buscar como professora”. Ela demonstra trazer a prática reflexiva adquirida na Educação Básica somada à busca por referenciais que a ajudassem a contribuir com o aprendizado de suas alunas que buscavam formação pedagógica na instituição. A mesma professora E complementa: “vejo que hoje em dia [...] tem uma qualidade maior de preparação desses profissionais em diálogo com as escolas de Educação Básica”, quando ela se refere aos profissionais que atuam nas instituições formadoras de professores. Esse diálogo entre a escola e a universidade consegue articular a teoria e a prática (FLORES, 2010) e ainda , proporcionar uma aproximação entre professores e futuros professores que Bittencourt (2017) acredita ir ao encontro da eficácia da formação.

Com isso, concordando com o pensamento de Tardif (2011), me parece que a Formação Inicial, institucionalmente falando, está dentro de uma concepção tradicional entre a teoria e a

prática enquanto a Formação Continuada, especialmente através de Grupos de Estudos, demonstra fazer parte de uma perspectiva de “ser professor”. Tudo isso parece vir ao encontro do que já foi falado, a ideia de que, como a alfabetização é um processo, da mesma forma a formação é um processo, que inicia muito antes da graduação e não tem prazo para terminar, por isso a utilização do termo, já utilizado nesta pesquisa, “alfabetização do professor alfabetizador”.

Neste sentido, buscou-se a compreensão que cada professora alfabetizadora participante da pesquisa tem sobre a Formação Continuada e, como forma de acolher a todos os significados, foi composta uma nuvem de palavras contendo todos os significados trazidos pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa. Trata-se de um dicionário de significados da expressão “Formação Continuada” e que estão expostas na Figura 3.

**Figura 3** – Nuvem de palavras com significados da expressão “Formação Continuada”



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Com isso, identificamos que todas têm o entendimento de que a Formação Continuada envolve construção, aperfeiçoamento, evolução, reflexão, aprendizagem, compartilhamento, busca, entre outras ações que aprimoram e melhoram suas atuações com classes de alfabetização. E ainda, nas definições trazidas pela maioria das alfabetizadoras, percebe-se uma definição pelo



exemplo, um envolvimento, pertencimento, certeza, emoção e satisfação, termos que não foram ditos, mas que estão imbricados em suas escritas.

É importante, ainda, trazer na íntegra a contribuição da Professora 17 sobre o significado de Formação Continuada:

Nossa formação vai muito além de continuada, ela não é somente um antes, meio e fim [...] ela é permanente, estamos sempre aprendendo com o outro e a partir do outro, nas trocas de experiências, na busca, no encontro, é um caminho que vai muito além da universidade e sala de aula. (PROF. 17)

Nos relatos das professoras, foi possível perceber que abarcam um significado maior do que uma simples definição de que “vem depois da graduação”. São significados que envolvem e fazem surgir um sentimento potente. São falas de quem tem a sensibilidade de buscar algo a mais para dar conta das necessidades dos sujeitos que dependem do seu saber pedagógico para adquirir um maior domínio de leitura e escrita com sentido.

Para coadunar estes tantos significados das etapas de formação e que, como já dito e comprovado com as contribuições apresentadas acima, se complementam entre si, destacamos a citação da Professora B, que nos traz o conceito de “Formação acadêmico profissional”, que, para ela, “um dos entendimentos é a ideia de que toda formação de professor acontece num nível Acadêmico, na relação do espaço entre a universidade e a escola”. Nesta concepção, essa dimensão acadêmica

perpassa esses diferentes espaços que coordenam, que organizam, que promovem, então, mesmo uma formação organizada na escola, está atravessada por dimensões acadêmicas, que pode ser a leitura de um texto Acadêmico ou um trabalho que um grupo de pesquisa vem orientando, como pode ser algo construído em parceria e vice-versa (PROFESSORA B)

A formação acadêmica fortalece esses dois grandes espaços, [...] que é o espaço da universidade e o espaço da escola. A formação profissional não só aquela que te autoriza para exercer a profissão, mas é aquilo que te conecta a como fazer e pensar a atividade colaborativa que tu realiza (PROFESSORA B).

Ainda sobre a concepção desta professora, ela nos fala que:

é na escola que a gente sofre para resolver os problemas, é na escola que a gente cria alternativas para resolver os problemas, então, esse é o trabalho acadêmico. Este é um trabalho de elaboração prática, mas também é uma elaboração intelectual, onde você está selecionando conhecimentos, por isso essa dimensão da formação acadêmico profissional como algo que perpassa. Desde o momento que eu ingresso num curso de formação de professores, até o momento que eu me desligo de um espaço de atuação, eu

vou estar sempre em processo de formação Acadêmico profissional (PROFESSORA B).

Para Duarte (2022, p. 184), “a formação continuada em contexto de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica valoriza as singularidades do coletivo no processo formativo e sustenta as professoras em seus processos de auto, hetero e interformação”, que as desenvolve profissionalmente, colaborando para uma transformação da prática docente em sala de aula.

Neste sentido, levando em consideração e concordando com as contribuições de todas as participantes, penso que, ao buscarmos a profissão docente, assumimos um percurso formativo que, por ser uma escolha, já estava em um processo, vivenciamos e nos formamos uns aos outros em uma dinâmica de troca diária entre colegas de profissão, na relação professor/aluno, em saberes adquiridos através de leituras, e, por fim, encerramos o “nosso” percurso no desligamento das funções docentes. Digo “nosso” percurso porque o desligamento foi de quem saiu da docência, no entanto, construímos uma história, fomos exemplo, deixamos nossas marcas e um legado. E reformulando as palavras da professora A, a formação inicia na experiência como aluno e na adoção de modelos de nossos professores, o que transforma o processo de formação do professor em algo permanente e que não se esgota.

Pensando nesta concepção de formação de professores, levando em consideração minha experiência de vida e, principalmente, experiência como professora alfabetizadora, devo corroborar com a perspectiva de que o professor alfabetizador necessita vivenciar uma formação como processo, que, ao formar o professor, se forma, e vice versa (ANTICH, 2012), pois a experiência profissional que abarca conhecimento teórico, entendimento, acolhimento do saber do outro, sensibilidade para identificar defasagens, compreensão e disposição para elaborar estratégias para superar as dificuldades encontradas com as crianças que aprendem ler e escrever depende de um olhar diferenciado sobre a alfabetização.

## 5.2 UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

O processo de letrar e alfabetizar, o descobrir o mundo das letras precisa ser algo mágico, fascinante para as crianças, que desperte curiosidade e vontade de querer ir além, e não ser traumático, vazio, mecânico, algo pronto e acabado. Precisa ter vida, e ser colorido e com significados. (PROF. 17).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica, que nos traz os principais dados sobre a educação brasileira, nos mostra que nosso país não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das nossas crianças. A baixa proficiência em leitura e escrita dos que frequentam as primeiras séries do Ensino Fundamental tem sido um assunto bastante preocupante. Estudos começam a evidenciar a precariedade da educação brasileira e políticas educacionais começaram a surgir para garantir uma educação de qualidade para todos.

Através de programas de formação de professores que buscavam qualificar e profissionalizar docentes da Educação Básica, podemos identificar melhoras neste cenário. Os dados da Figura 4 comprovam esta afirmação.

**Figura 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**

**Rede Total – Brasil – 2005-2017**

**Ensino Fundamental - Anos Iniciais**

Ideb



**Fonte:** Extraído da internet<sup>9</sup>.

Conforme observamos na figura acima, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido através de avaliação externa às escolas e que é hoje o principal indicador de qualidade da Educação no Brasil, mostram um aumento significativo de desenvolvimento, mas, notoriamente, ainda revelam os imensos desafios a serem enfrentados pela alfabetização.

Um dos desafios consideráveis são, segundo a Professora alfabetizadora 8, “os ‘modismos governamentais’, ou seja, propostas para a alfabetização que não se consolidam

9 Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/fluxo-e-qualidade.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

enquanto políticas de educação”, que, quando troca o governo, se “joga no lixo” tudo o que já se evoluiu em estudos, propostas e constatações, e com o discurso de “salvar a pátria” do analfabetismo, se começa tudo do zero, se efetivando um retrocesso e reafirmando “o caos que vivemos em relação às Políticas para Educação” (PROF. 7). Concordando com a crítica já feita nesta pesquisa sobre uma nova proposta do governo para a alfabetização, a qual sucede o PNAIC, a Professora 11 se declara aterrorizada em saber que “o Ministério da Educação oferece cursos de alfabetização fônica como solução para a alfabetização, ignorando todos os estudos que temos nesse campo”, o que acaba excluindo, principalmente, crianças de classes populares.

A falta de políticas públicas que olhem para as “crianças filhas de pais analfabetos, com fragilidade social, expostas à violência do tráfico dificultam seu acesso e permanência na escola. Muitas crianças não ficam três meses na mesma escola. Como serem alfabetizadas assim?” (PROF. 11). A preocupação da professora é real e a situação trazida por ela é recorrente nas escolas brasileiras. Por esse motivo, o retrocesso na forma de alfabetizar as crianças acaba sendo excludente para crianças de classes populares e, em especial, as que vivem na vulnerabilidade social.

Outro desafio frequente que parte das professoras evidenciam é a angústia que descreve a Professora alfabetizadora 3, que é “não conseguir progresso na alfabetização com algum aluno. O medo dele acabar ficando para ‘trás’ dos demais”. Evidência essa também percebida pela formadora, coordenadora de grupo, “muitas vezes é, principalmente, de não aprendizagem desse aluno” (PROFESSORA E). Esse medo tem procedência, e isso é o que nos exemplifica a alfabetizadora 1: “já tive alunos que chegam no 3º ano sem reconhecer as letras do alfabeto, [...] os alunos que estão no 3º ano, uma parte está alfabetizada outra não”. Infelizmente essa situação vem se reproduzindo já faz muitos anos, pois, na experiência profissional da Professora 8, ela pode relatar a sua maior angústia em relação à alfabetização, que é “ver jovens que chegam ao final do Ensino Fundamental com lacunas enormes na aprendizagem da leitura e da escrita”. Existem muitos fatores que contribuem para esta situação, no entanto, este cenário acaba acontecendo, muitas vezes, pela falta de preparo dos professores em lidar com diferentes situações e atitudes que surgem no dia a dia da sala de aula, o que acaba afastando o aluno de uma aprendizagem significativa (VASCONCELOS, 2011). Percebe-se que, ano após ano, as crianças são incompreendidas e suas defasagens empurradas para “debaixo do tapete”. Por vezes e com sorte, encontram profissionais comprometidos com seu ofício e que buscam

conhecimentos através de formações para encontrar possibilidades e meios para a resolução de problemas relacionados à aprendizagem eficaz destes alunos. Vivenciar outras possibilidades de planejar e se permitir tentar (MARTINS, 2018) é uma atitude que os torna profissionais responsáveis, construtores da própria aprendizagem e facilitadores da aprendizagem e autonomia dos alunos. No entanto, é preciso uma continuidade, precisamos somar cada vez mais esse perfil profissional nas escolas brasileiras, profissionais que acolham os saberes trazidos pelas crianças para que se sintam protagonistas de sua aprendizagem, pois uma aprendizagem com sentido motiva o aluno a continuar aprendendo.

A Professora 11 nos traz a preocupação da “adoção da BNCC com sua listagem de habilidades e competências que não contemplam as crianças da periferia”. É aquela pretensão já comentada nesta pesquisa que acredita que, em um país de tanta diversidade e desigualdade social, as condições são iguais para todos. Na percepção desta professora, as políticas públicas trazem a BNCC, no entanto, o que muitas crianças necessitam é o “oferecimento de turno integral às crianças para que possam ser acolhidas para além da ênfase na aquisição da leitura e da escrita” (PROF. 11), é preciso o tempo destinado à escuta e ao acolhimento para que se possa conhecer melhor os alunos com quem se trabalha, para que, assim, se proporcione a aprendizagem com sentido. Podemos perceber nas situações trazidas pelas professoras que as políticas públicas têm papel fundamental na busca pela qualidade da educação. Sabemos que é preciso haver o tempo para formação continuada do professor e também um espaço de tempo para a escuta das crianças, mas o que vemos e sentimos é só o aumento de cobranças e atribuições burocráticas aos professores, os quais, para dar conta de tantos compromissos, acabam deixando para segundo plano o que deveria ser o essencial na educação, que é o pedagógico, a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, a burocratização da escola acaba se tornando mais uma das angústias vividas pelas professoras alfabetizadoras que denunciam a ausência de professores de apoio nas escolas que auxiliem em “[...] intervenções pontuais para que as crianças avancem em suas hipóteses de leitura e escrita e de uma supervisão e orientação educacional comprometidas com as aprendizagens das crianças e não com o trabalho burocrático da escola (PROF. 11)”.

Este ainda se configura em um problema de sucateamento da educação pelo poder público. Situação muito bem explicada pela professora universitária, coordenadora de Grupo, quando ela reflete e expõe as angústias percebidas nas professoras alfabetizadoras.

a angústia por sobreviver na profissão, por ter que se defender de vários ataques que a profissão docente sofre para existir na sociedade, para ter uma subsistência, mesmo com uma baixa remuneração, os diferentes desafios de sobrevivência dos alunos também, que são bastante visíveis na escola pública, que às vezes é o braço mais visível do Estado em algumas comunidades. Então, eu penso que essas angústias, muitas vezes, tomam as professoras e, às vezes, a gente não consegue avançar no processo formativo com essas professoras porque elas já estão desinvestindo da carreira ou já estão num processo avançado de desesperança (PROFESSORA E).

