

TALITA DA ROSA MUELLAS

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE, MS**

2018

TALITA DA ROSA MUELLAS

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Ruth Pavan

CAMPO GRANDE, MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M946p Muellas, Talita da Rosa
O processo da formação continuada das professoras
alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas
/ Talita da Rosa Muellas; orientadora Ruth Pavan.--
2018.
111 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2018

1. Professores - Formação continuada. 2. Alfabetização.
3. Práticas de ensino. I.Pavan, Ruth. II. Título.

CDD: 370.71

**“O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS”**

TALITA DA ROSA MUELLAS

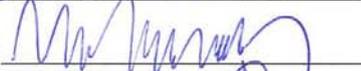
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGE-UCDB) Orientadora



Prof. Dr. Oto João Petry (PPGE/UFS) Examinador Externo



Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/ UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande/MS, 29 de novembro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Ao meu amado esposo Rodolfo Carneiro
Homem de Carvalho por sempre acreditar e
apoiar os meus sonhos e a minha profissão; à
minha mãe Sirlene Sguissardi da Rosa Muellas
por nunca ter desistido de me ensinar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora por me abençoarem em todos os momentos desse longo caminhar pelo Mestrado em Educação: desde a escolha da instituição, na prova para entrada no programa, até os caminhos pelos quais percorri para chegar à escrita desta dissertação.

Aos meus pais, Claudio e Sirlene, que sempre acreditaram em meu potencial e me deram muito suporte e força para enfrentar os problemas do dia-a-dia.

Ao meu esposo Rodolfo, por me apoiar em todas as minhas decisões; por entender meus diversos momentos de ausência para me dedicar aos estudos.

À minha irmã Thaiany, que sempre me incentivou e torceu por mim.

À minha filha Giovana, que foi concebida durante o Mestrado e é o meu maior sonho e a minha maior realização pessoal, a qual me dá forças para ser uma pessoa e uma profissional cada vez melhor.

À minha sogra, sogro, cunhados, tios, tias, avós, enfim, a toda família Rosa, Muellas e Carvalho, que sempre torceram pelo meu sucesso.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Ruth Pavan, pela sua paciência em me ensinar, pela sua pontualidade e pelo seu auxílio constante. Sou muita grata a Deus por tê-la colocado em meu caminho.

Aos professores e professoras do PPGE que compartilharam seus conhecimentos comigo durante nossas aulas.

À escola, à diretora e às professoras que me receberam e aceitaram participar desta pesquisa.

À Escola Máxima, lugar onde eu exerci e exerço minha profissão como educadora e onde eu aprendi a amar o que eu faço.

MUELLAS, Talita da Rosa. **O processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas.** Campo Grande, 2018, 106p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco –UCDB.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo principal é analisar o processo de formação continuada das professoras de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); seus objetivos específicos são: a) identificar as escolas públicas do município de Campo Grande com mais alto IDEB no ano de 2015, nas séries iniciais do Ensino Fundamental; b) identificar o processo histórico de formação de professoras alfabetizadoras, bem como os diferentes métodos de alfabetização predominantes, difundidos no Brasil ao longo da história; c) caracterizar os processos de formação continuada oferecidos às professoras de alfabetização, bem como as formações buscadas por elas de forma individualizada; d) compreender de que forma o processo de formação continuada implica em suas práticas alfabetizadoras. Os autores e autoras citados nesta dissertação discutem sobre a formação continuada e o processo de alfabetização, com destaque para: Mortatti (2006), Freire (1996), Soares (2003) Romanowski (2007), Kramer (2010), Imbernón (2004), Novoa (1992), Candau (1999), entre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionários realizados com professoras alfabetizadoras. Os resultados indicam fragilidades na formação continuada desse grupo de profissionais. Percebemos que as formações continuadas, segundo essas docentes, precisam contribuir de forma mais específica para o processo de alfabetização, principalmente, quando se ocupa das solicitações delas próprias.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Formação continuada 2. Alfabetização 3. Práticas pedagógicas.

MUELLAS, Talita da Rosa. **The process of continuing education for literacy teachers and their implication in pedagogical practices.** Campo Grande, 2018, 106 p. Dissertation (Master Course) – Universidade Católica Dom Bosco –UCDB

ABSTRACT

This academic paper links to the research line “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education”, related to the Master Course of the Postgraduate Program in Education of the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Its main objective is to analyze the process of the continuing education program for literacy teachers in a municipal school in Campo Grande – MS, which achieved a high IDEB (Basic Education Development Index). Its specific objectives are: a) to identify municipal schools of Campo Grande with the highest IDEB in the year 2015, in the initial grades of Elementary School; b) to identify the historical process of training of literacy teachers, as well as the different methods of literacy prevalent in Brazil throughout history; c) characterize the processes of continuous education offered to literacy teachers, as well as the formation courses sought by them in an individual way; and, d) understand how the process of continuous education implies in their literacy practices. The authors cited in this paper discuss continuing education and the literacy process, especially Mortatti (2006), Freire (1996), Soares (2003) Romanowski (2007), Kramer (2010), Imbernón, Novoa (1992), Candau (1999), among others. The research approach is qualitative and data were collected through questionnaires carried out with literacy teachers. The results indicate weaknesses in the continuous education of this professional group. We realize that continuing education, according to those teachers, needs to contribute more specifically to the literacy process, especially when it takes care of their own requests.

KEYWORDS: 1. Continuing education 2. Literacy 3. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Professoras do Ensino Fundamental I.....	25
QUADRO 2 - Métodos Sintéticos	41
QUADRO 3 - Métodos Analíticos	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: NAVEGANDO EM MARES (DES)CONHECIDOS	11
1.1 Apontamentos sobre a formação continuada	15
1.2 Procedimentos metodológicos	19
1.3 Objetivo geral	23
1.4 Objetivos específicos	23
1.5 Caracterização das professoras envolvidas na pesquisa.....	24
1.6 O encontro com o campo de pesquisa: percepções da pesquisadora.....	25
2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ALFABETIZAÇÃO.....	29
2.1 Alfabetização: caminhos, contratempos e atualidade	38
2.2 Especificidades da formação do professor alfabetizador	46
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: FATOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	50
3.1 A identidade e a formação continuada do professor	51
3.2 Caminhos da formação continuada	53
3.3 A formação do professor alfabetizador: desafios e exigências atuais.....	58
4 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ALFABETIZAÇÃO.....	61
4.1 Formação continuada	61
4.1.1 Formação continuada e a perspectiva das professoras	61
4.1.2 Formação continuada: a falsa dicotomia entre teoria e prática.....	66
4.1.3 Formação continuada: o processo de alfabetização	70
4.2 Alfabetização: formações, concepções e desafios	73
4.2.1 Letramento e a alfabetização: o que dizem as professoras	73
4.2.2 O processo de alfabetização: dificuldades explicitadas pelas professoras	77
4.2.3 O lugar da avaliação em larga escala	82

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	109

1 INTRODUÇÃO: NAVEGANDO EM MARES (DES)CONHECIDOS

[...] considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valéry, 1931)

A escolha pelo tema desta pesquisa fez-se diante de situações e motivações que emergiram ao longo de minha experiência profissional. Por isso, utilizo o pensamento de Paul Valéry para enfatizar que esta pesquisa intitulada: O processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas, não é independente daquilo que vivo, daquilo que observo e daquilo que, de alguma maneira, produz algum sentido em mim.

Ademais, pretendo contribuir, a partir destas novas experiências, para o aprimoramento de minha prática pois, como nos diz Freire (1996, p. 32) “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Assim, entendo que a pesquisa é uma atividade que busca, por meio de uma problematização, construir ou reconstruir um conhecimento através de dados, de leituras, releituras e de atenta análise, a fim de se fazer novas construções que auxiliem também a vida humana.

E como fazer uma pesquisa com tantas particularidades assim? Quais os melhores caminhos que podemos percorrer na pesquisa em educação? E, após fazê-la, qual destino ela irá tomar? Essas e outras perguntas são frequentes aos pesquisadores iniciantes que, diante de tantas informações, muitas vezes se veem aflitos e duvidosos até mesmo de suas próprias escolhas, que são desconstruídas e reformuladas em meio a diversas teorizações.

Ao adentrar no mestrado, saímos de uma situação de apenas alunos, para uma situação de alunos e pesquisadores. Dificuldades, caminhos diversos, incertezas, pensamentos de diferentes matizes surgem diante de algo novo, fazendo com que, muitas vezes, recuemos em nossas buscas e voltemos para o que em algum momento nos pareceu seguro.

Escrever uma dissertação é pensar em todos os caminhos a serem percorridos para que se chegue com êxito ao final dela; é desafiar-se perpetuamente. Nesse processo, como nos diz

Garcia (2011), a cada novo saber (resultado provisório da pesquisa), há um não saber que se mostra.

Assim, esta dissertação parte de um princípio que desde cedo cultivei: o desejo de ser professora. Nas salas em que ocorria o processo de alfabetização, sempre observei e identifiquei-me com a satisfação de minha mãe e preceptora ao concluir esses processos com seus alunos.

Iniciei minha caminhada e preparação à docência aos 14 anos, como auxiliar de professoras que já possuíam o título da graduação em Pedagogia. Aos 17 anos, finalizando o Ensino Médio, optei pelo curso de Pedagogia, cuja conclusão ocorreu em 2006, na UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

A partir desse momento, usufruindo deste título, iniciei minha docência nas salas de educação infantil. Percorri diferentes faixas etárias: do berçário até as salas de alfabetização, permanecendo nesta última pelo período de 4 anos, até assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil e dos 1^{os} anos do Ensino Fundamental.

Mantendo contato com os alunos e acompanhando o desenvolvimento de cada um deles na escola, desenvolvi projetos e materiais didáticos para que se envolvessem no processo de conhecimento, somando-se aulas enriquecedoras, respeitando a singularidade de cada um deles.

Neste contexto, como coordenadora pedagógica, também estive em contato com as professoras, com o fim de orientá-las. Elas, em sua maioria com graduação em Pedagogia, não apresentavam a experiência que a sala de aula exige, momento em que percebi tamanho desafio de aprendizagem que esta lacuna implicava no processo de alfabetização das crianças.

Ressalto que, ao trazer o contexto de formação dos professores, não é, conforme Pavan (2010), “no sentido de ‘reificá-lo’, mas de afirmar a necessidade de pensar a formação” (p. 134). Considerar as possíveis fragilidades do processo de formação inicial é importante para não culpabilizarmos esses professores pelas dificuldades que passam cotidianamente.

Cito acima o substantivo desafio, pois, como seu próprio conceito nos impõe, acerca da falta de experiência pedagógica das professoras, tive de incitá-las de provocá-las a refletir sobre diferentes contextos e conhecimentos.

Com o apoio da direção da escola, oferecemos a essas profissionais cursos de formação continuada e reuniões mensais; também disponibilizamos um acervo de livros às professoras, a fim de que pudessem aprofundar seus conhecimentos e, por conseguinte, qualificar suas práticas pedagógicas pertinentes ao processo de alfabetização. Durante esta

experiência, percebi que o processo de formação continuada contribuía de diferentes formas nas atuações das professoras.

Ávida por aprofundar meus questionamentos, comecei a refletir sobre os possíveis benefícios da formação continuada àquelas profissionais, bem como as diferentes apropriações de saberes e de práticas feitas por elas, durante o processo de alfabetização. Esse é o motivo pelo qual optei pelo tema desta pesquisa e, por meio dela, poder compreender como a formação continuada para/com as professoras alfabetizadoras contribui para sua atuação docente.

Ressalto ainda que, durante o processo de formação continuada que coordenei, percebi que o comprometimento das professoras diferenciava-se, assim como outras questões relativas às suas turmas. Portanto, percebi que a formação continuada das professoras é um dos elementos que contribui para o processo de alfabetização, mas não único.

Com efeito, a formação continuada do professor é um momento onde ele pode conhecer diferentes teorias, em que ele pode repensar a sua prática para aprimorá-la a cada dia.

Sobre a formação continuada, Imbernón (2010, p. 11) nos diz que

[...] a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros.

Ao assumir essa identidade, o professor se fortalece no processo de conhecimento, tanto do seu percurso, como da possibilidade de fortalecer seu aluno.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de formação continuada das professoras de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), porquanto se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as escolas públicas do município de Campo Grande, com mais alto IDEB no ano de 2015, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) identificar o processo histórico de formação de professoras alfabetizadoras, bem como imbricá-lo nos diferentes métodos de alfabetização predominantes, difundidos no Brasil ao longo da história; c) caracterizar os processos de formação continuada oferecidos às professoras de alfabetização, bem como as formações buscadas por elas de forma individualizada; d) compreender de que forma o processo de formação continuada implica em suas práticas alfabetizadoras.