Percebe-se aqui a delação de descaso do poder público e da sociedade em relação ao profissional docente, situação que vemos e sentimos seguidamente, principalmente nas redes sociais, onde cada um diz o que quer, sem ao menos saber ou respeitar o conhecimento do outro. Podemos dizer que todos se acham um pouco professores, pois um dia já foram alunos, e é nesse ponto que buscamos mostrar o diferencial do professor que estuda, que busca formação, aperfeiçoamento e qualificação. Professor não é o que conclui uma graduação, mas o que participa de um processo de formação contínua, que o faz condutor de sua aprendizagem em busca da promoção de sua autonomia. No entanto, outra preocupação que vem surgindo em muitos sistemas de ensino e que não respeita a metodologia dos atores da educação, subestimando o potencial dos professores e ferindo sua autonomia é o “uso sistemático de apostilas de alfabetização impostas pelo poder público e que, muitas vezes, não correspondem a aprendizagens essenciais aos estudantes nesta fase” (PROFESSORA 5). Como podemos ver, o descaso pelo conhecimento dos professores e os saberes trazidos pelos alunos, bem como o descrédito do potencial dos profissionais, ficam ainda mais evidentes com a adoção deste sistema.

E se não bastassem tantos problemas, a situação pandêmica nos traz mais uma adversidade, principalmente para a alfabetização. Uma das professoras alfabetizadoras participante da pesquisa trouxe um fato bastante preocupante e que provavelmente não deva ser o único em um país tão desigual quanto o que moramos: “Esse ano recebi uma turma de 3º ano que ficou afastada da escola durante esse tempo todo, o que significa que tiveram apenas a Educação Infantil. Como dar conta de 3 anos em 1?” (PROF. 11). Como ajudar a resolver tantas outras situações como esta? “Os distanciamentos de conceitualização tão grandes entre as crianças em uma mesma sala de aula” preocupam também a Professora 13 em sua profissão. Para dar conta de situações como esta, é preciso deixar de lado a pretensão de que todas as crianças sabem as

mesmas coisas, têm as mesmas vivências e aprendem do mesmo jeito. É necessário utilizar uma metodologia não impositiva e que respeite a individualidade de cada um.

No entanto, assim como Colello (2019) e Grossi (2008), entende-se que a diversidade de metodologias existentes nas escolas acaba dificultando o efetivo aprendizado das crianças. É preciso utilizar uma metodologia com a propriedade de quem conhece, pois outro fator que podemos considerar bem importante com respeito às metodologias utilizadas pelos professores dos Anos Iniciais nos deixa perceber a utilização destas sem ao menos ter clareza sobre suas concepções. Esse dissabor é apresentado pela Professora 6 quando ela diz que “a falta de atualização na formação de muitos professores alfabetizadores, que, muitas vezes, desconhecem como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças”, a angústia. Deve-se lembrar que, para dar conta de respeitar a individualidade de cada criança, “é necessário que a professora alfabetize a cada um a partir do seu nível, o que não se constitui tarefa fácil, partindo do pressuposto que todos devem estar incluídos em atividades significativas e que contribuam efetivamente para seu avanço” (PROF. 13). Me parece que, muitas vezes, o papel traz a criança como protagonista de sua aprendizagem, mas a realidade é que tudo direciona para que professores se afastem dessa dinâmica. Para vencer esse grande desafio, precisamos formar uma rede de apoio consistente e capaz de embasar teoricamente a proposta de atuação dos professores, tendo como espaço legítimo para essa formação, a Universidade (BITTENCOURT, 2017)

É preciso considerar que, para reconhecer que uma metodologia de ensino não demonstra bons resultados na aprendizagem dos alunos, basta a vivência e o olhar crítico do professor. No entanto, como nos manifesta a Professora 7, o que vemos é o “retrocesso que está acontecendo, em muitas escolas, referente às práticas metodológicas para alfabetizar”. Por isso, para conhecer, acreditar e utilizar com excelência uma metodologia de ensino que dê conta da diversidade existente em uma sala de aula com alunos em início de alfabetização, a teoria é fundamental, podendo efetivada através da auto, hetero ou interformação (DEBESSE, 1982 apud GARCIA, 1999). No contrário, o que teremos serão professores com boas intenções, porém com pouca segurança e com capacidade insuficiente para efetivar e garantir o direito à aprendizagem para as crianças que iniciam sua alfabetização.

Na convivência escolar, notamos justamente esta situação contrária, na qual, muitas vezes, professores com mais tempo de atuação procuram distanciar-se dos primeiros anos,

escolhendo séries mais avançadas ao mesmo tempo que se recusam a participar de formações que utilizam a teoria como base na aprendizagem do professor.

Partindo desse pressuposto, Morais (2016, p.283-284) ilustra muito bem o cenário que se cria nas escolas quando o assunto é alfabetização. Segundo a autora:

[...] grandes são os desejos e anseios que o professor alfabetizador tem em favor de uma educação de qualidade e igualitária, que possa oferecer oportunidades para os alunos avançarem rumo ao conhecimento significativo e inclui-los na cultura da escrita e não da exclusão. Sendo assim, o professor encontra-se apreensivo diante de tamanha responsabilidade no cenário da educação atual. Perante tantos desafios, é visível a busca dos professores por salas de ensino mais adiantadas do que as salas de alfabetização, sendo que poucos encaram esse desafio e adquirem experiências metodológicas e pedagógicas para enriquecerem o universo da alfabetização.

Um dos fatores que se pode contribuir para essa fuga dos professores das turmas de alfabetização é a “falta de conhecimento por parte dos professores que trabalham com as crianças em sala de aula” (PROF. 16), falta de compreensão de que o perfil das crianças nesta fase muda constantemente, não havendo mais espaço para aquela didática estanque e sem sentido, a qual a única preocupação é a codificação e decodificação das letras. É o que confirma a Professora 17 em sua escrita: “Quando eu vejo que ainda se alfabetiza de forma mecânica e sem sentido e significado nenhum para a criança”. Esta é uma angústia trazida pela professora em relação à alfabetização. Ao assumirmos o compromisso social de sermos professores, assumimos o dever de dar conta dos desafios que essa profissão nos apresenta e, para isso, precisamos aperfeiçoar nossa prática, o que está longe de reproduzir práticas ultrapassadas (COLLELO, 2019). Portanto, precisamos de atitudes inconformadas, como a da Professora C quando fala do uso de metodologias no ensino da leitura e da escrita:

eu achava que era daquela maneira, então, como funcionou comigo, funcionaria com as crianças também, e funcionava, só que me incomodava muito assim, estar dentro de um curso de graduação estudando e ainda estar fazendo com métodos ainda dos anos 70, dos anos 80, quando eu fui alfabetizada.

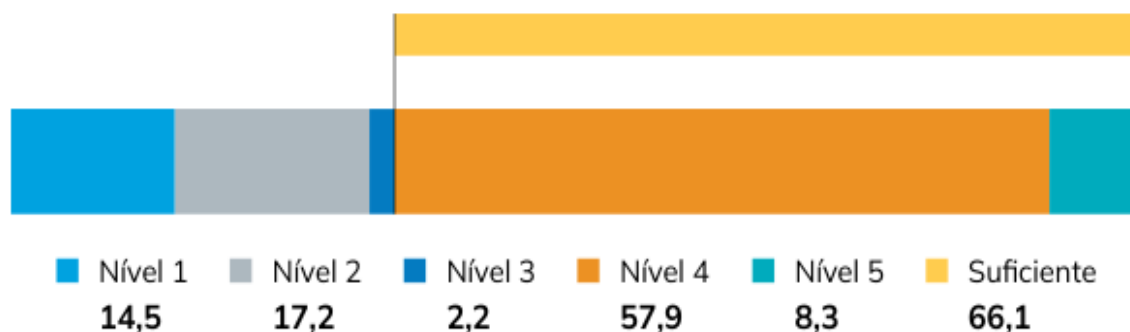
No entanto, o que geralmente acontece é, segundo Flores (2010), a reprodução de um modelo de professor que ficou interiorizado. Este modelo, acaba por desenvolver metodologias por parte que ainda não compreenderam o verdadeiro sentido da alfabetização. Podemos confirmar isso nas palavras da entrevistada C: “quando eu comecei a atuar [...] como professora



alfabetizadora [...], alfabetizei no ba be bi bo bu né, que era a maneira com que eu tinha sido alfabetizada”. O mesmo relatou a Professora 2 sobre a concepção inicial de alfabetização, que “eram as tradicionais, o que eu aprendi na escola e que estavam ali como exemplo”. Exemplo esse que deveria ser seguido se ela não fosse instigada, na sua graduação, a uma busca por formação. Dessa forma, constata-se a urgência da busca pela compreensão e construção do processo de alfabetização no Brasil.

Este panorama educacional acaba justificando os dados retirados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, que nos mostram a situação dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em 2016. A Figura 5 retrata o nível de proficiência destes alunos em Escrita, no qual apenas 66,1% têm nível de escrita considerada suficiente para determinada série escolar.

**Figura 5** - Porcentagem de alunos do 3ºano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em escrita

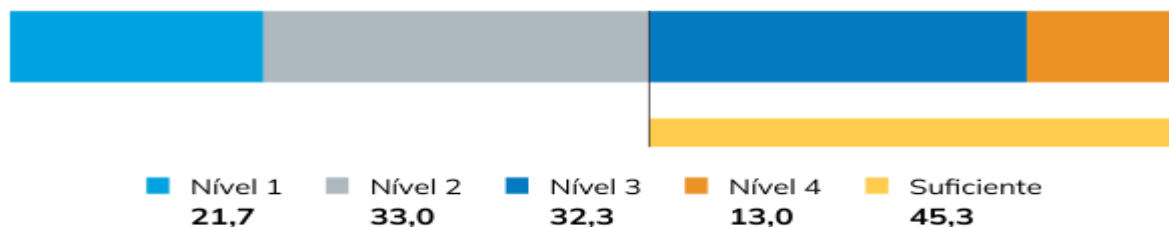


Fonte: Extraído da internet<sup>10</sup>.

Na mesma direção, seguem os dados referentes à leitura em que apenas 45,3% dos alunos alcançaram os níveis de proficiência suficientes para a prática de Leitura, o que nos mostra a Figura 6.

10 Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/alfabetizacao-ate-8-anos.html>  
Acesso em: 15 out. 2022.

**Figura 6** - Porcentagem de alunos do 3ºano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em leitura



Fonte: Extraído da internet<sup>11</sup>.

Por muitos anos, predominaram nas salas de aula concepções de ensino inadequadas. Através do conhecimento empírico obtido pela vivência nas escolas, podemos ver claramente os motivos pelos quais ocorre o fracasso escolar. Pela observação de aulas, comentários de colegas de profissão e na percepção durante as trocas de atividades entre professores, que se baseiam em cópias à exaustão, memorizações e preenchimento de folhinhas, conseguimos entender os dados observados nas Figuras 4, 5 e 6. Essa situação acentua-se ainda mais no momento em que vivemos, no qual a professora 10 reconhece como angústia em relação à alfabetização “as defasagens deixadas pelo período pandêmico”.

É necessário que os professores alfabetizadores conheçam mais a fundo as metodologias voltadas à alfabetização. Essa necessidade aparece na fala das coordenadoras entrevistadas: “então, eu fui em busca de fazer uma especialização em alfabetização para qualificar a minha prática e aí, com isso, mudou muita coisa” (PROFESSORA C). A mesma professora, ao falar sobre seu entendimento atual de alfabetização, considera que:

a especialização mudou bastante minhas concepções [...] alfabetização como aquele processo que o sujeito aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo, a partir dos conhecimentos que ele já tem. [...] alfabetização como um processo que se inicia muito antes de você entrar na escola e que não acaba nunca mais, [...] é um processo que não tem fim (PROFESSORA C).

Outra entrevistada relata que, quando começou alfabetizar, tinha só o magistério e sua compreensão era outra, “a virada foi na metade da faculdade” (PROFESSORA A). Essa virada

11 Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/alfabetizacao-ate-8-anos.html>  
Acesso em: 15 out. 2022.

mencionada pela professora mostra que o contato com a teoria favoreceu a sua compreensão de “como que se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, “daí eu fui mudando e articulando, tentando entender e aprofundar o referencial e também utilizar a prática” (PROFESSORA A).

Para a Professora C, “a experiência no grupo de pesquisa que tem feito ampliar a ideia da alfabetização para além do campo só da escrita”. A professora lembra que “a gente deveria resgatar a noção de alfabetização nesta complexidade que é apropriar-se de um sistema de escrita [...] que envolve a escrita dentro de uma inserção de suas práticas sociais” (PROFESSORA B), e esse resgate só acontece na busca por leituras e que, necessariamente, envolve uma formação. Estas profissionais que atuam nas universidades como coordenadoras de Grupos de Estudos, deixam transparecer o quanto é importante a percepção da continuidade, da formação continuada do professor.

Contudo, outra entrevistada expõe que, com a aproximação ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e o conhecimento de estudiosos na área, começou a perceber que a alfabetização era para além do seu entendimento. Ela percebeu que alfabetização vinha a ser, “na perspectiva do letramento, fazer com que essas crianças aprendam o uso social da leitura e da escrita” (PROFESSORA D). Essa mesma percepção é trazida pela professora E quando ela declara que o conceito que ela tem sobre alfabetização foi se modificando no decorrer de sua carreira: “sem dúvida, com base nos contatos que a gente vai fazendo com diferentes concepções, de diferentes áreas, [...] com a leitura que a gente vai fazendo da produção teórica no campo da alfabetização” (PROFESSORA E). Segundo a professora, é preciso fazer uma leitura “transdisciplinar e interdisciplinar [...] para não cristalizar numa definição”.