Para analisarmos o processo de formação continuada das professoras de alfabetização, a opção metodológica adotada foi a abordagem qualitativa e o recurso utilizado foi o questionário. Os sujeitos da pesquisa foram professores pertencentes a uma escola com alto IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alfabetizadores e que tenham participado de processos de formação continuada ao longo de sua trajetória profissional.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo apresentamos os motivos pelos quais ingressei no mestrado e escolhi este tema para realizar minha pesquisa. No item “Apontamentos sobre a formação continuada” pontuamos a discussão sobre a formação continuada e a alfabetização no contexto das pesquisas acadêmicas para mostrar a relevância de nossas discussões. Depois apresentamos os “Procedimentos metodológicos”, descrevendo os caminhos metodológicos pelos quais percorri, o objetivo geral e os específicos. No item “Caracterização das professoras envolvidas na pesquisa” descrevemos as professoras, sujeitos de minha pesquisa e a diretora que, embora não foi sujeito da pesquisa, foi o meio de contato para a entrada na escola; no item final deste capítulo, intitulado como “O encontro com o campo de pesquisa: percepções da pesquisadora” relatamos as características que observei da escola conjuntamente com as etapas de coleta pela qual passei para realizar os questionários.

No Capítulo II, que tem como título “Um olhar histórico sobre a formação do professor e a alfabetização”, lançamos um olhar sobre a história da formação de professores no Brasil, articulado com o processo de alfabetização, para compreendermos como se deu o surgimento da formação do professor alfabetizador e como essa atividade vem sendo tratada atualmente.

O Capítulo III, intitulado como “A formação continuada do professor alfabetizador: fatos, desafios e possibilidades”, apresentamos fatos que explicam o lugar que o professor está atualmente, revelamos como a formação continuada destes profissionais seguiu caminhos variados; também apresentamos os desafios da formação do professor alfabetizador no Brasil. Ao final do capítulo, retratamos alguns dos programas governamentais de formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como eles vêm tomando um importante lugar nas políticas contemporâneas.

Por fim, no Capítulo IV, apresentamos uma análise dos dados coletados após questionários respondidos pelas professoras, que são os sujeitos de nossa pesquisa, buscamos compreender suas concepções em relação à formação continuada e sobre questões referentes a alfabetização.

1.1 Apontamentos sobre a formação continuada

Os estudos que discutem a temática sobre a formação continuada do professor alfabetizador são numerosos. Apresentam diferentes referenciais teórico-metodológicos e apontam para outras possibilidades. Por meio desta pesquisa buscamos compreender melhor esse tema; reiteramos que ainda há muito a ser pesquisado nessa área e, por fim, muitas lacunas a serem preenchidas.

Para a revisão de literatura, pesquisamos separadamente o tema sobre a formação continuada e alfabetização. Levamos em conta as dissertações e teses defendidas a partir do ano de 2015, ano que utilizamos como referência do último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para a escolha da escola pesquisada. Encontramos mais de 100 dissertações e teses nos bancos de dados do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Primeiramente, filtramos a pesquisa de acordo com os títulos delas, desconsideramos as que se referiam à formação continuada em outros níveis de ensino e, depois, ao ficarmos com 54 dissertações e teses, procuramos ler o resumo de cada uma para então selecionarmos 8 delas. Destacamos, desse modo, a seguir, os trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa.

Começamos apresentando as teses e dissertações encontradas por ordem alfabética. Na dissertação de Edineia da Silva, de 2015, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada *Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores*, orientada por Rosanne Evangelista Dias, lê-se que

Esta investigação tem por objetivo analisar os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre a abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores. (SILVA, 2015, p. 6)

Como resultado da pesquisa, Silva (2015, p. 116) afirma que

Ao buscar responder à pergunta sobre quais os sentidos produzidos por professores alfabetizadores, recém-formados, sobre a alfabetização, o letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e ao método fônico, foi observada uma pluralidade de sentidos produzidos. São sentidos que, ora se aproximam, ora se afastam dos sentidos preconizados nas políticas [...]

Esta dissertação nos possibilitou perceber que não há um único sentido, ou seja, apesar de em diferentes momentos históricos haver uma determinada política de formação e e uma determinada proposta de alfabetização, as professoras sempre ressignificam.

Elis Regina Calegari defendeu, em 2015, sua dissertação de mestrado, intitulada *Formação Continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente*, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob orientação de Clésio Acilino Antonio. De acordo com autora o objetivo é

[...]caracterizar uma experiência de formação continuada de professores na escola, buscando compreender os movimentos de reflexão, ações mobilizadas e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores. (CALEGARI, 2015, p. 7)

Ela finalizou destacando que

A proposta de formação continuada na escola e as reorganizações no âmbito pedagógico constituem uma prática em construção e constante aperfeiçoamento. (CALEGARI, 2015, p. 100)

Esse trabalho contribui para minha pesquisa no sentido de reafirmar a importância da formação continuada.

Em 2016, Erineide Cunha de Sousa defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Piauí, sob orientação de Antonia Edna Brito. Intitulada como *Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades*, e teve como objetivo

a reflexão na formação continuada dos professores alfabetizadores. [...]destacar que a prática profissional desenvolvida na perspectiva reflexiva é uma prática que se realiza com o conhecimento teórico, sem desconsiderar o contexto social no qual desenvolve essa prática (SOUSA, 2016, p. 16)

Diante do estudo realizado a autora conclui que

os conhecimentos da formação continuada de alfabetizadores necessitam de constantes reavaliações, para de fato corresponderem às peculiaridades da prática docente no ensino da leitura e da escrita. Os alfabetizadores reconhecem que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica não são suficientes para dar conta dos novos desafios do processo de alfabetização de crianças e, por isso, indicam a formação continuada como propiciadora de importantes conhecimentos que podem influenciar a melhoria da prática docente. (SOUSA, 2016, p. 127)

Esse trabalho demonstrou a importância da formação continuada de professores para uma qualificação da prática docente e a necessidade de ampliar a reflexão nos processos formativos para o autoconhecimento e para o conhecimento da prática do docente.

Hercília Maria de Moura Vituriano defendeu sua tese em 2016, na Universidade do Rio Grande do Norte, com o título de *Formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia: Sentidos de professores formadores*, sob orientação de Denise Maria de Carvalho Lopes. Segundo a autora o objetivo definidor de sua tese foi

Compreender os sentidos atribuídos à formação docente e alfabetização por professores-formadores que atuam com disciplinas de alfabetização em cursos de Pedagogia de São Luis- MA. (VITURIANO, 2016, p. 163)

Em suas conclusões a autora ressalta que

[...] a produção deste trabalho possibilitou a compreensão de que a formação docente no Brasil, especialmente dos professores para atuar nos primeiros anos de escolarização e, de modo específico, de professores alfabetizadores, é uma questão que precisa continuar sendo tematizada e, neste sentido, dar voz e vez aos formadores neste processo de discussão é fundamental. (VITURIANO, 2016, p.167)

Essa tese proporcionou uma reflexão sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia, levando-nos a perceber a influência dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Em 2015, Josi Carolina da Silva Leme defendeu, na Universidade Federal de São Carlos, a sua dissertação de mestrado sob o título de *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente*, com orientação de Maria Iolanda Monteiro. A autora escreve que

As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constituem a mais recente proposta de política pública educacional que se propõe a promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Dentre elas está a proposta de formação de professores, a fim de contribuir para a prática docente. Diante da implantação do PNAIC e sob a luz da pesquisa qualitativa, propomo-nos realizar um estudo de caso que corresponda ao objetivo de conhecer as percepções de três professoras da educação básica da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo, uma do primeiro ano, uma do segundo ano e uma do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos sobre o contexto formativo actual. (LEME, 2015, p. 7)

E concluiu que

[...] diante de toda a análise realizada neste trabalho, resta-nos vislumbrar as possibilidades, projetar nossa expectativa de que uma política de formação de professores alfabetizadores chegue de fato a cumprir seus objetivos. (LEME, 2015, p. 146)

O trabalho mostra que apesar dos esforços empreendidos no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a formação dos professores alfabetizadores não se

mostrou suficiente. Por força disso, reafirmamos a necessidade de continuarmos pesquisando sobre o tema formação continuada.

Já a tese intitulada *Formação Continuada a partir do “chão da escola”*: possibilidades e tensões de um processo participativo, da universidade UNISINOS, defendida em 2015, da autora Neli Aparecida Gai e sob orientação de Eli Terezinha Henn Fabris buscou

[...] compreender os processos de formação continuada a partir da proposta de Educação Popular, analisando-se as possibilidades e os tensionamentos apontados por um grupo de alfabetizadoras. (GAI, 2015, p. 7)

E enfatizou que

É importante investir qualitativamente na formação inicial das alfabetizadoras, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. [...] Dessa forma, torna-se possível articular a formação inicial com a formação continuada do alfabetizador, a fim de que esta última, amparando-se na primeira, coloque os alfabetizadores, entre tantos objetivos, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional, (GAI, 2015, p. 134)

Essa tese reafirma o tema da nossa pesquisa, pois aponta na direção de uma formação continuada não com caráter compensatório, mas como possibilidade de avançar na direção de um processo de alfabetização articulado com o contexto em que ocorre.

Rosana Martins Pio defendeu sua dissertação de mestrado, em 2015, na Universidade Federal do Paraná, sob orientação de Soraya Correa Domingues, intitulada *A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no ensino básico*, teve como objetivo geral “[...] problematizar a importância da pesquisa cotidiana na formação continuada do professor do ensino básico”. (PIO, 2015, p. 20)

Ela enfatizou que faz-se

[...]relevante apontar para uma Formação de professores de qualidade e comprometida, considerando que este profissional será responsável pela formação de crianças e jovens, resgatando o conhecimento pedagógico deste profissional. (PIO, 2015, p. 142)

A importância dessa dissertação para a nossa pesquisa ocorre por também entendermos a pesquisa como condição necessária à formação continuada.

Tatiana Palamini Souza, em 2015, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada *O trabalho docente e os programas de formação continua para professores alfabetizadores*, na Universidade Metodista de Piracicaba, sob orientação de Andreza Barbosa. Nela seu objetivo é

[...] analisar a concepção do trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores, a fim de responder a seguinte pergunta: como o trabalho docente tem sido concebido nos atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores? Um dos grandes desafios para educação brasileira é garantir a alfabetização de nossas crianças, mas como está sendo concebido o trabalho docente nesses programas? (SOUZA, 2015, p. 14)

Como resultado de pesquisa, Souza (2015, p. 92) afirma que

[...]fica claro que os professores alfabetizadores estão, a cada programa de formação, recebendo muitas informações, sendo responsáveis pelos resultados que serão obtidos nas avaliações nacionais e tendo uma formação que deixa muito a desejar, pois tantas cobranças recaem sobre o profissional tais como mais demandas, mais exigências, acirrando os processos de intensificação e autointensificação, tendo em vista que as condições de trabalho das quais este professor goza são precárias.

Esse trabalho também contribuiu para pensarmos sobre as condições em que ocorrem as formações das professoras.

Assim, com base nessa revisão das literaturas, podemos concluir que os autores citados nessas dissertações e teses apresentadas, auxiliaram-nos a ampliar nossa compreensão sobre a formação continuada, sobre a alfabetização e sobre as implicações das formações continuadas no processo de alfabetização, tema desta dissertação.

1.2 Procedimentos metodológicos

Este item tem como propósito descrever o processo metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

Os autores Ghedin e Franco (2008) dizem-nos que a responsabilidade de toda a pesquisa é fazer o conhecimento avançar e, para que isso aconteça, é necessário dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga.

Trazendo a pesquisa para o campo da educação, precisamos ter ainda mais cuidado ao procedê-la visto que, diferentemente de uma pesquisa experimental, na qual é possível manipular as variáveis e interferir na realidade, a pesquisa educacional adentra-se nas diferentes relações que o ser humano estabelece, porquanto as variáveis não são passíveis de ser controladas.

Segundo Franco (2003, p. 190)

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja

sempre única, irreptível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Há muitas dificuldades no processo de pesquisa em educação, tanto com o objeto de estudo, que se faz muito complexo e repleto de detalhes, quanto aos métodos utilizados, que devem ser bem escolhidos para que sejam adequados ao objeto da pesquisa.

Por isso, Gamboa (1997) argumenta que, ao se fazer uma pesquisa no campo das ciências sociais, percorrem-se alguns obstáculos, posto não haver teorias que abarquem toda a complexidade dos fenômenos sociais e não se podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados. Portanto, os seres humanos modificam sua existência em função do conhecimento que adquirem; os autores finalizam, dizendo que as ciências sociais não são neutras, uma vez que todo conhecimento é permeado pela subjetividade de quem o produz.

Posto isso, no decorrer da pesquisa em educação, o pesquisador precisa tomar decisões que irão implicar em possíveis contingências.

Segundo Gatti (2007), cada pesquisador com seu problema deve criar o próprio referencial de segurança. A pesquisa não é uma reprodução fria de regras que vemos em manuais. O próprio comportamento do pesquisador é peculiar e característico.

O pesquisador deve partir do princípio de que o seu problema deve ser algo que o incomode, aquilo que o deixa intrigado, para que, a partir de sua pesquisa, possa produzir outras análises para ele, além daquela que imediatamente é colocada.

Como nos diz Corazza (2002. p. 111), “somente na condição de insatisfação com as significações e com as verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso e nelas investigar e destacar outras redes de significações”.

A definição de um problema de pesquisa é algo difícil de ser feito. Para Rudio (1980, p. 75)

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado, específico, inconfundível.

Problemas surgem nas mais diferentes esferas de nossas vidas e podem manifestar-se em qualquer ambiente, sendo respondidos por meio de diversos recursos que temos disponíveis: internet, livros, jornais, revistas, dentre outros. Entretanto, devemos ficar atentos entre o que é fazer uma pesquisa, na qual se busca exercer diversos procedimentos, ações,

análise de fatos, e o que é meramente juntar diferentes informações sem ter uma análise crítica sobre elas.

O problema deve ter algumas características. Como nos diz Corazza (2002, p. 115)

[...] o problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema.

Por isso, além de um problema bem formulado, é necessário fazer a escolha de uma metodologia consistente, que irá definir os caminhos a serem percorridos, além de quais técnicas e instrumentos serão utilizados para que o conhecimento seja produzido.

Segundo Gatti (2007, p. 10)

Para o pesquisador, não existem dogmas, verdades relevantes e absolutas, vale dizer que não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar.

Assim, o papel do pesquisador faz-se relevante, uma vez que ele busca, por meio de diversos procedimentos, maneiras para desenvolver sua pesquisa e ter segurança durante esse caminho. Pesquisar tornou-se tarefa a ser realizada com rigor, fomentando ou exigindo uma postura comprometida daqueles que se dispõem a fazê-la.

Além da pesquisa bibliográfica, trazemos também as vozes das professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Campo Grande - MS com alto IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), a respeito do que pensam sobre as formações continuadas oferecidas a elas e quais suas possíveis implicações no processo de alfabetização.

A opção metodológica adotada foi a de fazer uma abordagem qualitativa que esteja em concordância com o que afirmam Ludke e André (1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”.

Esse tipo de pesquisa também apresenta algumas características, como nos dizem Bogdan e Biklen (1982). Dentre elas destaco que o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Assim, o pesquisador precisa ficar atento para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, considerando que um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema em estudo.

Questões aparentemente simples precisam ser sempre colocadas e sistematicamente consideradas.

Tomando isso como parâmetros, utilizamos para a coleta dos dados um questionário aberto a ser respondido pelas professoras, o qual apresenta três tópicos de questões: a) dados de identificação; b) sobre formação continuada; c) sobre alfabetização. Elaboramos também um questionário específico para a diretora, somente com informações pontuais sobre a escola; outro mais abrangente, principalmente sobre as professoras sujeitos de minha pesquisa e sobre a indicação das professoras que haviam participado de cursos de formação continuada. Algumas responderam de forma oral, informações que foram gravadas e posteriormente transcritas, enquanto outras responderam apenas de forma escrita. O questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas [...]” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 100), a vantagem é que ele nos possibilitou um maior número de perguntas, deixando os sujeitos à vontade para preencher suas lacunas de forma oral ou escrita.

O campo empírico da pesquisa foi uma Escola Municipal que está entre as dez escolas com mais alto IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situada na cidade de Campo Grande - MS. A escolha da escola ocorreu porque a pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores”, que vem, desde 2013, pesquisando escolas de municípios com alto IDEB. O projeto do grupo tem pesquisado o currículo, a diferença, as desigualdades e a formação continuada, do sexto ao nono ano e também do ensino médio. Assim, a análise da formação continuada de professoras alfabetizadoras é mais uma contribuição que amplia e aprofunda a análise nas escolas que possuem alto IDEB. Para fazer parte da pesquisa, selecionamos as professoras do Ensino Fundamental I, de 1º ao 4ºano, que participam do processo de alfabetização de seus alunos. A escolha também ocorreu porque a Provinha Brasil, no ano de 2015, foi aplicada no segundo ano. Contudo, em diálogo com a diretora da escola, optamos por incluir até o quarto ano, por constatar que ainda nestes anos a alfabetização é enfaticamente trabalhada. Assim, selecionamos as professoras de cada ano que atendessem aos critérios estabelecidos na nossa pesquisa, ou seja, que tivessem participado de processos de formação continuada. Os critérios da escolha dos sujeitos foram: a) que fossem professores pertencentes a uma escola com alto IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) que fossem professores alfabetizadores; c) que tivessem participado de processos de formação continuada ao longo de sua trajetória profissional.

A instituição escolhida é uma escola com alto Ideb, o que no município de Campo Grande significa ficar entre as que tiraram a média seis ou ficaram acima dela. Com base no questionário efetuado de forma oral, feito com a Diretora, obtivemos as informações sobre a escola, as professoras que frequentaram os cursos de formação continuada, os níveis de ensino atendidos pela escola os quais eram: Educação Infantil (somente Pré-escola) e Ensino Fundamental I e II, perfazendo um total de 1.078 alunos. A escola conta com uma diretora, uma diretora adjunta, três coordenadoras pedagógicas e duas orientadoras.

A pesquisa teve a participação de sete professores que atenderam aos critérios estabelecidos na pesquisa, todos do sexo feminino. Entre as professoras temos duas do 1º ano; duas do 2º ano; duas do 3º ano e uma do 4º ano.

1.3 Objetivo geral

Analisar o processo de formação continuada das professoras de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica).

1.4 Objetivos específicos

- a) Identificar as escolas públicas do município de Campo Grande, com mais alto IDEB no ano de 2015, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Identificar o processo histórico de formação de professoras alfabetizadoras, bem como os diferentes métodos de alfabetização predominantes difundidos no Brasil ao longo da história.
- c) Caracterizar os processos de formação continuada oferecidos às professoras de alfabetização, bem como as formações buscadas de forma individualizada.
- d) Compreender de que forma o processo de formação continuada implica em suas práticas alfabetizadoras.

Assim, estabelecemos como questão norteadora de nossa pesquisa: De que forma ocorre o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras de uma escola com alto IDEB e como isso implica nas suas práticas pedagógicas?

1.5 Caracterização das professoras pertencentes a pesquisa

Os dados apresentados a seguir relatam os perfis das professoras. Eles foram retirados do item “dados de identificação” que se encontra no instrumento de coleta de dados que utilizamos nesta pesquisa. Como a pesquisa é também sobre alfabetização, decidimos utilizar as letras do alfabeto grego para identificar os sujeitos.

Beta é professora do 4º ano de Ensino Fundamental, tem 52 anos e é graduada em Pedagogia. Trabalha há 11 anos como professora, e na escola está desde 2009. É efetivada e trabalha 40 horas semanais.

Gamma, é professora de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental há 5 anos, tem 38 anos, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia; está na escola desde 2008. Ao todo, já trabalha com educação há 18 anos. Gamma é contratada com 20 horas semanais.

Delta é professora do 2º ano do Ensino Fundamental, tem 32 anos, formada em Pedagogia com licenciatura para séries iniciais. Há 8 anos trabalha nessa área; está na escola pesquisada desde 2015. É efetivada com 40 horas semanais.

Zeta é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, tem 44 anos, formação em Pedagogia e atua como professora há 14 anos. Trabalha na escola desde 2016. É contratada com 40 horas semanais.

Theta trabalha no 2º ano do Ensino Fundamental, tem 33 anos e graduação em Pedagogia. É professora desde 1995; está na escola pesquisada desde 2015. É contratada com 20 horas semanais.

Iota é professora do 3º ano do Ensino Fundamental, tem 59 anos, graduação em Pedagogia e pós-graduação em alfabetização. Atua há 20 anos como professora. É contratada com 40 horas semanais.

Sigma trabalha no 3º ano do Ensino Fundamental, tem 41 anos, é formada em Pedagogia, atua há 15 anos como professora; está na escola pesquisada desde 2017. É contratada com 20 horas semanais.

Quadro n. 1 – Professoras do Ensino Fundamental I

Professora	Função	Idade	Formação	Tempo de atuação	Situação profissional
Beta	Professora do 4º ano	52 anos	Pedagogia	11 anos	Efetiva
Gamma	Professora do 1º ano	38 anos	Pedagogia	18 anos	Contratada
Delta	Professora do 2º ano	32 anos	Pedagogia	8 anos	Efetiva
Zeta	Professora do 1º ano	44 anos	Pedagogia	14 anos	Contratada
Theta	Professora do 2º ano	33 anos	Pedagogia	22 anos	Contratada
Iota	Professora do 3º ano	59 anos	Pedagogia	20 anos	Contratada
Sigma	Professora do 3º ano	41 anos	Pedagogia	15 anos	Contratada

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para realizar a coleta de dados, conforme já dissemos anteriormente, elaboramos um questionário com questões abertas.

1.6 O encontro com o campo de pesquisa: percepções da pesquisadora

Início este tópico lembrando com Redin (1998) e Fleuri (2008) a importância das relações entre pessoas e as relações que elas estabelecem também com o ambiente físico em que ocorre o processo educativo. Os autores ainda ressaltam que tal ambiente pode favorecer a promoção de um processo educativo produtivo de modo que se insere na busca “pela melhoria na, e de qualidade de vida dos educadores, das suas condições de trabalho [...]” (REDIN, 1998, p. 52), ou, por outro lado, pode contribuir para reduzir as possibilidades da atuação do professor e alunos (FLEURI, 2008). Ou seja, conhecer os aspectos infraestruturais da escola também contribui com a efetividade de minha análise do processo de formação continuada das professoras. Assim, descrevo desde o meu primeiro contato com a escola até minha incursão ou visitas por todos os ambientes dela.

Na semana anterior à minha visita ao campo de pesquisa, entrei em contato com a diretora Alpha, para explicar-lhe minha pesquisa, indicar as professoras as quais eu precisaria entrevistar, de acordo com os critérios pré-estabelecidos, além de investigar quais seriam os melhores horários para conhecê-las e solicitar o preenchimento do questionário àquelas do Ensino Fundamental I. A diretora, muito solícita, disse-me para mandar o questionário em seu *e-mail* para verificar se seria possível a suas professoras emitirem as respectivas respostas. Depois de enviá-lo, recebi uma mensagem dela autorizando ir à escola após o feriado do

carnaval, no período matutino, após às 7 hs, pois aquele horário de entrada era tumultuado, e que, nesse ínterim, ela iria disponibilizar o contato com as professoras.

Assim, no dia 16 de fevereiro de 2018, sexta-feira, às 7h30min cheguei à escola. Logo na entrada, avistei um jardim com pneus coloridos. Do lado esquerdo havia uma janela de vidro, com uma placa onde se lia: secretaria. Uma das secretárias veio ao meu encontro, perguntando-me a quem eu procurava. Disse-lhe que havia marcado um horário com a diretora Alpha. Esta pesquisadora foi conduzida até a diretora adjunta, pois Alpha ainda não havia chegado à escola. Após explicar o que eu faria lá para a diretora adjunta, ela pediu que aguardasse na sala dos professores, pois o assunto seria da alçada da diretora Alpha.

Quando cheguei à sala dos professores, a televisão estava ligada e três das professoras ali presentes a ela assistiam. Uma das professoras também estava com *notebook* aberto, fazendo o planejamento do ano inteiro, como ela mesma dissera. Após alguns minutos na sala, sentada em uma cadeira, observei a circulação de outros professores, que a mim cumprimentavam, mas não perguntavam o que eu estava fazendo ali. Somente o professor de Educação Física veio em minha direção e comentou que estava cansado e indisposto naquele dia.

A sala dos docentes tinha uma mesa ampla ao centro, com uma toalha toda bordada em cima, ao lado um bebedouro, uma geladeira, um microondas e os armários dos profissionais, todos identificados com nomes. O que mais chamou-me atenção, naquele ambiente, foi um quadro grande no qual se dispunha de fotos de todos os professores que ali lecionavam e os que já haviam passado pela escola.

Ao ver a diretora adjunta entrar na sala, perguntei-lhe se poderia andar pela escola para conhecê-la e, com sua autorização, comecei minha caminhada pelo espaço escolar.

Andei pelo pátio, fui até os corredores onde ficam as salas do Ensino Fundamental I e II e observei as salas. Todas elas eram arejadas, com janelas grandes e com uma cortina azul que ajudava a bloquear o sol e, por isso, também dispunha de uma boa iluminação. O quadro de giz tinha a ele sobreposta uma lousa de vidro, o que fazia com que os professores a utilizassem com um canetão ao invés de giz de quadro. Ao conversar com uma professora que estava na frente da sala, perguntei-lhe o que achava daquele quadro e ela respondeu-me que ele era melhor que o quadro de giz, mas que as reposições dos canetões eram feitas pelos professores, já que a escola nunca tinha verba para tanto.

Algumas das salas dispunham de um canto da leitura com livros paradidáticos e todas eram decoradas com cartazes, em sua maioria feitos de E.V.A., de cujo material decoravam-se também as portas com o escrito: bem-vindos.