É preciso identificar os desajustes que ocorrem no início para poder superá-los. Muitas vezes, a autoavaliação da prática é mais fácil, porém “a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas.” (ANTICH, 2012, p.5)

Precisamos entender que, como “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999, p.47), a formação profissional também é um processo. Neste sentido, vemos nos Grupos de Estudos a possibilidade de uma formação continuada para profissionais que já atuam nas escolas de Educação Básica e também nas Universidades.

### 5.3 GRUPO DE ESTUDOS COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2011, p. 240)

Estes profissionais, que trazem experiências vivenciadas no dia a dia das salas de aula, acabam compartilhando seus êxitos e suas angústias com os demais integrantes, os quais, por vezes, ainda não tiveram contato com turmas de crianças em início de alfabetização. Antich (2012, p.5) expõe que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma.”

Podemos verificar que toda essa prática pode ser discutida e relacionada com leituras selecionadas que abordam algum assunto em comum, de acordo com os interesses do grupo. Aqui, mais uma vez, salientamos a importância de haver um Grupo de Estudos específico sobre Alfabetização, pois, como relata a Professora 10, “participar do grupo fortaleceu meu entendimento sobre formação de docentes alfabetizadores e, sobretudo, sobre o processo de alfabetização”. Essa participação e fortalecimento só ocorreu pela busca da profissional pela formação específica de sua necessidade pois, sobre as formações, “o que se tem assistido nos sistemas de ensino é a oferta de propostas que se apresentam de forma fragmentada visando resolver problemas comuns a todos os docentes” (ANTICH, 2012, p.7), fazendo com que a Alfabetização, por ser assunto de um grupo específico e de menor quantidade, acaba ficando sempre de fora dos cursos de formação oferecidos pelas escolas. E ainda, a Professora E traz uma vivência de quando era professora na Educação Básica em relação às formações para as escolas: “é um problema muito grande de diálogo do que o formador tava trazendo com o que tava acontecendo na sala de aula, muitas vezes um discurso mais de autoajuda ou preocupações burocráticas da escola e pouco diálogo sobre os problemas que a gente tava enfrentando na sala de aula”. Este cenário faz com que seja necessária uma disposição por parte de professores, principalmente alfabetizadores, a irem em busca de uma formação continuada fora do seu contexto escolar.

Com base nesta proposta, elencamos aqui alguns motivos que levaram as professoras participantes da pesquisa a procurar essa formação voluntária por meio dos Grupos de Estudos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

O motivo que leva a Professora 4 a buscar o Grupo de Estudos é o “aperfeiçoamento profissional, discussão sobre propostas de alfabetização, compromisso com as crianças, compreensão e aprofundamento nos estudos, propor melhor qualidade de ensino para as crianças”, uma prática que coloque “as crianças como protagonistas neste processo de ensino e aprendizagem na alfabetização” (PROF. 3). Já para a Professora 9, “é uma oportunidade que tenho de trocas de experiências, de qualificar o meu trabalho, de conhecer outros teóricos da educação [...] qual melhor estratégias de aprendizagens utilizar com os alunos para construção da aprendizagem”. Estas percepções das professoras mostram a necessidade que muitos têm em relação ao trabalho com alfabetização. Nesse sentido, penso que é preciso disseminar a ideia de formação continuada sem obrigação, uma formação buscada por conta própria e que acaba sendo mais prazerosa e com significado. Outra possibilidade é a que percebemos acontecer em alguns dos Grupos de Estudos investigados, os quais acabam formando uma profissional que acaba por desenvolver um processo formativo no espaço onde ela própria atua. Foi o que aconteceu com a Professora 5, que:

devido à utilização do método tradicional ainda desenvolvido na escola em que eu estava atuando enquanto Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais, senti a necessidade de contribuir com a formação das professores atuantes, especialmente no ciclo de alfabetização, visto que suas práticas e concepções eram voltadas ao ensino do BA, BE, BI, BO, BU.

Com isso, citamos como exemplo a tese de doutorado de Duarte (2022), que, beneficiada pelos saberes adquiridos em seu percurso formativo, que inclui a participação em um dos Grupos de Estudos desta pesquisa, formou, por decorrência de uma política pública pensada para a formação continuada de professores, um Grupo de Estudos na escola onde atua. Neste grupo, a professora alfabetizadora, estudante e pesquisadora promoveu, e de certa forma ainda promove, uma forma de interlocução entre a Universidade e a escola básica, sendo protagonista e dando possibilidade de auto, hetero e interformação para professoras alfabetizadoras e, por consequência, trazendo melhorias para a educação a todos que de forma direta ou indireta se beneficiam destes estudos.

Em contraponto a isso, Tardif (2011, p.238) já orienta que se pare de “ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento”. Como podemos perceber nesta experiência, todo o conhecimento adquirido por uma professora que buscou formação continuada acabou beneficiando muitas outras, que, de um compartilhamento a outro no percurso profissional das profissionais envolvidas, seus conhecimentos vão sendo ampliados e suas práticas ressignificadas.

A Professora 12 relata que, “no decorrer do meu trabalho enquanto professora e participando das discussões do grupo de estudos, fomos pensando, debatendo e discutindo diferentes questões e implicações da prática em sala de aula”. Então, além de leituras, há debates e reflexões que partem das práticas das professoras e que acabam se configurando um efetivo aprendizado do ser professor. Segundo essa mesma professora, “precisamos assumir escolhas que melhor abrangem o cotidiano e os sujeitos presentes nele. Essas escolhas estão interligadas a como pensamos a alfabetização, a aprendizagem, a educação e o sujeito na infância”.

Assim, concordo com a Professora 13 quando aponta que, “levando em consideração a complexidade da alfabetização e todos os aspectos que a envolvem, é preciso estar sempre buscando o diálogo entre os aspectos teóricos e metodológicos que constituem esse campo”. Esse diálogo entre profissionais que vivenciam e estudam a alfabetização acaba criando a compreensão da alfabetização como um processo, e não como um simples codificar e decodificar de letras. E ainda, pelo entendimento de outra professora alfabetizadora: “como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de suas funções, onde a criança aprende pela prática, ou seja, aprende a ler lendo e a escrever, escrevendo” (PROF. 12).

Para Martins (2018, p. 186), “a formação favorece a apropriação sobre os processos de trabalho, possibilitando que os professores se autorizem a buscar novas práticas, rompendo com o instituído”. A partir disso, Grossi (2019) denota que é possível observar nessa prática mais do que a transferência de conhecimento e informação, mas uma troca de experiências e compreensões teóricas que visam um saber-fazer. Nesta perspectiva, busca-se envolver as ponderações de Tardif (2011, p.235), que promove uma reflexão sobre o professor como ator de sua própria prática, “sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. Para ele, a ideia de professor “ator” acaba por se opor àquela tradição que defende apenas a relação entre a teoria e a prática, pois a referida prática não é destituída de saber. Assim, o professor “assume sua prática a partir dos significados que ele

mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2011, p. 230).

Frente a estas constatações, percebemos o quanto é importante o preenchimento deste espaço entre a teoria e a prática, um espaço a ser preenchido com relatos, reflexões, opiniões, argumentos e avaliações que vêm a colaborar com uma formação continuada recheada de conteúdo e vivência e que acaba por fortalecer aquele profissional que busca formas de combater os baixos índices da educação, começando pelo que está próximo a ele, a sua turma de alfabetização.

Nóvoa (1997) contempla a importância da criação de redes de (auto)formação que assumem um papel formativo que valoriza o processo de formação do professor. Estas redes podem ser consideradas Grupos de Estudos, que, em colaboração entre docentes e discentes, organizam assuntos necessários e que não são contemplados em formações escolares. Nesta pesquisa, trataremos de buscar conhecer e divulgar Grupos de Estudos que têm como assunto de interesse a Alfabetização.

A saber, estes grupos vêm fortalecer e profissionalizar os professores para que os mesmos reorganizem sua didática de trabalho como forma de contribuir com o processo de formação e atuação de professores das escolas públicas. No geral, as dinâmicas dos Grupos de Estudos promovem situações que desconstróem concepções, fazendo com que, através de interações e reflexões com seus pares, os professores consigam reorganizar sua didática de trabalho. Com isso, podemos considerar que esta troca de experiências se torna um meio de contribuir com o processo de formação continuada e atuação de professores alfabetizadores das escolas públicas.

Salientamos que os Grupos de Estudos, nesta pesquisa, são vistos como o espaço onde ocorre o ensino e a aprendizagem coletivamente, onde um aprende com o outro na troca de vivências e compartilhamento de saberes docentes. Essa afirmação se comprova no relato da Professora E quando traz que o grupo tem um “caráter de olhar por diferentes ângulos para tentar construir uma formação multifacetada para alfabetização, ele também é bastante inspirador para mim como pesquisadora, na aproximação com as escolas e na valorização desses saberes dessas professoras”. Lembramos que esta dinâmica deve estar sempre baseada no conhecimento da teoria que se articula com a prática, em “um processo continuum e em construção permanente e partilhada, no qual o professor está em uma constante busca, em constante reflexão - formando e

formando-se” (ANTICH, 2012, p.5). Nesta perspectiva, alinhamos nosso pensamento com Antich (2012) quando propõe a possibilidade de reflexão para a criação de programas de educação continuada.

Defende-se, nesta Dissertação, uma proposta de formação continuada que contempla não somente a teoria alinhada à prática, mas sim, a importância da troca de saberes, não no sentido de quando um sabe mais ensina para o outro, mas, no sentido de falar sobre o que aprendi e aprender o que ainda não tive oportunidade de conhecer e vivenciar: uma proposta na qual se possa expor o que já pratiquei e conhecer diferentes formas de lidar com situações e promover aprendizagens. Essa dinâmica é fundamental para o fortalecimento profissional de muitas alfabetizadoras, as que saem da formação inicial sem muita experiência e as que já atuam, mas são fruto de uma formação, já relatada nesta pesquisa, que não se apropriava de saberes específicos da alfabetização ou que tiveram sua formação profissional aligeirada pelas formações a distância, fruto de uma política de formação de professores que buscou uma titulação, e não uma efetiva formação. Destaca-se aqui o quanto é significativa a busca por uma formação que aborde assuntos de nosso interesse, na qual outros profissionais partilham das mesmas angústias e conquistas e buscam conhecer mais sobre o que é ser professor. Sendo assim,

é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos pois são eles realmente o polo ativo do seu próprio trabalho e é a partir e através de suas próprias experiências tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2011, p. 234)

Esta citação vem ao encontro do que a Professora E diz sobre o grupo que coordena: “vem me trazendo bastante satisfação nesse sentido, de ver o quanto esses diferentes atores no campo da alfabetização são muito importantes e contribuem, cada um a partir do seu olhar do seu engajamento nesse Campo”. Percebemos, assim, que é preciso inovar, buscar novas alternativas, ter as Instituições de Educação Superior como aliadas e saber divulgar a possibilidade de formação de qualidade. É preciso que o professor se permita “alfabetizar e ser alfabetizado”, através de uma constante busca por formação.

Frente a isso, minha alfabetização profissional, que permanece em processo de construção, me permite apresentar uma série de possibilidades oferecidas pelas Instituições públicas de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Sul, para que professores alfabetizadores possam mostrar-se, como edifica Tardif (2011, p. 229), “atores competentes,



sujeitos do conhecimento” e que buscam um saber fazer melhor. Para ele, “se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em apreendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho” (TARDIF, 2011, p. 241).

Posso dizer assim que essa importante e gratificante pesquisa que aqui apresento vem para contribuir com a formação continuada dos “atores, sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2011), encurtando os laços destes com o “local socialmente legitimado” (BITTENCOURT, 2017, p.164) para essa formação, que aqui se apresentam como Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Defendo isso, pois, “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2011, p. 243). Contudo, o “tempo” cada um organiza o seu. No entanto, os “espaços”, que a professora A cita “nós temos um espaço físico, nós temos hoje uma estrutura na universidade”, e as possibilidades serão apresentadas a seguir.

Como já vinha dizendo, através de meu processo de construção profissional, fui trilhando caminhos que me levaram à pesquisa. Pesquisa<sup>12</sup> refere-se ao “estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber”, neste caso, Grupos de Estudos em Alfabetização oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa começou nas páginas do site de cada universidade participante, as quais, dentre as seis instituições, cinco delas oferecem Grupos de Estudos que contribuem com a formação continuada de professores alfabetizadores. Ao identificar os Grupos de Estudos nelas presentes, buscou-se um contato mais direto com cada Universidade para então obter um Termo de Concordância de participação, o qual foi encaminhado para o Conselho de Ética da Universidade concedente para que assim se pudesse dar início a um processo de conhecimento dos Grupos de Estudos que trazem as importantes contribuições para esta pesquisa. A saber, os grupos identificados foram: LÁPIS, GEPFICA, GEALI, GEAME e GEALE. Após o processo de liberação da pesquisa com pessoas, procurou-se o contato com a “líder do grupo, que é a denominação dada pelo CNPQ” (PROFESSORA A), para a realização da entrevista semiestruturada.

Sobre as entrevistas, depois de conhecer as concepções de formação e alfabetização de cada líder, buscou-se saber um pouco da história, dinâmica e contribuições de cada Grupo de Estudos para a formação de professores e para a alfabetização das crianças.

12 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa/> Acesso em: 04 set. 2022.

A professora A, líder de um dos grupos investigados, relata que os encontros iniciaram “informalmente, nós fazíamos os grupos de estudos, então nós estudávamos. O coletivo de professores, orientandos e alunos da pós-graduação”. Segundo ela, em 2012, a universidade ganhou um fomento para formação dos professores, quando foi possível mobilizar pessoas para o estudo, configurando como um curso de extensão. A professora salienta que, quando se faz um curso de extensão, criam-se elementos para pensar, refletir e pesquisar, e aquilo também vira material de ensino e motivo para continuar o estudo.