Mais à frente, entrei no espaço das salas da pré-escola e observei que elas tinham carteiras coloridas e mais baixas para que as crianças menores pudessem alcançar os pés no chão. Estas salas também eram decoradas com cartazes e havia um armário em cada uma delas onde a professora guardava os materiais. Da mesma forma, os banheiros ao lado dessas salas eram com privadas menores e a pia era mais baixa, adaptada para as crianças menores.

Percebi que o sino não era tocado e perguntei para a professora como elas controlavam os tempos das aulas e ela me respondeu que o tempo dos intervalos era marcado com músicas. Pude escutá-las depois de um tempo.

Andando mais um pouco, entrei na biblioteca. Era ampla, com muitos livros e algumas enciclopédias, um computador, um televisor e quatro mesas grandes ao centro com cadeiras.

Depois avistei a sala de recursos. Lá havia uma professora que me explicou que aquela sala era usada no contra turno das crianças com necessidades especiais e que ela era a profissional responsável por ficar com essas crianças e lhes garantir um atendimento mais individualizado.

Um pouco mais adiante vi a sala de depósitos e da Educação Física, onde os professores guardam diversos materiais. Subi a escada e observei as duas salas do 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos estavam fora da sala conversando, esperando o outro professor, pois a música havia tocado. Quando o professor chegou, perguntei-lhe porque aquelas salas eram as únicas com ar condicionado e ele respondeu-me que, no ano anterior, uma delas era a sala dos professores e a outra, biblioteca.

Ao descer da escada me deparei com a diretora Alpha que, conforme havia estabelecido, me conduziu até as professoras pesquisadas.

Dirigimo-nos, então, à sala do 1º ano, onde fui apresentada à professora Gamma. Assim que essa profissional finalizou seu trabalho com as crianças, expliquei o TCLE - Termo de Livre Esclarecimento e solicitei-lhe que o assinasse, dizendo que, ao assinar tal termo, ela tinha a garantia do seu anonimato bem como a liberdade de participação, ou até mesmo a garantia da retirada do consentimento de participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Também expliquei o que estava escrito no termo, o título da dissertação, meus dados e os da instituição, o objetivo da pesquisa. Em seguida, pedi-lhe autorização para gravar as respostas em relação às perguntas do questionário, com que a professora prontamente concordou. Em seguida fiz o mesmo com a professora Sigma, com a professora Delta e com a professora Zeta. Com outras três professoras, Theta, Iota e Beta fiz o mesmo procedimento, com a diferença de que estas responderam ao questionário de forma escrita, por terem o horário muito restrito para uma entrevista mais longa comigo.

Após adquirir as informações, fiz novamente uma caminhada pela escola. Assim, faço uma descrição do que observei.

A maioria das salas fica na parte térrea da escola. São duas salas de pré-escola, com banheiros femininos e masculinos ao lado, um bebedouro, o parque de areia e um espaço cimentado com um desenho de amarelinha pintado a mão. No centro do pátio há um palco destinado a apresentações de atividades culturais. Atrás do palco, há dois corredores com salas: o primeiro corredor de Ensino Fundamental I e o outro de Ensino Fundamental II. Entre estas salas há um banheiro feminino, um masculino e um para deficientes.

Ao sair desses corredores, logo à frente, temos a cozinha, com uma janela com uma placa escrito “cantina” e ao lado os bebedouros. Atrás da cozinha temos um espaço com grama, um tanque para lavar os materiais de limpeza da escola e mais adiante duas quadras. Ao lado da cozinha, em outro corredor, temos a biblioteca, sala de informática, sala de depósito e um laboratório de ciências.

Do outro lado do palco, paralelamente às últimas salas citadas, entrei em um corredor onde encontrei a sala dos professores e mais a frente as salas da direção, da coordenação, da orientação, sala de recursos, sala de monitores e a secretaria. No primeiro andar, ficam duas salas do 9º ano do Ensino Fundamental II, conforme citei anteriormente.

Depois de conhecer a infraestrutura da escola, me dirigi à sala da diretora Alpha e pedi-lhe que me respondesse algumas perguntas sobre a escola em geral e sobre a formação de professores. Com várias pessoas entrando e saindo da sala dela, fui fazendo as perguntas, interrompendo em alguns momentos a gravação, mesmo assim foi possível obter os dados necessários para a pesquisa.

Com relação a infraestrutura da escola, posso afirmar que, embora a escola estivesse bem cuidada e limpa, a pintura já apresentava sinal de desgaste e havia falta de alguns materiais de higiene nos banheiros.

Ao terminar todos os questionários com as professoras e conversar com a diretora, agradei pela disponibilidade desta e de suas professoras e pelo carinho com que me receberam. A diretora me levou até o portão, na saída da escola, e despediu-se, cumprimentando-me com um abraço fraterno.

2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ALFABETIZAÇÃO

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Neste capítulo lançaremos um olhar sobre a história da formação de professores no Brasil. Esta discussão contribui para compreendermos como se deu historicamente a formação do professor alfabetizador no Brasil e como ela era e vem sendo tratada atualmente. Como nos diz Bello “[...] a questão histórica é fundamental para a compreensão e significado da profissão docente hoje”. (2002, p.47), no caso específico desta pesquisa a compreensão e significados do processo formativo adquirem centralidade.

Iniciamos nossas reflexões trazendo elementos históricos de 1549 com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, que trouxe ao Brasil um grupo de Jesuítas com a missão de converter na santa fé católica os que ali habitavam. Estes foram os primeiros passos da tentativa de educação formal, de acordo com o que Dom João III, o rei de Portugal, almejava.

Estes jesuítas criaram escolas, colégios e seminários. Eles preocupavam-se com o preparo dos professores que, segundo Ribeiro (2001) tornavam-se aptos ao ofício após 30 anos de idade. O trabalho dos professores era realizado com um controle rigoroso, desde a seleção dos livros até as questões que eles iriam abordar, principalmente no ensino de Filosofia e de Teologia.

O ensino jesuítico prevaleceu até 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal, que desfez a estrutura fundamentada na educação religiosa jesuítica e implantou as aulas-régias, por meio do Alvará de 28 de junho, deste mesmo ano.

Segundo Saviani (2013) este alvará se ateve a “reforma dos estudos menores” que equivaliam ao ensino primário e secundário.

Os Estudos Menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (CARDOSO, 2004, p. 182).

Os primeiros professores régios foram nomeados em 15 de agosto de 1759 e até 1761 o diretor-geral, Dom Tomás de Almeida, só conseguiu do rei a nomeação dos primeiros para as cidades de Lisboa, Coimbra, Évora e Porto.

No Brasil, o primeiro concurso para admissão desses professores foi realizado em Recife, no dia 20 de Março de 1760. Contudo, como afirma Cardoso (2002, p. 135) “em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora o concurso já houvesse acontecido há cinco anos”.

Para tornarem-se professores, não lhes eram exigidos nenhum tipo de habilitação ou diploma.

[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão. (NOVOA, 1995, p.15-16)

Com o fracasso dessa primeira fase das reformas pombalinas, o governo teve que criar um imposto para financiar as reformas no campo da educação. Tal imposto, entretanto, não era obrigatório e seu modo de ser coletado era irregular, por isso não foi suficiente para pagar as despesas oriundas da reforma e também os professores. (SAVIANI, 2013)

Dessa forma, a reforma pombalina não conseguiu ser implantada no Brasil.

Em 1834, com o Ato Adicional, o governo passa a responsabilidade da formação de professores para os governos das províncias, que por sua vez criam as primeiras escolas normais brasileiras, baseando-se no modelo europeu, como nos relata Mendes Sobrinho (2002, p. 15)

A Escola Normal Brasileira teve como modelo a sua congênere da França, que foi criada no bojo da Revolução Francesa, vindo a desempenhar importante papel na difusão da educação popular, embasada em conceitos leigos e estatizantes, como pressupostos da democracia e que se disseminaram rapidamente pelo Velho e pelo Novo Mundo, como estabelecimentos de ensino secundário. Por outro lado, a exemplo de Portugal, foi a primeira instituição implantada no Brasil destinada, exclusivamente, à formação de professores.

Com base em Saviani (2008a) com a Revolução Francesa e a partir do século XIX, foi o momento que se efetivou a ideia de uma escola normal, ou seja, aquela que seria responsável pela preparação dos professores para alfabetização, sob a responsabilidade do Estado.

A primeira Escola Normal foi instalada em Paris, mas outros países como a Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, ao longo do século XIX, também foram introduzindo suas Escolas Normais.

Ainda segundo o autor, no Brasil esta preocupação em relação ao preparo do professor, surgiu quando a Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15-10-1827, criada por Dom Pedro I, exigiu que se criassem escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e também que os professores que não tivessem instrução do método mútuo em um curto prazo deveriam ser treinados à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

De acordo com Larroyo (1974, p. 594), o método mútuo na prática dava-se da seguinte forma:

os alunos de toda uma escola se dividiam em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruíam seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores. Além dos monitores havia na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarregava de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que deveriam ser premiados ou corrigidos. Um severo sistema de castigos e prêmios mantinha a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelhava a um chefe de fábrica que tudo vigiava e que intervinha nos casos difíceis. Não dava lições senão a monitores e aos jovens que desejavam converter-se em professores.

Sobretudo, o governo não deu a importância necessária para esta lei, dispondo de pouco comprometimento com relação ao ensino de primeiras letras e ao preparo do docente.

Com isso, as primeiras escolas só surgiram após a reforma constitucional de 1834, sob a responsabilidade das províncias, a qual se baseou nos modelos europeus para criá-las.

A primeira Escola Normal instituiu-se na província do Rio de Janeiro em 1835 pela Lei nº 10, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para que nela se habilitem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 64).

Também, outras províncias como a da Bahia, do Mato Grosso, de São Paulo, do Piauí, do Rio Grande do Sul, do Paraná, de Sergipe, do Espírito Santo, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Santa Catarina, de Goiás, do Ceará e do Maranhão seguiram este mesmo caminho.

Nessas escolas, o diretor também exercia o cargo de professor e, segundo Bastos (1998), devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827, estas escolas reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão e aplicação do referido método.

Os professores tinham somente domínio dos conteúdos e sua preparação didático-pedagógica era insuficiente e até mesmo inexistente, como nos diz Saviani (2008a), visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.

Dessa forma, as Escolas Normais eram ineficientes, de pouca qualidade e formavam um número reduzido de alunos. A consequência disso foi que estas escolas tiveram um caminho bastante penoso, sendo fechadas e reabertas constantemente, fato este que foi alterado somente em 1870, quando as transformações nos cenários políticos e culturais deram uma maior importância ao setor educacional. Assim, a crença de que um país é o que educação o faz ser generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959).

A partir desse momento, as Escolas Normais enriqueceram seus currículos, mas segundo Saviani (2008a), não deixaram de ser falhas em relação à formação pedagógica de seus professores.

Assim, no início da década de 1890 foi criada uma modalidade de escola primária no estado São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, que serviu de modelo também para outros estados, que enviavam à São Paulo seus educadores para que os observassem. Esta nova estrutura contou com a melhoria dos conteúdos curriculares, deu destaque aos exercícios práticos para o preparo do professor, criando assim uma escola-modelo. Nesta escola, segundo os reformadores, no Decreto n.27 de 12 de março de 1890 “[...]sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não poderia ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890)

Segundo Monarcha (1999), somente no final dos anos de 1920, as escolas normais haviam ampliado a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à

introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo e à atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação.

Essas práticas eram inspiradas no escolanovismo, pois ela veio para diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores e segundo Vidal (2003, p. 497) buscava:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

Dessa forma, na tentativa de colocar essas novas ideias na legislação escolar, destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em março de 1932, propondo que “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (VIDAL, 1995, p. 65). A partir disso então se constituiu a Escola de Professores, o qual também foi seguido pelo Instituto de Educação de São Paulo.

Esses institutos buscavam corrigir as deficiências das Escolas Normais buscando firmar um conhecimento de caráter científico e caminhando para um novo modelo pedagógico-didático de formação docente (SAVIANI, 2008a).

Assim, os institutos de São Paulo, em 1934 e o do Distrito Federal, em 1935, foram consagrados a nível universitário e, através deles foram criados cursos de formação de professores para escolas secundárias.

Também, para atender a necessidade de uma qualificação para o setor administrativo das escolas, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) foi criado em 1938 e ofertou cursos para diretores e inspetores, que eram comissionados pelos estados.

Em 1939, com objetivo de formar bacharéis e licenciados para serem docentes de cursos normais, surgiu o curso de Pedagogia, no dia 4 de abril, pelo Decreto-Lei n.1.190, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo o Decreto, o esquema seria de “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática para a formação do licenciado (SILVA, 2006).

Assim, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o título de licenciado aos que cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Os cargos de técnicos em educação, no Ministério da Educação, eram oferecidos para os bacharéis, enquanto os

licenciados, após o curso de didática, poderiam exercer o cargo de professores da Escola Normal e eram responsáveis pela formação de professores primários.

Dessa forma, o que causava apreensão era que, segundo Chaves (1981, p. 48), “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”. Com isso, não se sabendo ao certo quais eram as funções do pedagogo, o curso de Pedagogia tornava-se insatisfatório e pouco requerido.

Entre o período de 1940 e 1960, segundo Brzezinski (1996, p. 47). “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]”, fazendo com que a educação fosse vista para a capacitação da mão de obra, o que contribuía para o processo de industrialização.

Esta estrutura do curso permaneceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024/1961, onde o Conselho Federal identificou que alguns cursos, inclusive o de Pedagogia, precisariam da implementação de “currículos mínimos”. Com isso foi criado o Parecer CFE n. 251/1962, que estabelecia “[...] que o curso de pedagogia destinava-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]” (SILVA, 2006, p. 16).

Deste modo, ficava claro que o campo de trabalho do bacharel não estava bem definido nessa época, assim como o campo de atuação do licenciado em Pedagogia, uma vez que muitos profissionais não formados especificamente nessa área foram assumindo o trabalho destinado aos licenciados. (SILVA, 2006).

Em 1968, o curso de Pedagogia, por meio da Lei 5.540 não fez mais parte das Faculdades de Filosofia, passando a ser oferecido pelas Faculdades de Educação. Nesse contexto, foi criado o Parecer de 1969, onde se estabeleceu que o Curso de Pedagogia visaria à “[...] formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 2006, p. 26).

Assim almejava-se esta disposição por habilitações com o intuito de organizar o trabalho do pedagogo.

O Parecer n. 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentando-as inclusive, acabou por determinar a

necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas [...], o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de organização educacional. [...] (SILVA, 2006, p. 40).

As disciplinas de Didática passaram a fazer parte do currículo e as disciplinas obrigatórias eram Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Este parecer também eliminou o grau de bacharel e passou a conceder somente o grau de licenciado.

Com o parecer do CFE nº. 867/1972, ficou ainda mais claro que havia a necessidade de se comprovar uma experiência no magistério. Segundo (SILVA, 1999, p. 61)

Para a certificação das habilitações, o Parecer nº 867/1972 estabeleceu a necessidade de comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. A obrigatoriedade da experiência docente determinada no Parecer nº 867/72 pressupunha que o aluno do curso de Pedagogia já tivesse atuado como professor, ainda que não tivesse recebido a titulação para exercício de tal função.

Segundo Brzezinski (1996), durante os anos de 1973 a 1976, várias indicações foram encaminhadas ao Conselho Federal de Educação – CFE, definindo as normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Estas novas propostas ao CFE, em parte, são frutos da Reforma do Ensino Fundamental e Médio promovida pela Lei 5.692/1971.

Contudo, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que, mediante as muitas manifestações e tentativas de mudanças pelos conselheiros do Conselho Federal de Educação para reformular as Diretrizes, houve alterações no curso de Pedagogia.

Em meados da década de 1980 algumas faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, surpreenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2002b, p. 46).

Na Conferência Brasileira de Educação, em 1980, foram abordadas intensas discussões sobre a formação do pedagogo e do professor e assim criou-se um Comitê Nacional Pró-reformulação para que educadores e estudantes debatessem a respeito das reformulações dos cursos de formação para educadores. (SAVIANI, 2008a)

Com isso, em 1983, realizou-se o I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte, do qual destacou-se o caráter sócio-histórico da formação de professores, que objetivava

romper com a formação tecnicista do educador. Também foi criada uma proposta que reformulava o Curso de Pedagogia, além do Documento Final, que englobava propostas para a formação do pedagogo e transformava o Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Além de tudo, o documento do Encontro Nacional também versava que

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...] [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983, p. 57-58).

Em 1986, no II Encontro Nacional da CONARCFE definiu-se que esta base comum nacional deveria ser composta pela dimensão profissional, pela dimensão política e pela dimensão epistemológica. Na V Conferência Brasileira de Educação, com as discussões sobre a base comum nacional, chega-se a conclusão que ela deveria organizar-se como “eixos curriculares” na formação do educador. Nesta época a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e as discussões a cerca da formação e atuação dos professores voltou à tona. Segundo Brzezinski (1996, p. 156), “era consenso em todas as propostas e que o curso de Pedagogia deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor para depois formar o especialista em educação”.

Com a aprovação da Lei 9.394/96, a (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação e os profissionais que nela atuavam ganham novos sentidos. A formação de professores da Educação Básica ficou a cargo dos Institutos Superiores de Educação - ISEs, que ofereciam o Curso Normal superior com o intuito de formar docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sobre isso, Kuenzer alega que

ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (1998, p. 113)

Dessa maneira, as discussões sobre o Curso de Pedagogia e a formação de professores ficou ainda mais acirrada, como explica Pimenta e Libâneo:

a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB n.9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241).

Com isso, no ano de 1998 foi preciso fazer renovações na Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, que tinha como objetivo sugerir um projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Após 2 anos de estudos, de 1998 a 2000, esta comissão divulgou um documento intitulado como Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia em que o pedagogo foi definido como capaz de

atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP, 1999, p. 1).

Contudo, segundo Scheibe e Aguiar (1999), constatou-se um grande silêncio tanto por parte do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação em relação às questões concernentes à regulamentação do curso.

No dia 17 de março de 2005, foi divulgada uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o que gerou muitas discussões no campo educacional, pois conduzia para o Curso de Pedagogia diretrizes identificadas com o Curso Normal Superior.

Desta maneira, formou-se uma comissão do CNE (Conselho Nacional de Educação) que elaborou um novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse parecer ampliou a formação docente e considerou “integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e de instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6).

É importante destacar que por um longo tempo o curso de Pedagogia esteve com características de bacharelado e somente no ano de 1996, com a LDB 9.394/96, as mudanças efetivamente aconteceram em relação à formação de professores para os anos iniciais.

Libâneo (2013), em relação a organização dos currículos nos cursos de Pedagogia, defende que na formação inicial dos professores, os conteúdos do Ensino Fundamental precisam ser considerados para que o aqueles desenvolvam suas capacidades cognitivas e possam fazer o mesmo com seus alunos.

Portanto, os cursos de Pedagogia devem refletir sobre quais saberes estão sendo trabalhados com os futuros docentes dos anos iniciais e, principalmente, como estão formando o professor alfabetizador. Quais especificidades estão sendo colocadas em suas formações iniciais para que este professor entenda esse processo e consiga alfabetizar seus alunos com êxito.

Dessa forma, entendemos que é importante explicitar também para esta pesquisa como o processo de alfabetização foi compreendido ao longo da história e as implicações disso nos dias atuais, por sua vez, articulando com a formação dos professores. Estes temas serão discutidos nos itens a seguir.

2.1 Alfabetização: caminhos, contratempos e atualidade

Assim como o Curso de Pedagogia e a formação de professores sofreram significativas mudanças ao longo dos anos, o conceito e a forma de trabalhar o processo de alfabetização também passou por expressivas modificações.

De acordo com Araújo (1996), a história da alfabetização é dividida em três períodos. O primeiro, que inclui a Antiguidade e a Idade média, no qual predominou o método da soletração; o segundo, do século XVI e XVIII até o XX, mais precisamente a década de 1960, que veio contra o método da soletração e criou os novos métodos sintéticos e analíticos; por fim, o terceiro período, iniciado em 1986, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita, que tornou relevante a necessidade de associar os sons gráficos aos sons da fala para compreender a leitura.

Na Antiguidade instituiu-se o alfabeto e o método da soletração, também chamado de alfabético ou ABC. A alfabetização era realizada por meio de um processo lento e complexo, iniciando-se pela aprendizagem de 24 letras do alfabeto grego, onde as crianças tinham de decorá-las para depois conhecer suas grafias, associá-las às letras e, em decorrência disso, entendiam sobre as sílabas simples, trílteras e assim por diante. Ao concluir o estudo das sílabas, vinham os monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente, como fazem as cartilhas. Os textos eram primeiro segmentados em sílabas e depois na escrita normal, porém sem espaços entre as palavras e a pontuação. (MARROU,1969)

Esta mesma sequência (letra, sílaba, palavra e texto) era aplicada na Idade Média e, para facilitar a aquisição da leitura às crianças, textos e outros recursos eram utilizados. Foi somente no século XVI, que pensadores começaram a declarar-se contra o método da soletração.

Segundo Mendonça e Mendonça (2009), em 1719, Vallange cria o método fônico um material chamado “figuras simbólicas”, no qual o objetivo era evidenciar o som das palavras que se queria apresentar. Neste método os alunos fazem relação entre grafemas e fonemas para que consiga relacionar a palavra falada com a escrita. Primeiro, ensinam-se as vogais e seus sons e depois as consoantes.

Para Frade (2005), esse método tem algumas vantagens e desvantagens. Nos casos em que há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, os alunos irão decifrar rapidamente, desde que entendam esta relação e decorem as correspondências. Entretanto, a dificuldade aparecerá quando a letra tiver mais de um som ou quando ela sofrer variações na pronúncia ou nuances, dependendo da região do país. Nessas condições, o princípio da relação direta da fala com a escrita não se aplicará.

Assim, conforme Mortatti (2006), por volta de 1875 o ensino da leitura era realizado com um material nominado como Cartas do Abc, já que outros materiais eram precários para a realização desse trabalho. Esse material baseava-se nos métodos de marcha sintética, ou seja, de soletração, fônico e de silabação. Para ler, os alunos utilizavam-se da marcha sintética da "parte" para o "todo", da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; dos sons correspondentes às letras e das sílabas. Foi a partir deste momento que se iniciou o delineamento de métodos e das cartilhas.

Em 1876, ano considerado crucial dessa história, para autora Mortatti (2006), o poeta português João de Deus publica em Portugal uma cartilha conhecida como “Método João de Deus” em que, para alfabetizar, não se usava o método da soletração, começando a leitura pela palavra para depois analisar seus valores fonéticos.

Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. [...] Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (DEUS, 2005, p. 5).

No Brasil, essa cartilha chegou no ano de 1880, por Antônio da Silva Jardim, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo e, em 1888, esse método ganhou importância nacional. Este positivista¹ e professor também defendeu o uso da cartilha de João de Deus durante a década de 1880, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização.

o que permite conferir à atuação de Silva Jardim o sentido de fundadora de uma tradição é justamente o fato de serem suas tematizações as primeiras de caráter programático e cientificamente fundamentadas, produzidas por um brasileiro, a respeito do ensino da leitura e da língua materna. (MORTATTI, 2000, p. 73)

Nos anos de 1890, Arnaldo Barreto, considerado por Mortatti (2006) um dos “principais divulgadores e polemistas” do método analítico de leitura, inicia um novo embate acadêmico entre os defensores do método moderno, da palavrção ou João de Deus, contra os defensores dos métodos mais contemporâneos, também analíticos; porém, de sentencição e de historietas.

Nessas escolas, eram formados normalistas que posteriormente assumiam salas como especialistas no ensino das primeiras letras e eram instruídos a alfabetizar no método analítico (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2000), naqueles mesmos anos, Antônio Caetano, educador brasileiro, foi convocado a reformular o ensino público e assim estabeleceu que os métodos precisariam ser adaptados à realidade brasileira, o que aconteceu após dois anos, no governo de Bernardino de Campos, com a reforma geral da instrução pública, pela Lei nº 88, de 8 de setembro, de 1892.

Com as mudanças advindas dessa reforma, surgiu em São Paulo a Escola Modelo. Nela aplicava-se o método analítico, que foi adotado oficialmente até 1920, com a reforma de Sampaio Dória, que certifica a autonomia didática aos professores.

Dessa maneira, dos anos de 1890 até 1920, percebemos que foram intensas as discussões sobre métodos sintéticos e analíticos no campo da alfabetização. As características de cada um deles são mostradas nos quadros I e II, de acordo com Mello (2015) e Mortatti (2006).

¹ “O conhecimento, dentro dos limites da epistemologia positivista, é marcado pela ideia de inspeção. O positivismo defende a ideia de que a teoria poderia ser comparada a uma lanterna a irradiar luz sobre os fatos. Ao negar a dimensão humana do método, o positivismo sugere que não é somente possível, mas desejável silenciar a subjetividade, associando a qualidade da pesquisa ao seu nível de despersonalização. Nestes termos, a relação estaria colocada entre os meios e o objeto de estudo, pois a ideia básica é que somente quando se elimina a individualidade se está realmente fazendo ciência” (FORNARI, 2015, p.249)

Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois apresentam a letra, depois, unindo letras, se obtém a sílaba, unindo sílabas, compõem-se palavras, unindo palavras, formam-se sentenças e juntando sentenças, formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto). Por outro lado, os métodos da palavração, sentencição e historieta são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. (MENDONÇA E MENDONÇA, 2009)

Quadro n.2 – Métodos Sintéticos

Métodos Sintéticos	
<p>Por volta dos anos de 1875, de acordo Mortatti (2006), os métodos de ensino da leitura se organizavam da seguinte maneira: Para o ensino da leitura, utilizavam-se, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"); da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.</p>	
CARACTERÍSTICAS GERAIS	
<p>No método Sintético, a aprendizagem acontecia letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. O aprendiz tinha dificuldade de compreender e de criar textos. Este método se divide em três tipos:</p>	
1-Alfabético/Soletração	<p>A leitura parte da decoração dos nomes das letras do alfabeto. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para posteriormente significar o que foi lido.</p>
2-Silábico	<p>A aprendizagem é feita por meio de uma leitura mecânica e decifração das palavras, Há a decoração de silabário e as palavras são formadas a partir das sílabas já decoradas. Ensinam-se sílabas, posteriormente a junção dessas na composição de palavras, para depois compor pequenas frases que serão transformadas em textos escritos para o ensino da leitura.</p>
3- Fônico/Boquinhos	<p>Aprendizado através da associação entre os fonemas e as letras do alfabeto. Depois juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.</p>

Fonte: Adaptado pela autora com base em Melo (2015) e Mortatti (2006).