O grupo liderado por esta professora foi pensado para a Pós-Graduação como “um espaço de discutir as pesquisas” (PROFESSORA A). Quando questionada sobre o tempo de duração deste grupo, ela manifesta com entusiasmo: “eu me aposento e o grupo segue, enquanto tiver pessoas motivadas a discutir e tocar adiante, o grupo segue”.

Ainda sobre para quem os grupos foram pensados, uma segunda professora líder de grupo declarou que, além de ser uma forma de ela própria estudar mais sobre alfabetização, o grupo foi pensado inicialmente para professoras da região (PROFESSORA C), intenção mesma da professora D, onde comenta que “o grupo foi pensado especialmente para professores alfabetizadores”. A professora C explica sua atitude de formar o grupo e revela:

Foi para que a gente entendesse as concepções que elas tinham, para entender se tava todo mundo trabalhando nos métodos tradicionais, para mostrar outras possibilidades né, para ver o conhecimento que tinha da psicogênese, dos [...] avanços nas políticas de alfabetização [...] a própria reprovação às vezes a legislação chega de um jeito distorcido na escola (PROFESSORA C).

Já a professora B divulga que a fundadora do Grupo que ela agora coordena “buscava colegas pesquisadoras do campo de formação de professores, e do campo das práticas de docência nos anos iniciais” para realizarem estudos de interesse comum. No entanto, hoje, “quem é orientando e participa do grupo tem quase uma obrigação de participar nos grupos de estudos, aí, estudantes e professores vem: ou via programas, ou via interesse pessoal” (PROFESSORA B). Segundo ela, são organizadas também ações caracterizadas como extensão, as quais acabam abrangendo mais pessoas, mas sempre é permeado pela ideia do estudo. Devemos lembrar que o foco sempre é “nos estudos na área de alfabetização e a gente inclui outras coisas para ampliar o conhecimento no campo da alfabetização” (PROFESSORA B). Esta profissional também comenta sobre a importância de se manter uma aproximação, no momento de estudo, entre

orientandos e professores da escola básica para que haja uma troca de saberes essenciais para a formação docente, percepção evidenciada também pela Professora C, quando expõe que “com o tempo eu vi que era importante as estudantes de graduação terem contato com essas professoras”.

Para a professora E, inicialmente, o grupo de origem

foi pensado para aprofundar questões da alfabetização vinculadas, principalmente, à didática da alfabetização que as professoras que foram ingressas da graduação sentiam que poderiam ser aprofundadas e aperfeiçoadas na formação de professoras e que a gente não via que isso ocorreu na nossa formação né, que a gente busca na nossa constituição como professoras na trajetória muito individual de busca pessoal.

Outra experiência que essa mesma professora passou a coordenar surgiu para “trazer algumas questões mais para o âmbito didático pedagógico, [...] principalmente pensando nas práticas para turmas muito heterogêneas na alfabetização”, o qual veio para ajudar, mais pontualmente as professoras alfabetizadoras dentro de uma “visão de pedagogia diferenciada, que ela perpassa muito do trabalho até hoje, ela tem sempre esse compromisso de ver o que precisa ir além da didática dos níveis” (PROFESSORA E). Ainda, segundo ela, um fator importante é identificar quais habilidades precisam ser mais desenvolvidas nas escolas para produzir materiais para serem utilizados e avaliados, produzindo inovações na alfabetização, mantendo a característica de um movimento constante.

Para um maior conhecimento do histórico dos grupos, sugere-se o acesso à página de cada um deles: Grupo de Estudos: Laboratório de Alfabetização – LÁPIS<sup>13</sup>, Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE<sup>14</sup>, Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim – GEAME<sup>15</sup>, Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA<sup>16</sup> e Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI<sup>17</sup>

Os Grupos de Estudos têm por característica o aprofundamento de assuntos de interesse comum entre as pessoas. No caso dos grupos em Alfabetização, podemos perceber o vasto referencial que abarca essa temática. Ao questionarmos as líderes de grupos sobre quais são e

13 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lapis/>. Acesso em: 03 out. 2022.

14 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>. Acesso em: 03 out. 2022.

15 Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/@@resultadoBusca?SearchableText=geame>. Acesso em: 03 out. 2022.

16 Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/grupos-de-pesquisa-ce/gepfica/>. Acesso em: 03 out. 2022.

17 Disponível em: <https://geali.furg.br/>. Acesso em: 03 out. 2022.

onde buscam esse referencial teórico, podemos perceber as variadas fontes que possibilitam o aprofundamento do tema, dentre elas podemos citar: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Délia Lerner, Magda Soares, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Lev Semionovitch Vigotski, Artur Gomes de Moraes, Ana Luiza Bustamante Smolka, Cecília Maria Aldigueri Goulart, Ester Pilar Grossi, Suzana Schwartz, Silvia Colello, Telma Weisz, bem como consultas às Políticas de Alfabetização.

A busca por estes materiais perpassa a vida destas profissionais, desde a própria “formação acadêmica, [...] nos cursos de alfabetização, através da interação que estabeleço com as redes de ensino, das bancas, [...] parceria com os colegas acadêmicos, na participação de eventos em diversas universidades no país, na autobusca” (PROFESSORA D). Esta mesma professora evidencia o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)<sup>18</sup>, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como fundamental para a seleção do referencial teórico utilizado no grupo, que também foi citado pela professora A como um dos “Centros de excelência do país, que é o Ceale e o Ceel (Centro de Estudos em Educação e Linguagem)<sup>19</sup>. Ela também relata que teve a “possibilidade de estudar na Argentina, então eu leio e trago pra gente estudar o referencial lá da Argentina, enfim, a gente não tem um único referencial” (PROFESSORA A).

Para ser capaz de cumprir com os objetivos de estudos de cada grupo, eles mantêm uma programação semanal. No entanto, o grupo da professora B faz encontro presencial a cada quinze dias, pois intercalam com uma semana para leitura dos textos. Neste grupo, “nem todas as leituras são compartilhadas por todas as pessoas”, pois, com a adoção de ementa, os participantes têm como selecionar as leituras de maior interesse para seus estudos.

O Grupo de Estudos liderado pela professora A é formado por “duas professoras no campo da alfabetização, [...] professores que atuam nos outros campus da universidade, três orientandas que coordenam outros grupos, e alunos da graduação e pós-graduação”. Ressalta isso, pois, segundo ela, “dentro desse âmbito maior do grupo de pesquisa, nós temos diferentes ações coordenadas por todas nós”, as quais acabam se dividindo para dar conta das demandas de formação. Cada semana tem uma pauta: “agora a gente tá estudando sobre letramento a pedido do

18 Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 03 out. 2022.

19 Disponível em: <https://www.portalceel.com.br/apresentacao/>. Acesso em: 03 out. 2022.

grupo”, mas o grupo foca também em projetos de pesquisa, envolvimento com eventos e discussão de trabalhos dos orientandos.

Já a proposta do grupo liderado pela professora D abarca a necessidade das alunas que trabalham na escola básica e que solicitam o grupo para fazer assessorias e palestras. Há pessoas que se interessam por fazer mestrado e doutorado, que vêm em busca de leituras e produções e que servirão para facilitar sua entrada na Pós-Graduação. Segundo essa professora, “não tem um processo seletivo para entrar no nosso grupo, as pessoas vêm, participam, se gostam ficam e se não gostam vão embora”. Importante salientar que é preciso haver um certo engajamento social para a participação neste Grupo de Estudos. A professora D acredita que a contrapartida por ganhar um mestrado ou doutorado gratuito em universidade pública é o engajamento em projetos sociais.

O Grupo de Estudos da Professora C se encontra por um período de uma hora para a reflexão dos textos. No início do grupo, os encontros eram mais expositivos por parte da professora, mas ela percebeu que precisava ser diferente, pois o objetivo não era ser uma aula. Mudando a metodologia, a Professora C capacita as componentes do grupo, motivando-as a fortalecer seu lado leitor, pesquisador e expositor, desenvolvendo a autonomia e colaborando para a formação profissional de cada participante, que são alunas da Graduação e Pós-Graduação da universidade, orientandas e professoras da Educação Básica. Importante salientar que todas elas procuram o grupo voluntariamente, em busca de formação para sua construção profissional. Com o passar do tempo, percebeu-se que, todo ano, “tinha que voltar a ler sobre os princípios importantes para alfabetização, esclarecer métodos, falar sobre psicogênese e acabava ficando cansativo todo ano ficar revisando em função da entrada de novas pessoas” (PROFESSORA C), o que ocasionou a decisão por um critério de entrada no grupo, que é ter feito as disciplinas de alfabetização junto à disciplina oferecida pela professora na Universidade. Este grupo possui uma dinâmica bem diversificada, que inclui:

leituras de livros ou textos que nenhum de nós conheça [...], tem troca de experiências, relatos de práticas, a gente traz convidados para que essas pessoas também falem, teve um ano que a gente leu os cadernos do PNAIC, teve ano que a gente falou sobre alfabetização cartográfica, alfabetização de história, alfabetização matemática (PROFESSORA C).

Este grupo também promove o Seminário de Estudos e Políticas de Alfabetização (SEPA), que é um evento organizado pelo Grupo de Estudos, divulgado e aberto a todos os alunos e profissionais da educação, onde são convidadas pessoas que estudam sobre alfabetização e que o grupo tenha realizado leituras e discussões de textos ou livros escritos por estes palestrantes.

O Grupo de Estudos da Professora E tem uma dinâmica de se envolver em diversas ações tanto internas quanto externas, aquelas abertas ao público. A dinâmica de encontro deste grupo que inclui “eu como professora, as bolsistas de extensão, as bolsistas voluntárias, a gente tem também as professoras que participaram das nossas ações e que participam eventualmente conosco” (PROFESSORA E), é bem desafiador pela sobrecarga de atividades que as participantes acabam tendo: “[...] tudo é uma questão de a gente conseguir adaptar os cronogramas” (PROFESSORA E). Então, segundo a professora, o grupo fixo acaba se encontrando quinzenalmente.

Ainda dentro da dinâmica utilizada nos Grupos de Estudos, notabiliza-se que esta pesquisa ocorreu em período pandêmico, quando as entrevistadas foram questionadas sobre a organização neste momento de afastamento. A saber, os grupos seguiram com encontros on-line, formando uma rede de apoio e sequência de leituras que auxiliavam na necessidade de saber “como fazer” e como alfabetizar a distância. Sobre esses encontros virtuais, percebeu-se que se “consegue atingir um número muito maior de pessoas e isso para nós é importante” (PROFESSORA C). Segundo esta mesma professora, “não vai conseguir essa quantidade de pessoas no grupo em função de se deslocar até a universidade uma vez por semana durante só uma hora, que é o tempo que a gente consegue dentro das agendas”. A Professora A destaca que o distanciamento “ampliou possibilidades, o grupo passou a ter uma visibilidade maior, uma oportunidade de troca entre grupos de pesquisa de todo país”, contribuindo para qualificar cada profissional participante desta formação. A professora E relata que foi oferecida pelo grupo, no período pandêmico, “atividade aberta à comunidade, primeiro um curso em 2020 depois em 2021”, as quais foram realizadas de forma on-line com o intuito de verificar as “estratégias que estavam aparecendo entre as professoras e também propondo algumas estratégias, mas principalmente procurando fazer uma reflexão sobre essas estratégias que vieram sendo encontradas” (PROFESSORA E). Dessa forma, este grupo teve a oportunidade de manter um

contato com diversas partes do Brasil, tendo como objetivo comum a alfabetização das crianças durante a pandemia.

Enfim, fica evidente que, na dinâmica de grupo, os participantes aprendem juntos, se organizam, se adaptam, se constroem. E tudo que se constrói junto é mais forte, mais intenso e nos dá a sensação de pertencimento, onde nos sentimos apoiadas para dar continuidade a metodologias que alfabetizam as crianças com significado. Portanto, as universidades acabam proporcionando, através dos Grupos de Estudos oferecidos por elas, o fortalecimento das práticas das professoras alfabetizadoras que estão “dispostas a tentar fazer essas experiências e têm medo de se perder pelo caminho, têm medo de não dar certo” (PROFESSORA C). Sendo assim, precisamos entender que para as mudanças acontecerem é preciso um tempo, pois estamos falando de mudanças profundas, é a situação do desaprender para poder aprender novamente, de aprender, testar, refletir e repetir com propriedade. Para a professora C, “aquilo que a gente vê, aquilo que a gente discute, que a gente experiencia com os colegas, pode fazer a diferença em aulas muito mais legais, em uma alfabetização muito mais significativa para as crianças do que as práticas que a gente vê aí pelas escolas”.

O relato das professoras mostra que, através do conhecimento compartilhado nos grupos, o “trabalho chega diferenciado para as crianças, através de práticas muito mais significativas e que não sejam de cópias e repetições” (PROFESSORA C). A Professora B também salienta que a formação através dos Grupos de Estudos “impacta na melhoria das práticas de alfabetização [...], impacta na própria compreensão que elas (as crianças) vão tendo da língua, da sua apropriação, desse universo todo que envolve o ler e o escrever”. A Professora B ressalta que:

precisamos desses estudos que olham para as dinâmicas que se tem dentro das universidades [...] e de colocar em evidência, uma pelo tempo que estamos vivendo de tanto ataque, de tanto de desmonte do espaço público, e outro, para você dar mais visibilidade, para mais pessoas conhecerem e que acaba estimulando e levando a importância da contribuição dos grupos para a sociedade como um todo.

A Professora D tem orgulho em dizer que a participação no Grupo de Estudos, nos inúmeros editais no campo da alfabetização, “formou vários pesquisadores”, [...], e também contribuiu para a formação continuada de professores alfabetizadores através de programas como o PNAIC, quando 35 mil crianças foram beneficiadas indiretamente durante cinco anos e o Pró-Letramento, um programa estratégico que trouxe melhoria na qualidade do ensino no campo da

alfabetização” (PROFESSORA D). Na percepção da professora, “a gente precisa [...] ter um conhecimento técnico muito grande, porque alfabetizar em língua portuguesa exige muito, e nem sempre as pessoas estão preparadas” (PROFESSORA D). No entanto, a professora chama a atenção para, junto à preparação metodológica, se pense em uma forma de agir que contemple o acolhimento, cuidado e amor, porque, segundo ela, “a gente ensina quando consegue tocar o outro, então, a alfabetização não é um ato mecânico, ela é criação, ela é paixão, ela é intensidade, ela é amor” (PROFESSORA D).

Podemos perceber que, além da importância para a aprendizagem das crianças e das profissionais que mediam esta aprendizagem, os Grupos de Estudos trazem benefícios para todos que se envolvem nele:

é bastante inspirador para mim como pesquisadora, na aproximação com as escolas e na valorização desses saberes dessas professoras. [...] vem me trazendo bastante satisfação nesse sentido de ver o quanto esses diferentes atores do campo da alfabetização são muito importantes e contribuem, cada um a partir do seu olhar do seu engajamento nesse campo, vão construindo essas práticas. (PROFESSORA E)

A satisfação motiva, dá continuidade e traz aperfeiçoamento para estas dinâmicas que venho julgando como essencial para a busca por qualidade na atuação de professores, principalmente alfabetizadores, pois esta fase é onde a heterogeneidade mais pode excluir, caso não se saiba como lidar com esse relevante desafio. O grupo da Professora E

tem uma característica que é congrega vozes que olham o campo da alfabetização de lugares diferentes, no caso das professoras pesquisadoras, [...] quando a gente traz as alunas que são professoras iniciantes na carreira docente, professoras que estão em diferentes etapas da carreira docente, gestoras, então, esse caráter de olhar por diferentes ângulos para tentar construir uma formação multifacetada para a alfabetização.

Essa construção sugerida, além de construir, faz refletir sobre a prática de atuação em sala de aula. Podemos perceber, nas falas das professoras alfabetizadoras, as contribuições que esse formato de formação traz para o universo da alfabetização. Para a Professora 11, “a participação no Grupo de Estudos fez com que eu tivesse acesso a outras leituras e estudos que me proporcionaram a leitura mais aprofundada de materiais de pesquisa sobre alfabetização”. E, ainda, a Professora 15 relata que pode “conhecer com mais profundidade os níveis de escrita, os



diversos conhecimentos necessários para alfabetizar, os diversos métodos que já foram utilizados e como a partir disso criar a minha metodologia de trabalho”.

“Participar do grupo me fez mudar minhas concepções sobre a forma de ensinar, fazendo-me refletir sobre meu fazer pedagógico e abordagens realizadas na escola” (PROF. 3). O fato da professora participar e se permitir uma reflexão sobre sua ação já demonstra o quanto a formação fortaleceu sua prática. É o que traz também a Prof. 5 quando ela diz que o Grupo “fortaleceu não somente a formação das professoras, mas a minha, a partir das práticas compartilhadas, da compreensão a respeito da importância da alfabetização e sua relação com a vida social”.

Sobre o compartilhamento de práticas, “pude aprender muito com as colegas nos momentos de socialização das práticas e dos processos formativos” (PROF. 10) e, ainda, “eu sentia que as trocas, os diálogos e as formações deles decorrentes contribuíam para o nosso desenvolvimento profissional” (PROF. 10). Nesse sentido, Duarte (2012, p. 161) defende que “a valorização do trabalho e do exercício coletivo formativo da profissão como fundamental para a reconfiguração dos processos de formação docente e para a legitimação dos saberes da profissão, tanto no âmbito individual como no coletivo”.

Pensando ainda no coletivo, é importante trazer a fala da Professora 8, que aponta uma contribuição de grande valor para o professor alfabetizador: “antes do grupo, me sentia sozinha nas ações pedagógicas, na maneira como essas ações pudessem ser vivenciadas de forma significativa para os estudantes, através do lúdico e daquilo que partia do interesse destes, suas experiências cotidianas”. Muitas vezes, o professor, por pensar diferente, acaba sentindo-se sozinho no universo escolar para uma prática pedagógica que valorize o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, os Grupos de Estudos também acabam fortalecendo as “ações pedagógicas principalmente na alfabetização. Nossos encontros no grupo semanalmente nos permitem discussões sobre a leitura, escrita, conflitos reais de sala de aula em especial alfabetização e também a importância das formações continuadas” (PROF. 8).

“Neste caminho de estudos posso dizer que minha concepção de alfabetização se alargou, melhorei como alfabetizadora, como coordenadora e também como pesquisadora. Me despi de muitos preconceitos e achismos que a gente vai incorporando ao longo da docência por realmente não conhecer a teoria e de como ela atua na prática” (PROF. 14). E, ainda,

a permanência no grupo de estudos se dá pela possibilidade de ter com quem discutir as ideias pedagógicas, coisa que está cada vez mais impossível nas escolas, devido a burocratização do trabalho docente. Não há espaço para discussão sobre os processos educativos. Esse grupo passa a ser um lugar de resistência e existência da docência, de uma professora que se preocupa em pensar educação. (PROF. 11)

Neste sentido, quando falamos de uma formação que envolve discussão, troca, diálogo, processos, compartilhamentos, socialização, entre outros, podemos pensar em um conceito de formação continuada em grupo como sendo uma interação, não de quem sabe mais para quem sabe menos, mas um compartilhamento de conhecimento de quem sabe uma coisa que eu ainda não sei.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo fundante desta pesquisa foi investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

O caminho metodológico percorrido foi fundamental para a obtenção dos resultados obtidos nesta pesquisa. O compartilhamento de conhecimentos, através de entrevistas, questionários, escrita e posterior leitura desta Dissertação, envolve ações, sujeitos e dinâmicas reais, focadas em um assunto comum, que é a Alfabetização, e que fazem esta Dissertação configurar-se como pesquisa qualitativa. Da mesma forma, podemos encontrar uma diversidade de assuntos que envolvem a educação. Nessa direção, a pesquisa bibliográfica favoreceu a busca pelos conceitos de Formação de Professores, Alfabetização e Grupo de Estudos, termos essenciais para a elaboração e compreensão desta escrita. Para dar base ao assunto a ser abordado, realizou-se uma consulta no espaço da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para selecionar pesquisas recentes que já dissertam sobre o mesmo assunto e que foram usados para produzir esta escrita numa perspectiva de construção coletiva, onde usando o que já se sabe busca-se o que ainda precisamos saber, constituindo um Estado do Conhecimento. Ainda parte deste percurso, como forma de obter informações necessárias e fundamentais para esta pesquisa, realizou-se a pesquisa de campo, utilizando como instrumentos a entrevista e o questionário, que trouxeram uma riqueza de informações que ficam aqui registradas. E, por fim, após o agrupamento dos dados coletados, trago as contribuições desta pesquisa presentes no último capítulo desta Dissertação.

Partindo do direcionamento necessário para cumprir tal proposta, fez-se necessário ir a campo e conhecer os diferentes Grupos de Estudos relacionados à alfabetização ofertados nas Instituições, que, através de entrevistas semiestruturadas com suas coordenadoras, buscou-se conhecer a história e a dinâmica de cada grupo, bem como os referenciais teóricos que servem de aporte aos estudos de alfabetização desenvolvidos por cada um desses grupos.

Além dessas entrevistas, houve a necessidade de entrar em contato com os professores participantes da pesquisa através dos questionários. Por meio deles, identificamos algumas das angústias em relação à alfabetização, bem como os motivos que os levaram a procurar a

formação e a partir disso, buscou-se compreender de que forma estes grupos auxiliam na formação profissional destes professores.

Após a leitura e análise dos dados trazidos pelas alfabetizadoras e as percepções apresentadas pelas coordenadoras dos Grupos de Estudos, foi possível perceber o quanto um profissional inserido na universidade pode contribuir na formação continuada dos professores alfabetizadores. Esse fato se dá pela dinâmica de estudos e leituras que esses profissionais se permitem ao se preparar para um momento de formação com seus acadêmicos. Além disso, permanecem em um estreito contato com quem pesquisa e divide experiências, possibilitando sempre aquela troca de conhecimento fundamental para a formação do professor. A partir disso, o professor universitário que se dispõe a coordenar um Grupo de Estudos foca todo este conhecimento referente ao assunto de interesse trazendo para o grupo a motivação do debate onde todos os integrantes se formam, inclusive os próprios professores da universidade, colaborando com o desenvolvimento profissional de cada docente, pois em grupo encontramos condições formativas que colaboram no processo de construção do ser professor.

Em suma, a relação entre universidade e a escola básica no processo formativo tem grande importância, pois é nesta interrelação que os aprendizados se efetivam com eficácia, é onde os saberes de um, somado à prática do outro, gera o conhecimento, numa interlocução contínua que constrói o profissional docente, peça fundamental para uma educação de qualidade.

A partir do relato das professoras pesquisadas é importante dizer que, na maioria das vezes, os profissionais que se dedicam à sala de aula da Educação Básica, não dispõem de tempo para buscar aquela leitura direcionada às suas necessidades, principalmente os professores alfabetizadores, que acabam tendo desafios muito maiores em seu dia-a-dia. Esta necessidade entra em acordo com as necessidades de contato com a realidade escolar, bagagem teórica e interesse do professor coordenador dos grupos de estudos que, ao partilhar seu saber acadêmico com quem experiencia a prática, ele também se forma e constrói um rica possibilidade de práxis docente. O processo formativo que inclui a prática em sala de aula necessita do viés teórico para que este inclua na atuação uma permanente reflexão da própria ação, vinculando a prática à teoria e buscando a superação das fragilidades e dos desafios encontrados, que também ocorrem nas salas de aula da graduação.

Os questionários revelam ainda que a leitura e discussão dos textos proporcionam as trocas de experiências que acabam exemplificando, e nós como professores acabamos nos

identificando ou identificando situações e soluções que poderíamos ter frente aos desafios que surgem no dia a dia, afinal, as dificuldades sempre virão e os desafios sempre existirão, pois a sociedade os impõe.

Sendo assim, esta análise revela a importância do estar em grupo para a formação continuada do professor, pois esse apoio traz confiança no ato pedagógico e segurança para a prática de novas tentativas em busca da superação das dificuldades encontradas nas escolas, principalmente em turmas de alfabetização. Neste sentido, a dinâmica de ação reflexão ação que a formação em grupo nos traz de maneira acolhedora e apoiadora torna-se efetiva, pois percebemos que todas as dificuldades que se encontra num processo contínuo de formação vêm ao encontro da efetivação de aprendizagem, pois, na percepção das respostas, o impacto das formações é sempre positivo.

E, ainda, é percebido nas falas a importância do professor participar como protagonista, tanto do seu processo formativo quanto do processo formativo de seus pares, pois, quanto mais nos sentirmos capazes, mais teremos coragem de tomar iniciativas em benefício da educação e, como vínhamos falando, podendo contar com a rede de apoio que experienciam, a formação continuada através do Grupo de Estudos.

É preciso lembrar que nem todos os Grupos de Estudos têm a participação direta de professores alfabetizadores, o que nos faz pensar em focar mais num grupo que venha a trabalhar diretamente com estas profissionais, que, por vezes, mostram resistência na participação, mas que, ao sentir a importância desta, vão efetivar uma maior participação na formação proposta. Por outro lado, podemos pensar na maior abrangência de oportunidade de formação se cada integrante destes grupos pensarem em compartilhar estes estudos com grupos menores ou que tenham maior afinidade entre os pares, pois a possibilidade de busca de uma autoformação valoriza e respeita a singularidade de cada professor.

Podemos dizer que a metodologia de formação proposta acolhe todas as angústias, propondo soluções que possibilitam a tomada de decisão frente aos desafios. O olhar de cada dificuldade compartilhada no grupo faz com que criamos e recriamos estratégias para a superação das mesmas, tendo, de uma forma ou outra, o apoio dos colegas de formação para uma nova reelaboração.

Acredito que esta pesquisa mostra uma incrível possibilidade de formação, que eu como exemplo pude vivenciar, vivencio e quero compartilhar com demais professores alfabetizadores,

que reconhecem o seu trabalho como ação fundamental para o futuro das crianças, principalmente nas que estão em fase de construção e aquisição do processo da leitura e da escrita.

Concluimos, assim, que a participação nos Grupos de Estudos favorece a teorização da prática, ao mesmo tempo que pratica a teoria, e vice-versa, dinâmica que dá sentido ao ato de formar-se e traz qualidade à educação, pois o estar em formação favorece o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças.

Saliento que, como seres humanos, somos limitados, e essas limitações, muitas vezes, nos impedem de ir além. Digo isso porque, estando em constante construção do meu conhecimento e formação, ao iniciar esta pesquisa, eu não possuía muitos dos saberes e percepções que tenho agora. Arrisco em dizer que, neste tempo de estudo, amadureci muito profissionalmente, mas este amadurecimento veio aos poucos, se construindo no meu tempo. Contudo, chegou a hora da entrega e da defesa da minha Dissertação, portanto, precisei dar conta de finalizar um assunto que necessita continuar. Deixo aqui a proposta em aberto para que meus colegas de profissão possam, a partir do que já vim falando, analisar e continuar a refletir sobre uma formação continuada, não só de professores alfabetizadores, mas que abranjam todas as áreas do conhecimento, uma formação contínua através de Grupos de Estudos, tendo as Universidades Federais do Rio Grande do Sul como locus de formação.