Quadro n.3 – Métodos Analíticos

Métodos Analíticos	
A partir de 1890, o estado de São Paulo implementou uma nova reforma para a educação pública, que reestruturou as Escolas Normais e criou-se uma Escola-Modelo, composta também por turmas de Jardins de Infância. Essa reforma estabeleceu um método de ensino que intitulava-se método analítico.	
CARACTERÍSTICAS GERAIS	
Este método analisa o todo. Inicia-se com palavras e histórias, sem preocupar-se com a leitura através da silabação. Divide-se em três tipos:	
1-Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras, seguindo a ordem alfabética. As palavras são acompanhadas por imagens.
2-Sentenciação	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoração das frases, estudam-se palavras. Normalmente segue-se a ordem alfabética.
3-Historieta	Apresenta-se um texto composto por sentenças (frases) quase que isoladas, compostas por sílabas canônicas referentes a uma letra do alfabeto. Do texto, estudam-se sentenças e palavras específicas, compostas por determinada letra que se pretende ensinar.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Melo (2015) e Mortatti (2006).

Segundo Mortatti (2006), a partir da década de 1920, os professores questionaram a utilização do método analítico e iniciaram discussões e propostas para os problemas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, de 1930 a 1970, houve disputas entre os que eram a favor do método analítico, os que defendiam o sintético e os do método misto (analítico-sintético). Por este último, se alfabetizava através da decomposição das palavras em sílabas e letras e com base vivencial. Caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes, simultaneamente. Neste método, o professor poderia partir da palavra, depois para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; da frase, retirando a palavra para chegar à

sílaba; da estória, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba. (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2006) em contrapartida a estes métodos e baseados nos estudos da Psicologia, inicia-se a utilização de testes que “mediam” a maturidade dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os alunos considerados imaturos para serem alfabetizados eram colocados em uma sala de pré-alfabetização. Nela eram oferecidos modelos de atividades com intuito de adquirirem os requisitos necessários para serem colocados nas salas de alfabetização. Os outros, já avaliados com estes pré-requisitos, avançavam direto para esta sala.

Esses testes intitulavam-se como *Testes Abc*, foram elaborados por Lourenço Filho, um psicólogo voltado para a área da educação. Tais testes caracterizavam-se como

[...] uma espécie de síntese do pensamento inovador e catalisador de Lourenço Filho a respeito do ensino da literatura e escrita, assim como, simultaneamente, das aspirações educacionais características do que consideram o terceiro momento crucial – meados da década de 1920 e meados da década de 1970 - para a constituição da alfabetização como objeto de estudo; e da utilização de determinado tipo de abordagem histórica e de um método de investigação (MAGNANI, 1997, p. 60).

Lourenço Filho acreditava que, a partir da avaliação das potencialidades de cada aluno, é que se podiam distribuí-los em turmas, conforme o desempenho intelectual de cada um deles. Esse material era utilizado a partir de uma visão escolanovista², uma vez que a alfabetização era vista por esse autor

[...] como instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo, do ponto de vista funcional, a aprendizagem simultânea da leitura e escrita; estas entendidas como comportamento que integram o conjunto de técnicas de adaptação (MAGNANI, 1997, p. 62).

O objetivo de Lourenço Filho era reformular o ensino, assim como dos demais educadores envolvidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Todos almejavam o aperfeiçoamento do ensino público e a diminuição do analfabetismo no país.

Os *Testes Abc* permaneceram no cenário educacional brasileiro até 1970, quando percebeu-se que eles eram aplicados de diferentes formas, de acordo com o que era compreendido por autoridades e pesquisadores da educação, restando aos professores seguir

² A visão escolanovista veio para contrapor a “tradicional”. Esta visão, segundo Vidal (2003, p. 497) , buscava a ... a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

apenas manuais pré-moldados por terceiros e a classificar seus educandos. (MORTATTI, 2000).

Por outro lado, o debate sobre alfabetização também começa a ser afetado por outras perspectivas. Nesse sentido, Paulo Freire foi/é uma presença importante. Apesar do autor centrar sua teorização na alfabetização de adultos, esta também afeta as reflexões sobre o processo de alfabetização das crianças. Esse autor organizou e difundiu cursos de alfabetização de adultos que foram apoiados pelo governo federal e alavancado pelo Movimento Eclesiástico de Base ligado à Igreja Católica, antes do seu exílio. Na década de 1980, quando Paulo Freire volta do exílio, recomeça a disseminar suas ideias e a propor um processo de alfabetização através do qual prevalecesse o significado da palavra, onde se reconhecesse que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1996).

O papel do professor também se modificava de acordo com a Pedagogia Freireana, segundo ele

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Ainda em 1980, com o objetivo de enfrentar o fracasso na alfabetização das crianças na escola e, diante das novas emergências políticas e sociais, introduziu-se o paradigma cognitivista, na versão da epistemologia de Jean Piaget, que ficou denominado na área da alfabetização como *construtivismo*. Tal método foi fundamentado na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que colocou em questão os outros métodos utilizados.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Também sobre o construtivismo, Soares (2003), em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, publicado na 26ª Reunião Anual da ANPED, no Grupo de Trabalho de Alfabetização, Leitura e Escrita, diz que:

[...] Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada

como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita - consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações. (2003, p. 10)

Com tais características, o construtivismo não propôs um novo método e sim uma nova fundamentação teórica e conceitual para o processo de alfabetização e seu objeto que é a língua escrita. Com isso, os métodos sintéticos e analíticos, qualificados como “tradicionais” são rejeitados e o foco é transferido de uma ação determinada por um método para uma prática pedagógica que entende o conhecimento como um processo que se efetiva por meio da construção individual e também coletiva, de acompanhamento e de orientação da aprendizagem; algo que respeita o processo de cada criança, tornando inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2016).

Assim o construtivismo mostrou, segundo Ferreiro (2006) que as crianças enfrentam desafios de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. Por fim, sinalizou com o papel fundamental do processo de conceitualização da língua escrita.

Soares (2009) faz uma aproximação entre o advento do construtivismo e o letramento, dizendo que o termo letramento é o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39) ”.

O letramento não se restringe apenas ao âmbito da escola, mas avança em direção às práticas de leitura e de escrita que ocorrem no contexto que a criança vive, seja em casa seja em quaisquer outros lugares que ela frequenta.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato,

dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Com isso, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Desta maneira é válido que as escolas incluam em seus projetos as práticas de letramento, não só nas salas de alfabetização, mas durante todo o período de escolarização, para que os alunos formem-se como sujeitos leitores e produtores de textos e para que o fracasso em alfabetizar seja cada vez mais minimizado em nosso país.

Atualmente, com os índices elevados de analfabetismo no Brasil, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.

Ao longo das décadas, como pudemos observar, houve muitas mudanças na forma de se pensar a educação e, principalmente, a alfabetização. Porém, muitos problemas na educação persistem.

O próximo item irá discutir sobre como está a formação do professor alfabetizador, o que foi construído e o que precisa ser repensado para que possamos avançar mais nesse processo.

2.2 Especificidades da formação do professor alfabetizador

Imbuídos das reflexões efetuadas sobre o processo histórico da formação do professor e da alfabetização, lançamos nosso olhar agora para a formação do professor alfabetizador no Brasil, com o objetivo de entendermos como ela foi sendo constituída ao longo dos anos.

É importante ressaltar que todas as transformações ocorridas na formação do professor alfabetizador estão implicadas nas mudanças que aconteceram/acontecem no contexto social, no político, no cultural e no contexto econômico de nosso país. Como nos afirma Chartier (1998, p. 4) “[...] o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas”.

Segundo Mortati (2008) o termo “formação do alfabetizador” é recente na história da educação brasileira e há poucas publicações sobre este tema. No período de 1890 até 1920 a formação de professores primários acontecia nas Escolas Normais da capital de São Paulo e

nas do interior do estado. Em 1932, a Escola Normal foi transformada no primeiro Instituto de Educação do Estado de São Paulo, formado pela Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária, Jardim da Infância e Biblioteca.

A Escola de professores tinha o objetivo de formar professores para o ensino primário, oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional e cultural, cursos para a formação de diretores e de inspetores, além de especialização em alfabetização. A escola primária, de caráter fundamental, proporcionava aos estudantes da escola de professores a experimentação, a observação e a prática de métodos de ensino. Com isso, aquele instituto foi reconhecido como Escola Normal Superior e, em 1947, denominou-se como Curso Normal. Esta organização serviu como modelo para outros institutos que foram criados entre 1951 e 1967. (MORTATTI, 2008).

Com a Lei nº 5692/71, em 1971, a formação dos professores passou a ocorrer na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, em 1980, para combater este tipo de profissionalização, surgiu os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. (MORTATTI, 2008).

Em 1980, o curso de Pedagogia acrescentou em sua estrutura a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e, mais tarde, com o Parecer nº161 do Conselho Federal de Educação, ofereceu também formação para a docência de 1ª a 4ª séries.

Na década de 1990, com a aprovação da LDB 9.394/96, o curso de Pedagogia foi reconhecido como indispensável para o desenvolvimento da Educação Básica e tornou-se o locus de formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (ARAÚJO, 2008).

Essa Lei determinou a formação do professor em nível superior e desenvolveu os Institutos Superiores de Educação. No Título VI - “Dos profissionais da Educação” ela define que

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia passa a ter o objetivo de formar professores

para as áreas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da modalidade Normal, da Educação Profissional.

Assim, não há algo específico para formação do professor alfabetizador. Segundo Gatti, Gimenes, Nunes, Tartuce e Unbehaum (2010), em uma pesquisa que analisa os currículos e as ementas dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, em Língua Portuguesa, em Matemática e em Ciências Biológicas, constatou-se que os conteúdos específicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são tratados quase sempre de forma superficial e genérica, apresentando pouca articulação com a prática.

Por isso, concordamos com Soares (2011) quando defende que faz-se necessário que haja em nosso país uma formação específica do professor alfabetizador para que este possa compreender todas as peculiaridades do processo de alfabetização e possa atuar em sala de aula com segurança, com autonomia e com o necessário compromisso político diante do processo de construção do conhecimento das crianças. Conforme a própria autora afirma:

Finalmente, tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2011, p. 24)

É preciso compreender que a alfabetização é uma das fases mais importantes para o aluno, pois é por meio dela que eles podem exercer seu direito, ter informações, aprender conceitos novos, vivenciar experiências e enfrentar os diversos desafios que são impostos hoje até mesmo pelas novas tecnologias.

Indispensável se faz conhecer todo esse processo de alfabetização, suas implicações e, a partir dele, compreender o sujeito que aprende. Assim, podemos conseguir estruturar todo esse caminho da maneira mais adequada e ter a compreensão de que há particularidades na profissão do professor alfabetizador.

O professor tem um papel essencial para que se alcance a qualidade do ensino e por isso devemos nos preocupar com tal contexto formativo. Libâneo (2002b) relata que se quisermos que os professores modifiquem suas práticas nas salas de aula, é indispensável investirmos em mudanças na formação docente, quer na formação inicial, quer na continuada. Por isso, é importante que os estudos sobre a formação avancem ainda mais em direção ao

debate quanto às concepções predominantes, às metodologias, aos conteúdos, aos espaços, aos tempos, à organização e quanto ao papel dos formadores de professores nesses contextos.

O Curso de Pedagogia, paulatinamente, vem entendendo essa questão, como nos diz Rossetto e Baptaglin (2012), Tal curso tem passado por distintas configurações curriculares e diferentes significados têm sido atribuídos a ele. Isso demonstra as tentativas de mudanças, porém sabemos o quanto ainda se faz necessário avançar neste processo para atender as atuais demandas sociais e educativas.

Almeida (2011), em seu trabalho “Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de pedagogia”, aponta que os conhecimentos que o curso proporciona não são suficientes para a prática pedagógica. Há uma ausência de uma base epistemológica sólida que permita ao alfabetizador uma atuação consciente, autônoma e comprometida com o processo de construção cognitiva das crianças.

Neste sentido, Almeida (2011), Soares (2003, 2011, 2016), Freire (1996), entre outros autores, apontam a necessidade de uma formação consistente, com aprofundamento epistemológico e compromisso político com a aprendizagem delas.