Frente a essa relevância, precisamos contar com o apoio de políticas públicas que incentivem a pesquisa e a formação continuada de professores, pois, assim, haverá motivação, fazendo ser possível a dedicação de cada profissional à sua profissão, que abarca uma função social necessária.

Diante dessas considerações, elaborou-se como Produto Final desta Dissertação um folder, o qual está nos Apêndices deste trabalho, que apresenta cada um dos Grupos de Estudos pesquisados e de que forma os professores alfabetizadores podem encontrar maiores informações para uma possível busca de formação continuada para o fortalecimento e qualificação da prática pedagógica de cada um através destes grupos.

Ao vivenciar o percurso formativo trilhado no desenvolvimento desta Dissertação, o maior desafio foi articular todas as contribuições e conhecimentos relatados pelas participantes desta pesquisa dando igual valor a todos os saberes partilhados. Assim, pela riqueza dos relatos realizados pelos sujeitos desta pesquisa e quantidade de bagagem teórica angariadas no percurso

formativo, muitos dos conhecimentos adquiridos não estão presentes por não caber a ela no momento da escrita, no entanto, ficarão em mim e serão compartilhados no decorrer de minha profissão. Percebo e valorizo os saberes dos outros para a construção do meu próprio conhecimento e, da mesma forma, não os fecharei em uma caixinha e os compartilharei entre meus pares.

Pelo fato de manter uma participação em um dos Grupos de Estudos investigados, minhas hipóteses de conclusão já estavam previstas e se mantiveram válidas. No entanto, foi possível perceber que todas as professoras participantes da pesquisa acreditam que o aprender em grupo, além de fortalecer concepções, é um excelente suporte para prática, onde professores formam e se formam, o que acaba sendo a oportunidade dos alunos terem professores conectados às mudanças impostas pela modernidade e preocupados com uma aquisição de conhecimento com significado, essencial para uma educação de qualidade.

Por fim, foi possível conhecer as diferentes possibilidades que temos de compartilhar nossos saberes pedagógicos entre pares, em uma dinâmica que, ao iniciar, não terá fim.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. v.33, n.2, São Paulo, maio/ago. 2007. p. 281-295 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis –o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 846-873, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.21.069.AO03>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANDRADE, Érina Ribeiro. NOVAES, Adelina de Oliveira. **Constituição da subjetividade docente: reflexões e contribuições do estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Dialética, 2022 E-book: 1MB.; EPUB. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Constitui%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_subjetividade\\_docente/9ExgEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=o+que+%C3%A9+subjetividade+do+professor%3F&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Constitui%C3%A7%C3%A3o_da_subjetividade_docente/9ExgEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=o+que+%C3%A9+subjetividade+do+professor%3F&printsec=frontcover) Acesso em: 03 set. 2022.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117. jan/mar: 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ANTICH, Andréia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Formação Continuada na modalidade de Grupo de Estudos: repercussões na prática docente**. UNISINOS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>. Acesso em: 09 out. 2021.

ANTICH, Andréia Veridiana. **Formação continuada: repercussões na prática docente**. São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3712>. Acesso em: 09 out. 2021.

ANTUNES, Helenise Sangoi; COSTA, Sharlene Marins. Um Olhar Reflexivo Sobre o Histórico dos Métodos de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_07.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_07.pdf). Acesso em: 27 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Política curricular para a educação integral: Formação de professores no Brasil e em Portugal**. PUCRS: Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7214>. Acesso em: 23 set. 2022.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileuza (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394\\_96.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf) Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf) Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Portaria Normativa nº 38. Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, 18 de outubro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 12 ago. 2022.

CAETANO, Richael Silva. **Grupo de Estudo: uma proposta à (re)significação de alguns saberes da experiência pré-profissional, em relação à Matemática, na Formação Inicial do**

**pedagogo**. 2019, 1130 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182008>. Acesso em: 23 set. 2021.

COLLELO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização: o que, para que e como? In: BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. (Org.) **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos teóricos construídos nas ações formativas da UFFS**. Jundiá: Paco Editorial, 2019. p. 79-94.

DELEON, Sandra Amaro Alvariz. **A formação continuada de professores comunitários do Programa Mais Educação em Jaguarão/RS: uma intervenção por meio de grupos de estudo**. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/1477> Acesso em: Acesso em: 09 out. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DE PAULA, Enio Freire. **Do Discutir e Resolver em Matemática: reflexões sobre a constituição de um grupo de estudos entre educadores matemáticos**. Maringá, 2009. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4441>. Acesso em: 09 out. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. “A construção do projeto de pesquisa”. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-50.

DUARTE, Arita Mendes. **O esplendor das rosas na universidade e na escola básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras**. Pelotas, RS: UFPEL, 2022, 196 f.

FERRARI, Franciele Ximene Picolli. **Políticas para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina**. Chapecó: UFFS, 2019. 140 f.

FERREIRA, Claudete Botelho. **A formação de professores e monitores de educação especial por meio de grupos de estudos**. 137p. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4575> Acesso em: Acesso em: 09 out. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 03, Porto Alegre, set./out./nov./dez. 2010. p. 182-188 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931003>. Acesso em: 21 set. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria v.32- n.01, p.21-40, 2007 Disponível em: <http://www.usm.br/ce/revista>. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 27 ago. 2022

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, São Paulo dez./jan./fev. 2013-2014. p. 33-46 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 21 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ**, v. 13, n. 37, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1379 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 26 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação continuada**. Revista A Letra A. Ano 10 – nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GROSSI, Esther Pillar. **Esther Grossi: a idiotice institucionalizada no MEC**. É impossível não reagir a aberrações tão estapafúrdias de que se deve basear a educação numa cosmovisão cristã, com o currículo escolar inteiro apoiado na Bíblia. Gaúcha ZH, março 2019. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2019/03/esther-grossi-a-idiotice-institucionalizada-no-mec-cjtpq3y0j00ad01llgvwwarln.html>. Acesso em: 26 maio 2020.

GROSSI, Esther Pillar. **O método pós-construtivista**. **IHU On-Line**, edição 281, nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2304-esther-grossi>. Acesso em: 26 maio 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLOSOSKI, Maria Dêis Ferreira. Influences of study groups in the organization and functioning of school institutions. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/756> Acesso em: 09 out. 2021.

LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. v.1, n.70, p. 27-46, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1142>. Acesso em: 09 out. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARÇAL, Maria Antonia. **Quem vai me ensinar de novo? Os homens se educam em comunhão: experiências de constituição docente através de grupos de estudos de professores de história (2004-2006)**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1251>. Acesso em: 09 out. 2021.

MARTINS, Ana Maria B.. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política pública favorecendo a formação continuada para ressignificar o processo de alfabetização. In: ANTUNES, Helenise S. (Org.) **Formação se professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 185-195.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE

ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Maria José Lopes de Sousa. BESERRA, Theóphilo Michel Álvares Cabral. Desafios e Dificuldades do Professor Alfabetizador. *Id on Line Rev. Psic.*, v. 10, n. 31, Supl 2, Set-Out/2016 Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 26 maio 2020.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, p.101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior –RIES –REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília. 2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NETA, Orgides Maria da Silva. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. PUCSP: São Paulo, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova. A revista do Professor**. São Paulo, Ed. Abril. Ano. 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-34.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, 22 (74), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpPhPGDsTv/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PERANSONI, Ademir de Cássio Machado. **Formação de grupos de estudos com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da etnomatemática**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 30 maio 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/972>. Acesso em: 09 out. 2021.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/231>. Acesso em: 09 out. 2021.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 275 p. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf> Acesso em: 21 out. 2021.

RADOMSKI, Lidianne Laizi. **Contribuições do curso de pedagogia UFFS/Campus Erechim para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. UFFS: Erechim, 2020. 192 f. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3946>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RAMOS, Karine Rodrigues. **Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação continuada na modalidade grupo de estudos**. 2020. 102 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191909>. Acesso em: 09 out. 2021.

SALLES, Eliciane Brüning de; ROSS, Liane Teresina Wendling. Formação continuada de professores alfabetizadores na avaliação de coordenadoras do PNAIC. In: ANTUNES, Helenise Sangoi et al. (Orgs.). **Formação se professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 207-228.

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

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SAVEGNAGO, Cristiano Lanza; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, v. 9, n. 18, p. 1-14, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, Edileusa Fernandes da. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: Entre a imitação e a criação. In: VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileusa (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil:** entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 out. 2021.

STAHESKI, Luciane. **Transição Entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização:** Expectativas de Professoras de Escolas Estaduais do Município de Erechim/Rs. Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2018, 59 f.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** *Rev. Bras. Educ.* (14), Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. Educação continuada: Uma experiência vivenciada nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. In: VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileusa (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Did%C3%A1tica>. Acesso em: 09 out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileusa (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente:** Novos sentidos, Novas Perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

VENAZZI, Loriene Carla Ramon. **Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo:** uma possibilidade de formação descentralizada. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4849>. Acesso em: 09 out. 2021.

VIEIRA, Gastão. **Alfabetização Infantil:** os novos caminhos – Relatório final. Brasília: 2019. Disponível em: [http://alfabetizacaomec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](http://alfabetizacaomec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf). Acesso em: 01 maio 2022.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 287-309.



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Formação continuada de professores alfabetizadores através de Grupos de Estudos de Universidades Federais do Rio Grande do Sul*. A pesquisa será desenvolvida por Cristian Fátima Stakonski, discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é: Investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

A importância desta pesquisa está na ação de incentivar professores alfabetizadores a ir em busca, de forma autônoma, de formação constante que garanta uma nova proposta de ensino aliando teoria e prática, favorecendo uma continuidade formativa e a construção de seu próprio profissionalismo visando a garantia de qualidade para todos os sujeitos que de alguma forma passam por suas vivências, sendo eles alunos ou colegas de profissão.

O convite à participação se deve a sua busca por formação em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul em um Grupo de Estudos que tem como objetivo discutir assuntos relacionados à alfabetização. Outro aspecto importante de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a área de atuação do momento, onde se deu preferência para profissionais que estão atuando em turmas de alfabetização, bem como para orientadores de Grupos de Estudos.

A sua contribuição nesta pesquisa será compilada com a teoria e divulgada como forma de induzir e auxiliar os professores alfabetizadores a praticar uma formação continuada, não obrigatória, para diligenciar a qualidade da educação.

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. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. 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.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo 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 do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder o questionário enviado por e-mail e reencaminhado como resposta para a pesquisadora solicitante, juntamente com o termo devidamente assinado.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

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, 17 de junho de 2021.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54 - 984137853) ou (54 – 984323593)

e-mail: [cristakonski@yahoo.com.br](mailto:cristakonski@yahoo.com.br)

Endereço para correspondência:

(Av. Caldas Júnior, 576, CEP 99713-190 – Erechim – RGS - Brasil)

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

**[option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Formação continuada de professores alfabetizadores através de Grupos de Estudos de Universidades Federais do Rio Grande do Sul*. A pesquisa será desenvolvida por Cristian Fátima Stakonski, discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é: Investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

A importância desta pesquisa está na ação de incentivar professores alfabetizadores a ir em busca, de forma autônoma, de formação constante que garanta uma nova proposta de ensino aliando teoria e prática, favorecendo uma continuidade formativa e a construção de seu próprio profissionalismo visando a garantia de qualidade para todos os sujeitos que de alguma forma passam por suas vivências, sendo eles alunos ou colegas de profissão.

O convite à participação se deve a sua atitude de formar um Grupo de Estudos para quem busca por formação na Universidade Federal em que você atua como docente, tendo como objetivo discutir assuntos relacionados à alfabetização. Outro aspecto importante de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a área de atuação do momento, onde se deu preferência para profissionais que estão atuando em turmas de alfabetização, bem como para orientadores de Grupos de Estudos que abordam o tema Alfabetização.

A sua contribuição nesta pesquisa será compilada com a teoria e divulgada como forma de induzir e auxiliar os professores alfabetizadores a praticar uma formação continuada, não obrigatória, para diligenciar a qualidade da educação.

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. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. 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.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo 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 do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista, realizada de forma on-line, a qual deverá ser gravada e transcrita para um melhor aproveitamento de dados. A entrevista será orientada por um questionário enviado por e-mail juntamente com um Termo de Consentimento que deverá ser assinado e reencaminhado como resposta para a pesquisadora solicitante.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

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, 17 de maio de 2021.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54 - 984137853) ou (54 – 984323593)

e-mail: [cristakonski@yahoo.com.br](mailto:cristakonski@yahoo.com.br)

Endereço para correspondência:

(Av. Caldas Júnior, 576, CEP 99713-190 – Erechim – RGS - Brasil)

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

[http://www.uffs.edu.br/index.php?](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

[option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM/RS**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: [crisakonski@yahoo.com.br](mailto:crisakonski@yahoo.com.br) e pelos telefones: 54 – 984137853 ou 54 - 984323593.

Desde já, agradeço sua participação.

---

1 Responda as seguintes questões:

1. Liste, com detalhes, os motivos que te levaram a procurar o Grupo de Estudos e faça um breve comentário referindo-se à concepção de alfabetização que você possuía antes e depois da participação no grupo. Ela mudou ou fortaleceu seu entendimento sobre a alfabetização? Por quê?