Além de uma formação inicial, conforme defendem os autores e autoras já citados e citadas nesta pesquisa, é necessário que os professores tenham também em suas escolas, momentos para discutir suas ações, pensar em suas práticas e aprofundar mais seus conhecimentos, por meio de formações continuadas. Desse modo, discutiremos no capítulo seguinte como está a formação continuada do professor alfabetizador, as questões que constituem tal formação nos dias atuais e quais as implicações que estas formações têm na prática docente.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: FATOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ensinar é algo complexo e este trabalho exige empenho dos professores. Segundo Libâneo (1982, p.48), ensinar “é uma prática social de modificações profundas, nos sujeitos envolvidos, a partir de aprendizagens de saberes existentes na cultura, conduzidas de tal forma a preencher necessidades e exigências da transformação da sociedade”.

Nessa perspectiva, o professor não pode ser considerado como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim, um profissional que tem, como afirma Libâneo (1982), “uma prática social” relevante que se desdobra no processo de ensino e aprendizagem, que atua e analisa sua metodologia e busca alternativas para solucionar seus problemas e fazer com que seus alunos aprendam de forma contextualizada, promovendo, dessa forma, um processo de conhecimento efetivamente articulado com a transformação da sociedade.

Para isso, torna-se essencial uma apropriada formação continuada dos profissionais de educação, a fim de que possam (re)pensar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos, possibilitando aos professores refletir sobre as suas necessidades e as de seus alunos.

As formações continuadas devem analisar o contexto que este profissional está inserido e auxiliá-los em suas necessidades cotidianas, como nos diz Nóvoa (1992, p. 13)

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Os espaços de formação precisam ser dinâmicos, e não algo pronto para que o professor apenas se molde ao que está sendo explanado e exigido, visto que cada profissional é fruto de um contexto e, por sua vez, também produz conhecimentos com base em suas práticas as quais se diferenciam de um espaço-tempo para outro. O que para um pode dar certo, para o outro nem sempre é possível ser utilizado. Como nos relata Freire (1996, p.15) “[...] formar é muito mais que treinar”.

Sendo assim, este capítulo objetiva compreender a identidade deste profissional, contextualizar a formação continuada, relacionando-a com a teoria e a prática das professoras alfabetizadoras, para compreender de que forma elas articulam o processo de formação continuada com suas práticas alfabetizadoras.

3.1 A identidade e a formação continuada do professor

A questão histórica inicialmente relatada neste item será fundamental para compreendermos fatos que explicam o lugar que o professor está atualmente. Segundo Nóvoa (1995), conforme já referenciamos anteriormente, a profissão docente tem origens religiosas. A igreja Católica, com o auxílio do Estado, esteve presente no ambiente escolar por um longo período e hoje continuam presentes também outras religiões.

Como Bello (2002) descreve as primeiras preocupações com a profissão do professor emergiram no século XVIII. Ao final dele, o processo de profissionalização teve uma ascensão de tal forma que na Europa tornou-se proibido lecionar sem licença ou autorização do Estado. Ademais, com o surgimento da Escola Normal e seu currículo mais longo, além de exigências maiores de ingresso, “o velho mestre-escola” passou a ser substituído pelos novos professores da escola primária.

Na segunda metade do século XIX, segundo Nóvoa (1995) a indefinição da identidade do professor veio à tona. Os professores não eram burgueses, mas também não eram do povo; não eram vistos como intelectuais, mas tinham de obter diversos conhecimentos; não exerciam o trabalho com independência, mas tinham que ter uma certa autonomia.

Por essa razão, esses docentes, em busca de conquistar uma identidade profissional, criaram associações e, no século XX, considerado época de ouro para estes profissionais, tiveram diversas conquistas. (NOVOA 1995)

Observamos que no Brasil o magistério foi reconhecido como atividade profissional a partir do século XX. Segundo Romanowski (2007), desde 1980, vários foram os movimentos realizados pelos professores por melhores condições de trabalho, por melhoria da formação e por avanço salarial.

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento socio-histórico. (ROMANOWSKI, 2007, p. 16).

A construção da identidade do professor é algo complexo. A busca por aperfeiçoamento em todas as profissões é algo frequente na maioria delas e não pode ser diferente entre os educadores. Desse modo, explica-se sua busca por uma formação continuada, com vistas a contribuir com suas práticas pedagógicas e com o fortalecimento de sua identidade docente. (TARDIF, 2002).

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se

definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 41).

Portanto, o conhecimento e a identidade do professor é algo que se constrói ao longo de sua vida, de sua história, com suas experiências no curso de graduação e também antes e após ele.

Para Tardif (2002), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, tendente em desenvolver um saber prático, fundado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Um docente comprometido com o processo educativo, termo bastante utilizado no âmbito educacional, não transmite apenas conhecimento ao aluno, mas consegue fazer o aluno aprender a fazer com o que aprendeu, isto é, colocar em prática o conteúdo aprendido.

Fica claro que os profissionais da educação, comprometidos com o processo educativo, não podem ser apenas transmissores de conhecimentos; cabe a eles provocar seus alunos, no sentido de fazê-los pensar e refletir sobre seu papel na sociedade.

O professor comprometido com sua prática oferece uma boa educação ao seu aluno, se recusando a ofertar um ensino “bancário” (FREIRE, 1996) a ele, onde educador apenas “deposita” os conhecimentos em seus educandos e estes os recebem passivamente, tornando-se indivíduos não questionadores que se submetem ao poder vigente. Para este profissional, não basta apenas saber o conteúdo e nem somente qual a melhor metodologia para ensiná-lo, é preciso participar de todo o processo educacional na instituição que trabalha e da realidade na qual está inserido desde a concepção a execução do processo educativo.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p. 19).

Porquanto já foi mencionado, é importante salientar que os processos de formação continuada são, não unicamente, uma das formas que pode auxiliar o professor nesse processo da constituição de sua identidade. Tais processos, quando adequados, embasam o professor em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, retomamos com Pimenta (2005) a questão dos diferentes saberes necessários aos professores, assim como já apontado anteriormente por Tardif (2002).

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa 7 que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2005, p. 71).

Também Freire (1996) em seu livro: *Pedagogia da Autonomia*, amplia e complexifica esses saberes. Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar para o desenvolvimento de uma escolarização, de modo a superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de reprovação e evasão. (ROMANOWSKI, 2007)

O ensino está diretamente relacionado à aprendizagem; o professor ensina se os alunos aprendem. Só aprendemos o que não sabemos, e isso é um desafio constante para o professor, deve estar atento para perceber o que seus alunos não sabem, não compreendem, e, ao mesmo tempo, articular com o que os alunos sabem, favorecendo a significação da aprendizagem tanto individualmente, como socialmente. (ROMANOWSKI, 2007, p. 18)

Portanto, há a necessidade de programas de formação continuada, para proporcionar uma melhoria no processo educativo. Para entendermos um pouco mais sobre isso, trataremos no próximo item sobre a formação continuada, como ela foi constituída e está atualmente.

3.2 Caminhos da formação continuada

Assim como a história da formação de professores sofreu diversas modificações ao longo dos tempos, a formação continuada destes profissionais também seguiu por caminhos variados. Para que ela seja compreendida em seus dias atuais, realizaremos alguns apontamentos de acordo com autores que pesquisam nesta área.

De acordo com Silva e Frade (1997), três momentos políticos influenciaram o processo de formação continuada de professores: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

O primeiro momento, na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma notável expansão por consequência do início da modernização social, que precisou formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do governo militar, sendo esse o maior objetivo da educação na época. (PEDROSO, 1998).

Já no segundo momento, Pedroso (1998) considera que, no início dos anos de 1980, os professores começaram a ter uma participação mais ativa nas questões que faziam parte da educação, em razão da conquista de alguns direitos políticos. Nessa conjuntura, entendia-se que a formação continuada de professores era essencial para responder às demandas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil esperado do professor estivesse voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

No terceiro momento, já na década de 1990, trouxe os movimentos de globalização da cultura e da economia e também o desenvolvimento da tecnologia. Isso estimulou os docentes a que buscassem novos recursos e novos procedimentos para atuarem em seu trabalho. Segundo Silva e Frade (1997), neste contexto houve a influência das Associações acadêmicas e profissionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que lutou para que a formação inicial e continuada dos professores ocorresse nas universidades.

Foram várias as iniciativas governamentais em busca de uma adequada formação de professores nesta época, muitas delas baseadas na Lei 9394/96, que em seu inciso III do art. 63, diz que “as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2005, p. 13); também no inciso II, do art. 67, onde determina que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 2005, p. 14).

Segundo Kramer (2010); Mediano (1992); Silva e Frade (1997), essa preocupação no final da década de 1980 e início da década de 1990, tinha como características os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam, contudo, não se tornavam capazes de garantir uma melhora na educação, fazendo-se, por força disso, necessária uma formação que possibilitasse um processo de reflexão sobre sua prática, principalmente, na própria escola em que lecionavam.

Para Soares (2008) apesar do destaque dado aos professores na década de 1990, a formação desse profissional foi insuficiente, visto que

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma,

contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico³ de sociedade (SOARES, 2008, p. 140)

De acordo com o processo histórico referido anteriormente, a formação continuada de professores foi mudando de acordo com o contexto econômico, o político e o contexto social do país. Os significados dessa prática e os termos utilizados sobre ela também sofreram alterações, que segundo Marin (1995) devem ser revistos para que possamos compreender também as modificações ocorridas no que se refere à compreensão do papel do professor nos processos de formação.

Conforme a autora relata, os termos identificados por ela foram: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada que predominaram em diferentes momentos históricos, mas continuam presentes até hoje.

O termo “reciclagem” esteve presente, principalmente, nas décadas de 1980 e referia-se à implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos. Contudo, esse termo não pôde ser utilizado na educação visto que

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p. 14)

Também o termo “treinamento”, dessa mesma época, visto como uma habilidade de se realizar algo através de um modelo de comportamento, tem sido bastante utilizada na área de formação humana, onde estão os profissionais de educação. Segundo a autora

a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado inteligentemente. (MARIN, 1995, p. 15)

Reportando-nos ao termo “aperfeiçoamento”, percebemos que no processo educativo ele é visto como um “conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo” (MARIN, 1995, p. 16). Contudo, sobre este termo devemos advertir que não há um lugar, uma formação perfeita; os professores, diante dessas questões, devem construir caminhos para superar as dificuldades com as quais convivem nas salas de aula, no sentido de aprender cotidianamente sobre sua prática.

³ Gramsci (1999, p. 314-315) fala sobre projetos contra-hegemônicos como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, que denunciam e tentam reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplas classes sociais pelo modo de produção capitalista.

[...] é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Nesse caso, podemos entender que é possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação dos cursos tradicionais, pois não é suficiente adquirir periódicos estoques de novas noções (MARIN, 1995, p. 16).

Outro termo utilizado é “capacitação”, do qual a autora afirma que “parece-me congruente com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias da profissão” (MARIN, 1995, p. 17).

Já os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”, em função de suas semelhanças foram colocados pela autora no mesmo bloco, uma vez que seu objetivo foi valorizar o conhecimento do professor e auxiliá-lo no fazer docente.

o uso do termo formação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Nesta direção, Freire (1996) utiliza a expressão “formação permanente”, na qual o professor é valorizado e reconhecido em seus conhecimentos, no seu trabalho educativo, utilizando-se sempre o diálogo, pois acredita que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão” (FREIRE, 1987 p. 44).

Outros autores também utilizam os termos “formação contínua” e “formação continuada”, como Rodrigues e Esteves (1993, p. 44) que conceituam a formação contínua como “Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial [...] que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos”.

Similarmente Ferreira (2003, p. 20) entende a formação continuada como “[...] um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam”.

Desta forma, a formação continuada, para os autores aqui citados, não pode mais ser confundida com cursos de reciclagem, de treinamento, de aperfeiçoamento, de capacitação. Ela deve ser vista como uma reflexão do professor sobre sua ação, na constante tentativa de aprimorá-la para fortalecer o processo educativo.

Outro fator importante, conforme nos diz Imbernón (2004), é que neste processo é preciso existir coletividade, onde todos devem unir-se para que haja uma melhora na formação continuada, buscando a reflexão em grupo e também como diz Imbernón (2004, p. 14), “[...] através do processo coletivo regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino”.

Neste sentido, Novoa (1992, p. 28) também afirma que

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e seus projetos.

Assim o desenvolvimento profissional não envolve apenas o professor, mas todos que estão à sua volta na escola. Por isso, faz-se importante refletir sobre o papel do docente nestes processos de formação. Segundo Nóvoa (1995, p. 24)

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

A formação continuada deve valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, para que também o auxilie no desenvolvimento de sua prática. Como nos diz Moreira e Candau (2005, p. 23)

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Como vimos, a formação continuada é de muita relevância para a formação do professor, sobretudo, aquela que é referenciada em sua prática na sala de aula. Por isso, no próximo item, refletiremos sobre a formação do alfabetizador, como ela se deu, seus avanços e recuos para lecionar nas salas em que ocorre o processo de alfabetização.