---

---

---

2. Onde foi sua formação inicial e em que ela contribui para sua prática docente?

---

---

---

3. O que você entende por formação continuada?

---

---

---

---

4. Há quanto tempo você faz parte do Grupo de Estudos? Em quais aspectos o Grupo de Estudos contribui para sua prática profissional?

---

---

---

---

5. Quais são as principais angústias que você tem em relação à alfabetização?

---

---

---

---

6. Quais são e onde você busca os referenciais teóricos que servem de aporte aos estudos de alfabetização desenvolvidos por esse Grupo de Estudos? (A ser respondida apenas por coordenadores de Grupos de Estudos)

---

---

---

---

7. Qual a dinâmica utilizada para condução deste grupo? E na pandemia, como se manteve o estudo? (A ser respondida apenas por coordenadores de Grupos de Estudos)

---

---

---

---

8. Gostaria que você relatasse um pouco da história deste grupo. A partir de quê e como foi pensado? Para quem foi pensado? Como foi idealizado? Qual foi a aceitação e como é a participação dos integrantes? Há quanto tempo existe o grupo? Existe uma previsão de término? Por quê? (A ser respondida apenas por coordenadores de Grupos de Estudos)

---

---

---

---

## APÊNDICE D



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Título:** Formação continuada de professores alfabetizadores através de Grupos de Estudos de Universidades Federais do Rio Grande do Sul

**Objetivo Geral:** Investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização e que contribuem na formação continuada de professores alfabetizadores.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco Identificação</b>	Identificar a formação do/a entrevistado/a e as contribuições para a atuação docente.	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.	
<b>Bloco Formação Inicial e Continuada</b>	Conhecer qual a concepção de formação continuada do/a entrevistado/a.	Questionar o/a entrevistado/a sobre seu entendimento do que é <i>Formação Inicial</i> e <i>Formação Continuada</i> ;	

		<p>Indagar o/a entrevistado/a sobre a origem dos seus saberes docentes;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a avalie o impacto do seu curso de formação inicial e dos seus cursos de formação continuada para sua atuação profissional;</p>	
<b>Bloco Concepções de Alfabetização</b>	<p>Conhecer as concepções dos/as entrevistados/as sobre <i>Alfabetização</i>, as angústias que esta etapa gera no dia-a-dia dos/as docentes e as mudanças que o Grupo de Estudos proporciona nas práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.</p>	<p>Pedir que o/a entrevistado/a defina o que significava para si o termo <i>Alfabetização</i> antes dos estudos teóricos sobre o referido tema e o que significa agora, após tantas leituras e discussões direcionadas;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a relate sobre as angústias que levam os/as professores/as a buscar formação no decorrer de sua atuação docente, bem como, as mudanças provocadas em suas práticas após o ingresso no Grupo;</p>	
<b>Bloco referente ao Grupo de Estudos</b>	<p>Conhecer a história do Grupo de Estudos, seu aporte teórico, a dinâmica utilizada em tempos normais e pandêmicos bem como as possíveis contribuições para a alfabetização de crianças.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que relate um pouco da história, identificando como e para quem foi pensado este Grupo de Estudos; questionar sobre a aceitação e a participação dos integrantes;</p> <p>Identificar o tempo de existência e se há uma previsão para encerramento deste Grupo.</p>	



## APÊNDICE E

### PRODUTO FINAL



A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS está sediada em Porto Alegre/RS e possui cursos de todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação.

#### Vamos conhecer o LÁPIS?



O Laboratório de Alfabetização - LÁPIS consiste em um conjunto de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, as quais objetivam potencializar, junto à comunidade, a produção de saberes especializados para a docência na alfabetização,

possibilitando a reflexão acerca de estratégias didáticas para construir objetivos comuns na alfabetização, mas que sejam capazes de flexibilizar espaços, tempos e recursos de acordo com as necessidades heterogêneas de aprendizagem das crianças.

#### Como faço para participar do Grupo de Estudos?

Siga nas redes sociais e acompanhe as atualizações.

**Instagram:** <https://www.instagram.com/lapisufrgs/>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/lapisufrgs>

**Site:** <http://www.ufrgs.br/lapis/>

**E-mail:** [http://lapis.ufrgs@gmail.com/](mailto:http://lapis.ufrgs@gmail.com/)



A Universidade Federal de Pelotas - UFPEL - RS está situada em Pelotas/RS e possui também um campus na cidade de Capão do Leão.

#### Vamos conhecer o GEALE?



O Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE é constituído por pesquisadores e busca estudar a produção escrita do ponto de vista de sua aquisição

e de seu ensino.

#### Como faço para participar do Grupo de Estudos?

Siga nas redes sociais e acompanhe as atualizações.

**Instagram:** <https://www.instagram.com/gealeufpel/>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/gealeufpel>

**Youtube:** <https://www.youtube.com/channel/UCn3l0t-1YCqafEr8xJDXpw>

**Site:** <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>

**E-mail:** [geale.ufpel@hotmail.com](mailto:geale.ufpel@hotmail.com)



MATERIAL PRODUZIDO COMO PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado EM EDUCAÇÃO - PPGPE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS - CAMPUS DE ERECHIM PELA ACADÊMICA CRISTIAN FÁTIMA STAKONSKI

ERECHIM, OUTUBRO DE 2022



A Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim está inserida na chamada Região do Alto Uruguai Gaúcho na cidade de Erechim/RS e possui mais 5 Campi na região sul do país.

#### Vamos conhecer o GEAME?



O Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim - GEAME tem o objetivo de oportunizar um espaço para relatos de práticas, debates teóricos,

discussões, reflexões e estudos voltados a pensar coletivamente os saberes e os fazeres do professor alfabetizador; incentivar, através de leituras, discussões e estudos teóricos, um olhar curioso e investigativo dos professores em relação aos processos de ensino e de aprendizagem circulantes em sala de aula e, mais amplamente, em sua área de atuação.

#### Como faço para participar do Grupo de Estudos?

Siga nas redes sociais e acompanhe as atualizações.

**Instagram:**

<https://www.instagram.com/geameuffs/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/geame.uffs.5>

**Site:**

<https://www.uffs.edu.br/@?resultado=Bueca?SearchableText=geame>

**E-mail:** [zorata.bittencourt@uffs.edu.br](mailto:zorata.bittencourt@uffs.edu.br)

**Blog:** <http://geameuffs.blogspot.com/>



A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM fica instalada na cidade de Santa Maria/RS com sede na Cidade Universitária Professor José Mariano da Rocha Filho.

#### Vamos conhecer o GEFFICA?



O Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEFFICA investiga a formação inicial e continuada de professores, discute a questão das escolas do campo e no campo e escolas multisseriadas e o processo de desvalorização dos professores alfabetizadores em situação rural e o fechamento das escolas, o ciclo de vida dos professores ao longo da carreira docente. Trabalha a discussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as políticas que são direito do professor alfabetizador, na formação em serviço.

#### Como faço para participar do Grupo de Estudos?

Siga nas redes sociais e acompanhe as atualizações.

**Instagram:**

<https://www.instagram.com/gefficaufsm/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/groups/GEFFICA/>

**Youtube:**

<https://www.youtube.com/watch?v=IXLQJaBmY>

**Site:**

<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cel/grupos-de-pesquisa-cel/geffica/>

**E-mail:** [professora@helienle.com.br](mailto:professora@helienle.com.br)



A Universidade Federal do Rio Grande - FURG está localizada na cidade de Rio Grande/RS e estende sua atuação para as cidades de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar.

#### Vamos conhecer o GEALI?



O Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI tem o propósito de estudar textos sobre resultados de pesquisas que tratem da temática alfabetização e letramento onde são desenvolvidas ações de extensão e pesquisa.

#### Como faço para participar do Grupo de Estudos?

Siga nas redes sociais e acompanhe as atualizações.

**Instagram:** <https://www.instagram.com/gealifurg/>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/gealifurg>

**Youtube:** <https://www.youtube.com/c/geali-furg>

**Site:** <https://geali.furg.br/>

**E-mail:** [geali.nepe.furg@gmail.com](mailto:geali.nepe.furg@gmail.com)





**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

**Pesquisador:** CRISTIAN FATIMA STAKONSKI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60595922.3.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.631.528

**Apresentação do Projeto:**

Transcrição: Resumo:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo central investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização, visto que a participação nestes grupos pode contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores, colaborando significativamente para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Faz-se necessário também colaborar para a produção de conhecimentos que evidenciem os Grupos de Estudos em alfabetização como forma de formação continuada, onde professores com as mesmas necessidades e intenções possam trocar experiências e, através da teoria, fortalecer a sua prática e, por consequência, contribuir para um ensino de qualidade. Faz-se necessário, portanto, refletir de maneira conceitual sobre estes temas e analisá-los na realidade escolar. Para a elaboração deste projeto, foram estabelecidos alguns conceitos centrais relacionados à temática proposta, tais como alfabetização, tratado a partir de autores como Freire; Macedo (2002), Ferreira; Teberosky (1985) e Colello (2019) e, formação continuada de professores, dentre os quais Tardif (2011) e Imbernón (2010) terão grande relevância na organização das discussões referentes ao tema. A pesquisa aqui proposta é de natureza qualitativa e se efetivará a partir do envio on-line de um questionário a professores alfabetizadores que participam dos Grupos de Estudos em alfabetização proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como pela realização de uma entrevista on-line

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

com os coordenadores destes grupos. Esta pesquisa se efetivará no percurso de duas etapas: 1) Envio de questionário on -line para os professores com perguntas referentes às concepções de alfabetização e formação continuada, bem como para conhecer suas angústias e aspirações referentes ao Grupo de Estudos que participam, buscando identificar possíveis contribuições para a alfabetização de crianças; 2) Realização de entrevista semiestruturada virtual com os coordenadores dos Grupos de Estudos em Alfabetização a fim de conhecer a história do Grupo de Estudos, seu aporte teórico e a dinâmica utilizada em tempos normais e pandêmicos. Após a construção dos dados, a análise dos mesmos, inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitirá a elaboração do produto final desta pesquisa, que propõe a organização de um catálogo com os Grupos de Estudos em Alfabetização disponíveis nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul para colaborar com a formação continuada de professores da Educação Básica.

Comentário: adequado

Transcrição: Hipótese:

Percebe-se que há um impasse entre mudar ou permanecer fazendo uso de metodologias tradicionais como forma de não arriscar no erro. Este conflito entre inovar ou permanecer realizando propostas que trazem segurança ao professor, buscar conhecer e se aprimorar com novas concepções ou continuar alfabetizando como fomos alfabetizados, conhecer novas possibilidades através de estudos recentes ou acreditar na verdade absoluta das antigas concepções, as escolhas feitas pelos docentes, muitas vezes, tendem a ser as segundas opções. Esta tendência acaba gerando, além da perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais, uma estagnação, uma resistência a mudanças que acaba interferindo nos processos de alfabetização das crianças. Vê-se, de forma quase generalizada, a reprodução de metodologias ultrapassadas para indivíduos de uma sociedade que vive em constante transformação. Metodologias desenvolvidas com os estudantes tal e qual eram feitas anos atrás na esperança de que sejam aceitas e alcancem hoje os mesmos objetivos necessários àquele tempo. No entanto, acreditamos que muitos profissionais vêm se permitindo questionar sobre os métodos utilizados para alfabetizar. Pensa-se que, para muitos, uma maior aproximação entre a teoria e a prática, a troca de experiências, um espaço que possibilita o compartilhamento de angústias, conquistas e avanços na alfabetização fazem com que se fortaleça o trabalho e, através de um processo, constrói-se um profissional que dê conta das mudanças da sociedade. Desta forma, para o problema de pesquisa Quais as contribuições dos Grupos de Estudos de Alfabetização das

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

Universidades Federais do Rio Grande do Sul para formação continuada na perspectiva de professores que participam dessas experiências?, assume-se como hipóteses para esta investigação o (re)encontro destes profissionais com a teoria e a concretização da prática numa perspectiva de alfabetização atualizada com os recentes debates trazidos por autores e documentos orientadores. Um enfrentamento entre práticas pedagógicas tradicionais e práticas inovadoras também poderá fazer parte das contribuições da participação nestes grupos ao participarem de momentos de relatos e de reflexão coletivas. Pensar e repensar as práticas pedagógicas, entender as necessidades atuais, os motivos que geram o envolvimento dos estudantes e a forma como estes aprendem necessitam de estudo, de participação, de esforço e, principalmente, de disposição para mudar aquilo que já vem sendo feito. A abertura para o “novo” acarreta no reconhecimento, por parte dos professores, de que algumas de suas práticas pedagógicas podem estar ultrapassadas e necessitando de modificações. Sentir a necessidade de mudança passa a ser, antes de tudo, uma manifestação de humildade profissional.

Comentário: adequado

**Objetivo da Pesquisa:**

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

Objetivo Primário:

Investigar os benefícios proporcionados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul através de Grupos de Estudos relacionados à alfabetização e que contribuem na formação continuada de professores alfabetizadores.

Objetivo Secundário:

Identificar os diferentes Grupos de Estudos relacionados à alfabetização ofertados nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, buscando conhecer a história de cada Grupo de Estudos, bem como reconhecer as concepções e referenciais teóricos que servem de aporte aos estudos de alfabetização desenvolvidos por cada um desses Grupos. Junto aos professores alfabetizadores, identificar os motivos que os levaram a procurar esta modalidade de formação, quais as principais angústias em relação à alfabetização e compreender de que forma os Grupos de Estudos auxiliam na formação

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

profissional destes professores.

OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS: Adequado

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS: Adequado.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Transcrição: Riscos:

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário e da entrevista poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito, neste caso, o participante 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, sem nenhuma forma de penalização e por motivos éticos, o nome do participante e da Instituição a qual vem sendo feita a pesquisa, não será exposto. Pelo fato de que os questionários serão enviados por e-mail, os participantes poderão sentir cansaço ou ardência nos olhos por ficarem expostos a luminosidade da tela do computador, podendo parar e continuar o preenchimento das questões em outro momento. O participante também tem a opção de não querer mais responder a nenhuma questão. No caso das entrevistas on-line, há o risco de que a pessoa entrevistada poderá sentir algum desconforto no momento da entrevista que, neste caso, a mesma poderá ser remarcada ou até cancelada, caso seja de interesse do entrevistado. Caso isso ocorra, em hipótese nenhuma os participantes serão constrangidos ou forçados a continuar respondendo o questionamento e por motivos éticos, o nome do participante e da Instituição a qual vem sendo feita a pesquisa, não serão expostos. Salientamos que infelizmente, ficamos limitados ao assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação quando utilizamos meios eletrônicos para a realização de pesquisas, no entanto, após a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e serão apagados todos e quaisquer registros em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado será seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. Caso qualquer risco citado ocorra, será informado o serviço/local de coleta dos dados. O participante não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. O participante não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar o participante, será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o participante poderá solicitar do pesquisador informações sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Comentário: adequado

Transcrição: Benefícios:

Os benefícios relacionados à participação nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar a realidade empírica de cada professor e tornar possível a reflexão acerca das necessidades, assim como potencialidades, atuais desta realidade. Participar desta pesquisa por meio do questionário e entrevista também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros.

Comentário: adequado

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Transcrição: Desenho: A proposta de estudo revela uma pesquisa qualitativa organizada em três etapas: estudo bibliográfico, "Estado do Conhecimento" (MOROSINI; FERNANDES, 2014) através da BDTD e por fim, o "trabalho de campo" (MINAYO, 1994, p. 51), onde participarão da pesquisa os coordenadores de Grupos de Estudos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e os professores regentes de turmas de alfabetização que vêm participando dos referidos Grupos. A identificação dos Grupos de Estudos sobre Alfabetização foram feitos através da visita às páginas de cada Universidade. Com isso, os coordenadores dos grupos serão contatados através do e-mail onde serão agendadas as entrevistas utilizando o formato on-line. Estes por sua vez, selecionarão até cinco professores regentes de turmas de alfabetização que participam do Grupo de Estudos por eles oferecidos, disponibilizando o e-mail de cada professor alfabetizador para que se possa enviar, na forma de lista oculta, o link do questionário on-line a ser respondido individualmente por cada professor bem como, o TCLE, que deverá ser devidamente assinado para que o questionário possa ser respondido e analisado. O TCLE será incluído no primeiro item do

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

questionário on-line como resposta obrigatória onde, se for assinalado “sim” considera-se termo assinado e consentido. Sendo assim, teremos um quantitativo de aproximadamente trinta e cinco professores e sete coordenadores de Grupos de Estudos que farão parte desta pesquisa e que ocorrerá durante o mês de setembro/22. Esta fase da pesquisa se constituirá por meio de entrevista semiestruturada on-line com os coordenadores dos Grupos de Estudos e questionário on-line com os professores indicados pelos coordenadores entrevistados. O questionário será disponibilizado aos professores através de e-mail contendo um link gerado pelo Google Forms com 5 questões discursivas sendo que, para os coordenadores dos Grupos de Estudos, será realizada entrevista semiestruturada online, referentes ao histórico do grupo, uso de referencial teórico e sua metodologia. Após a coleta de dados, esses serão analisados via Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Nem um participante ou Instituição envolvida será identificado, garantindo seu direito de anonimato comunicado e registrado por meio dos TCLE, conforme Resolução do Conselho Nacional da Saúde Nº 466 de 2012 no item IV.31 e disponibilizado de modo virtual para os sujeitos envolvidos. A coleta de dados será efetivada pela pesquisadora, que organizará e divulgará o questionário on-line para as professoras e realizará as entrevistas com as coordenadoras de Grupos de Estudos pertencentes as Universidades pesquisadas. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas que, após a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e serão apagados todos e quaisquer registros em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado será seguido para os registros de gravações de vídeo ou áudio. Qualquer dado que possa identificar o participante, será omitido na divulgação dos resultados e o material será armazenado em local seguro pelo período de 5 anos. Este estudo vem sendo realizado como requisito parcial para a conclusão de mestrado que iniciou em outubro de 2020 com pesquisa bibliográfica, tendo sua conclusão com as entrevistas que acontecerão durante o mês de setembro de 2022, tendo como Produto Final, a construção de um catálogo dos Grupos de Estudos em Alfabetização das Universidades Federais do Rio Grande do Sul como forma de contribuir com professores alfabetizadores em sua trajetória profissional. Esta proposta de formação deverá ser divulgada nas instituições escolares da cidade de Erechim/RS. Ao concluir e ter a aprovação desta Dissertação, será encaminhada uma cópia da mesma via e-mail juntamente com o catálogo sugerido como produto final desta, para cada participante da pesquisa e para cada Universidade envolvida.

Transcrição: Metodologia da proposta

A proposta de estudo revela uma pesquisa qualitativa organizada em três etapas: estudo

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.631.528

bibliográfico, onde as contribuições de Mortatti (2006) permitirão conhecer um breve histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil. Para o debate sobre alfabetização, serão utilizados os estudos de Freire; Macedo (2002), Ferreiro; Teberosky (1985) e Colello (2019). Tardif (2011) e Imbernón (2010) terão grande relevância para as discussões referentes à formação continuada de professores. Na sequência, realizou-se o “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014) através da BDTD e por fim, o “trabalho de campo” (MINAYO, 1994, p. 51), onde participarão da pesquisa os coordenadores de Grupos de Estudos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e os professores regentes de turmas de alfabetização que vêm participando dos referidos Grupos. A identificação dos Grupos de Estudos sobre Alfabetização foram feitos através da visita às páginas de cada Universidade. Com isso, os coordenadores dos grupos serão contatados através do e-mail onde serão agendadas as entrevistas utilizando o formato on-line. Estes por sua vez, selecionarão até cinco professores regentes de turmas de alfabetização que participam do Grupo de Estudos por eles oferecidos, disponibilizando o e-mail de cada professor alfabetizador para que se possa enviar, na forma de lista oculta, o link do questionário on-line a ser respondido individualmente por cada professor bem como, o TCLE, que deverá ser devidamente assinado para que o questionário possa ser respondido e analisado. O TCLE será incluído no primeiro item do questionário on-line como resposta obrigatória onde, se for assinalado “sim” considera-se termo assinado e consentido. Sendo assim, teremos um quantitativo de aproximadamente trinta e cinco professores e sete coordenadores de Grupos de Estudos que farão parte desta pesquisa e que ocorrerá durante o mês de setembro/22. Esta fase da pesquisa se constituirá por meio de entrevista semiestruturada on-line com os coordenadores dos Grupos de Estudos e questionário on-line com os professores indicados pelos coordenadores entrevistados. O questionário será disponibilizado aos professores através de e-mail contendo um link gerado pelo Google Forms com 5 questões discursivas sendo que, para os coordenadores dos Grupos de Estudos, será realizada entrevista semiestruturada on-line, referentes ao histórico do grupo, uso de referencial teórico e sua metodologia. Após a coleta de dados, esses serão analisados via Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Nem um participante ou Instituição envolvida será identificado, garantindo seu direito de anonimato comunicado e registrado por meio dos TCLE, conforme Resolução do Conselho Nacional da Saúde Nº 466 de 2012 no item IV.31 e disponibilizado de modo virtual para os sujeitos envolvidos. A coleta de dados será efetivada pela pesquisadora Cristian Fátima Stakonski, que organizará e divulgará o questionário on-line para as professoras e realizará as entrevistas com as coordenadoras de Grupos de Estudos pertencentes as Universidades pesquisadas. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

prestadas que, após a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e serão apagados todos e quaisquer registros em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado será seguido para os registros de gravações de vídeo ou áudio. Qualquer dado que possa identificar o participante, será omitido na divulgação dos resultados e o material será armazenado em local seguro pelo período de 5 anos e após, deletados. Este estudo vem sendo realizado como requisito parcial para a conclusão de mestrado que iniciou em outubro de 2020 com pesquisa bibliográfica, tendo sua conclusão com as entrevistas que acontecerão durante o mês de setembro de 2022.

Comentário: adequado

Critério de Inclusão:

Participarão desta pesquisa os professores alfabetizadores que frequentam os Grupos de Estudos em alfabetização oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como os professores coordenadores dos referidos Grupos

Critério de Exclusão:

Caso os participantes dos grupos sejam professores de diversos níveis de ensino ou apenas estudantes da graduação, participarão da pesquisa apenas as professoras regentes de turmas que vêm desenvolvendo seu trabalho em turmas de alfabetização. Constatou-se após busca no site da Universidade que na Unipampa - Universidade Federal do Pampa, não há Grupo de Estudos relacionados à alfabetização, ficando esta Instituição de fora da pesquisa

Comentário: adequado

Transcrição: Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados escolhida para esta pesquisa é inspirada na “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2016), caracterizada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Para que isto se torne possível, é necessário que os dados construídos ao longo da pesquisa sejam submetidos à decomposição destas mensagens para, assim, realizar sua descrição, inferência e interpretação por meio da categorização dos dados (GOMES, 2009). A categorização

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

das mensagens por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016) facilitará a interpretação das mesmas, pois permitirá a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a captação de elementos subjetivos em que estas unidades de registro se encontram, no caso da unidade de contexto. As mensagens construídas por meio do questionário e da entrevista serão, portanto, inicialmente analisadas a partir das unidades de registro. Essas farão alusão à repetição de palavras, frases ou expressões relativas às concepções de alfabetização e formação continuada que as professoras alfabetizadoras possuem e que, de certa forma, influenciam na busca por formação. Identificadas as unidades de registro, o segundo passo é compreender em que contexto elas se encontram, ou seja, quais são as intenções dos professores e as contribuições da relação teoria e prática proporcionada pelos Grupos de Estudos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, para a atuação profissional destes professores, buscando compreender se há a valorização desta relação ou há a recorrência de se fazer mais do mesmo. Somente após esta etapa, será possível estabelecer categorias coerentes, uma vez que, para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. A unidade de contexto, portanto, permitirá fazer essa aproximação ou distanciamento entre as unidades de registro do conteúdo analisado. Após a categorização das mensagens, o conteúdo analisado passará pelas etapas de: a) descrição: seleção de mensagens que contemplam as categorias escolhidas para análise; b) inferência: comparação entre os elementos presentes nas mensagens e sua relação subjetiva com a situação e o meio; e c) interpretação: confronto entre as descrições e as inferências realizadas e um aporte teórico que fundamente de forma sólida e concreta estas análises (GOMES, 2009). Estas etapas de tratamento de conteúdo ocorrem de forma simultânea e indissociável. Por fim, as inferências realizadas a partir da observação e análise dos discursos descritos serão interpretadas a partir do confronto com referenciais bibliográficos, fundamentando teoricamente as mesmas. Os autores utilizados para esta etapa da Análise de Conteúdo serão selecionados a partir das categorias estipuladas como unidades de registro e sua relação com o campo de pesquisa dos mesmos. Busca-se contemplar as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes referentes aos temas apresentados para fundamentar de forma coesa e significativa, numa tríplice discussão entre o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, conceitos teóricos relativos à análise e as inferências por mim realizadas. O questionário com perguntas que permitem o conhecimento do perfil profissional de cada professor irá auxiliar na compreensão das vivências, angústias e

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

necessidades destes profissionais e, conseqüentemente, na análise das informações construídas ao longo do processo, preservando o anonimato dos mesmos. Esse conjunto de informações, após ser analisado, servirá como norteador de uma possível interferência e divulgação da modalidade de formação investigada.

Comentário: adequado

Transcrição: Desfecho Primário:

A partir da realização deste estudo, o principal resultado esperado será o reconhecimento, por parte dos entrevistados, da importância da formação continuada para a atuação profissional de cada alfabetizador bem como, a satisfação de ir em busca de uma formação que contemple exatamente as necessidades deste profissional. Busca-se com esse resultado, a elaboração de material de divulgação que terá como objetivo conquistar o interesse de mais professores alfabetizadores a ingressar nestes Grupos de Estudos oferecidos pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

Comentário: adequado

Tamanho da Amostra no Brasil: 48

Cronograma de execução: Pesquisa de campo 20/09/2022 30/09/2022

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

FOLHA DE ROSTO:

Adequado.

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos):adequado.

Como recomendação, datar o TCLE na data de início da pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: adequado.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Adequado.

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

### Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Datar o TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos) somente no início da pesquisa.

# Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.631.528

de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br);

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte 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!

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)



Continuação do Parecer: 5.631.528

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1950468.pdf	02/09/2022 01:38:16		Aceito
Outros	CARTA_DE_PENDENCIAS.docx	02/09/2022 01:36:44	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_PARA_COORDENADORES_D_E_GRUPO.docx	02/09/2022 01:31:49	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PROFESSORES.docx	02/09/2022 01:31:13	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concondancia.pdf	02/09/2022 00:55:49	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/07/2022 22:08:07	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevistas_Coordenadores.docx	10/07/2022 00:19:48	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataforma.docx	30/05/2022 23:27:20	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Questionario_Professores.docx	30/05/2022 23:10:23	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Coordenadores_rev.docx	30/05/2022 23:08:31	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito
Outros	Questionario_Professores_rev.docx	30/05/2022 23:06:41	CRISTIAN FATIMA STAKONSKI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.631.528

CHAPECO, 08 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Izabel Aparecida Soares**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.802-112

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br