3.3 A formação do professor alfabetizador: desafios e exigências atuais

No decorrer dos anos, a alfabetização passou por mudanças, por descobertas e por novos olhares que, com efeito, fizeram dela o centro das atenções de muitos pesquisadores. Já no século XXI, as práticas sociais de leitura e de escrita passaram a ser uma condição *sine qua non* dentro da escola; professores de hoje precisam de novos investimentos em sua profissão para desenvolver competências necessárias para exercer o processo de alfabetização.

Contudo, esse contexto reporta-nos ao início da década de 2000, quando houve a implantação de programas governamentais de formação de professores alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos como o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), o Pro-Letramento e, recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 e extinto em 2003, inovou o trabalho dos alfabetizadores. Esse programa oferecia um curso preparado em três módulos para aperfeiçoar a formação dos docentes e fornecer materiais didáticos adequados para a criação de novas propostas pedagógicas eficazes.

O módulo 1 debatia conteúdos de fundamentação, pautados nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e na didática da alfabetização. No módulo 2, eram discutidas situações didáticas de alfabetização e no módulo 3, o foco era nas situações didáticas de outros conteúdos que também abrange a alfabetização. (BRASIL, 2001)

Em 2006, também pela iniciativa do MEC, foi criado o Pró- letramento com o objetivo de oportunizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma complementação teórica no ensino da leitura, da escrita e também da matemática. Este programa foi um curso de formação continuada elaborado para refletir sobre todas as ações e práticas na área da educação, procurando estabelecer um diálogo entre assuntos das disciplinas citadas.

Nesse contexto, surge em 2008, o PNAIC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, com a finalidade de alfabetizar as crianças no máximo até o 3^o ano do Ensino Fundamental. Esse pacto traz em seu artigo 5^o, os seguintes objetivos

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3^o ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012c).

Para que isso se cumprisse foram necessárias ações que incluíam a formação de professores que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por isso, foram-lhes concedidas bolsas de apoio, com cursos realizados através de orientadores de estudo.

O curso será presencial, com duração de dois anos – carga horária de 120 horas anuais, de acordo com o Programa Pró-Letramento. Quem comandará os encontros entre os docentes serão os orientadores de estudo. Esses orientadores, que são professores das redes de ensino, terão de fazer um curso específico de 200 horas anuais em universidades públicas que participam do pacto. O MEC recomenda que eles sejam escolhidos entre os tutores do Pró-Letramento. (UNDIME, [S.d.]).

Um material instrucional também foi confeccionado pelo MEC para aqueles que aderirem ao Pacto:

I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização; III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Obras complementares para cada classe de alfabetização; IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização; V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNEB) para cada turma de alfabetização; VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNEB para os professores; VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012b, p. 31).

O processo avaliativo ocorre por meio da Provinha Brasil, realizada anualmente, pelos alunos das escolas participantes do Pacto, no início e final do segundo ano do Ensino Fundamental. Esta avaliação analisa a nível de alfabetização dos alunos.

Esses procedimentos adotados pelo Pacto tem o propósito de alfabetizar as crianças na “idade certa”, tornando a alfabetização “[...] como processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita”. (SOARES, 2004, p. 91). Nesse sentido, podemos dizer que Soares (2004) enfatiza aspectos da alfabetização e valoriza a construção de um processo de alfabetização e letramento que fortaleça a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada, crítica e cidadã.

A grande questão que também é colocada em relação aos professores é que eles são responsáveis pelos resultados que seus alunos apresentam por meio das avaliações de larga escala. Esses profissionais não devem ser os únicos culpados pela alfabetização de seus

alunos, visto que muitos outros fatores estão atrelados a isso: a falta de recursos pedagógicos, insuficiência de materiais, a limitada estrutura da escola, a escassa formação docente e outros fatores que interferem neste processo.

Conforme Santos (2004, p. 1146) acontece então “[...] uma nova arquitetura para o setor educacional edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado”. Com isso, o professor precisa então preocupar-se, apenas, em preparar seus alunos para as avaliações, pensando em uma boa colocação da escola nos *rankings* municipal, regional ou nacional. Nessa perspectiva o que interessa são os resultados. Segundo Veiga- Neto (2013)

Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica se atinja o soi-disant ‘progresso social’. O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde estão sendo colocadas as fichas da esperança; nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação (p. 166).

Como nos diz o autor, o que se vê atualmente é o excesso de esperança nessas avaliações, como se pudessem aprimorar a educação “como num passe de mágica”.

Assim, concluímos que a formação de professores alfabetizadores deve tomar um importante lugar nas políticas contemporâneas. Por isso é de fundamental importância que ele tenha uma adequada formação continuada para que consiga dar conta das inovações impostas por uma nova arquitetura institucional, propiciando um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para seus alunos.

4 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados que foram coletados por meio do questionário respondido pelas professoras, que foram os sujeitos de nossa pesquisa, de acordo com os critérios pré-definidos. Buscamos compreender suas concepções em relação à formação continuada que lhes são oferecidas e também abordamos questões referentes a alfabetização.

Reiteramos que, como já dito nos capítulos anteriores, concordamos com os autores Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Freire (1996), entre outros, que defendem a formação continuada que permite ao professor uma reflexão e análise sobre sua atuação pedagógica. Para o professor alfabetizador, essas formações tornam-se ainda mais importantes, quando lhes proporcionam um debate específico do processo em que os alunos se encontram, assim como outros conhecimentos que os professores entendem ser indispensáveis para esta fase de escolarização.

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (LIBÂNEO, 2002, p. 42)

Ressaltamos, em tempo, que concordamos com Libâneo (2002b) e com ele destacamos a capacidade e necessidade do professor de decidir.

4.1 Formação Continuada

4.1.1 Formação continuada e a perspectiva das professoras

Neste item iniciamos o diálogo com as falas das professoras e com os autores que nos ajudam a pensar os processos de formação continuada. Com base em Gatti e Barreto (2009):

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para a atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (2009, p. 201).

A citação reverbera em algo já explicitado por Nóvoa (1995) quando diz que essas formações não se constroem por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, pois se isso fosse suficiente, segundo os autores aqui citados, Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1995), Romanowski (2007) e Imbernón (2010), as formações estariam adequadas.

No entanto, conforme Gatti e Barreto (2009), a questão da formação de professores ainda é um grande desafio para as políticas governamentais e para as instituições formadoras dessa categoria.

As discussões sobre a formação docente têm revelado a complexidade da tarefa de ensinar e apontam para a necessidade de processos formativos que perspectivem a formação como um processo de ressignificação da cultura do profissional, valorizando suas práticas docentes participativas, reflexivas e críticas. (BRITO 2006)

Com o objetivo de analisarmos o que as professoras alfabetizadoras pensam sobre as formações continuadas, abordamos junto às professoras pesquisadas questões que explicitassem suas concepções sobre as formações continuadas de que elas participam. A primeira questão que apresentamos às professoras é se participavam do processo de elaboração das formações, sobretudo, se escolhiam o tema delas. As respostas foram:

Quando essas formações são oferecidas pela secretaria, nunca participamos [da escolha do tema], eles trazem um negócio pronto que eles, que não estão dentro da sala de aula, organizam e, às vezes, aquela temática não é a minha ansiedade, é por isso que você vê os professores loucos para dar o horário e ir embora. (PROFESSORA ZETA).

A maioria delas [as formações] vem pronta pela SEMED. (PROFESSORA GAMMA)

Nesse contexto, Paulo Freire (2001) traz uma contribuição importante ao discordar dessa prática em torno da formação de professores, posto que valorizam “pacotes” com conteúdos que são vistos como adequados para a qualidade na educação, sem discutir coletivamente com os profissionais diretamente envolvidos.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71)

Para o autor, a formação continuada, por ele denominada de formação permanente, deve ser uma discussão coletiva, visando o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem

determinar, *a priori*, o que é melhor para os professores, mas entendendo a formação como um processo democrático em que todos ensinam e aprendem. (FREIRE, 2001).

Como Freire (2001) e Nóvoa (1995), Candau (1999) também enfatiza que a formação continuada não pode ser apenas uma acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas. Ela deve propiciar uma reflexividade crítica sobre as práticas e uma reconstrução da identidade pessoal e profissional do docente.

Segundo Brito (2006) a abordagem fragmentada dos conteúdos tem motivado sérias discussões, pois considera-se que estas formações, ao invés de conduzir ao estudo e à análise da realidade educacional, têm favorecido apenas uma reflexão superficial a respeito do trabalho docente.

É possível verificar que a política de formação de professores parece não tomar como referência o contexto social, os lugares de exercício da prática pedagógica, a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, contribuindo para que haja de fato, um grande distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas profissionais construídas e reconstruídas nas escolas. (BRITO, 2006, p. 42)

Outras professoras, apesar de não participarem da escolha dos temas, durante as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), elas são solicitadas a contribuir com sugestões, “às vezes” (PROFESSORA SIGMA).

Nas formações sempre dou sugestões de temas. (PROFESSORA IOTA)

Às vezes somos questionadas sobre quais temas sentimos necessidades. Então em alguns momentos falamos. Normalmente já vêm prontos, mas sempre no final das formações, eles passam perguntando quais são os assuntos de interesse das pessoas que estão participando. (PROFESSORA SIGMA)

Contudo, a Professora Gamma, em sua resposta, também lembra que apesar de sempre ao final desses encontros, os professores receberem um papel para sugerirem os temas dos próximos cursos. Elas percebem que essas sugestões são pouco consideradas, visto que a maioria dos temas propostos por eles não são trabalhados nas formações posteriores.

A gente dá algumas sugestões [para a formação continuada], que nem sempre são atendidas, [...] a maioria vem pronta pela SEMED. (PROFESSORA GAMMA)

... tirando pelas formações que eu participei eles fazem um padrão para todo mundo, mas as crianças não são homogêneas, são heterogêneas. Eles nunca fazem uma diagnóstica. Eles tinham de fazer porque a nossa formação ia fluir muito mais. Eles não fazem uma pesquisa de campo antes para saber o que está acontecendo. Fazer por região sabe. Fazer uma avaliação diagnóstica com as escolas para ver o que a população da escola menos sabe. É português ou matemática? Qual a dificuldade maior deles? Se eles já

viessem a campo para olhar isso, a dificuldade da região, porque a secretaria mesmo se divide por polo. Polo tal, qual a dificuldade? E o outro polo? Porque aí, depois disso, eles teriam uma temática que iria beneficiar e interessar. É só teoria que eles passam, geralmente você chega lá e dificilmente você tem alguma coisa que você aproveite. Que você aproveite a formação do começo ao fim. (PROFESSORA ZETA).

Nota-se, dessa maneira, o professor vê-se compelido a reproduzir o conhecimento estabelecido pelo grupo de especialistas, pois seus conhecimentos são secundarizados em relação ao próprio processo formativo.

Segundo Imbernon (2010)

[...] a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

As formações para Gimeno Sacristán (1995) devem ser consistentes e intencionais considerando que

A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1995, p. 74)

Nesse sentido, reiteramos com os autores utilizados nesta pesquisa, com destaque para Imbernón (2010), Freire (1996), Nóvoa (1995), Britto (2006), segundo os quais, o professor nessas formações deveria ter um espaço privilegiado para refletir sobre sua prática docente para que consiga (re)pensar ou até mesmo produzir novos conhecimentos, que irão auxiliá-lo em seu dia-a-dia na sala de aula. Como nos diz Freire (1996, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância dos professores serem agentes ativos destas formações, participando delas com suas concepções, análises, dúvidas e, principalmente, na escolha de temáticas que irão promover uma reflexão sobre suas práticas. Nesse sentido, quando questionamos sobre a contribuição da formação continuada para sua atuação docente, as professoras já apontam contribuições importantes, apesar de também fazerem críticas. O que se pode perceber é que apesar de, na maioria das vezes, elas não

participarem do tema da formação, ainda assim, elas articulam os temas do processo formativo com as suas atuações docentes, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Elas me fazem refletir sobre minha prática pedagógica. Desde que estou na escola tem melhorado bastante (PROFESSORA DELTA).

Elas tiram as dúvidas, aprimoram aquilo que sabemos pouco, e acabam enriquecendo nosso conhecimento. (PROFESSORA GAMMA).

Em alguns momentos, ela contribui muito, quando ela tem a ver com o que acontece na rotina da sala de aula, com as dificuldades, com a realidade que tem. Quando é algo que não está relacionado ao dia a dia, ao que acontece mesmo na alfabetização, nesta fase, aí eu creio que fica meio perdido as informações. (PROFESSORA SIGMA).

Posto isso, faz-se relevante que as formações reflitam sobre a prática que acontece nas escolas e também sobre a prática social, quando o professor reflete sobre todas as situações que ocorrem na sala de aula, principalmente, nas interações e nas experiências com que ele e seus alunos compartilham, além disso, é necessário que os professores, bem como seus processos formativos considerem as diferentes práticas sociais dos seus alunos como referência para uma educação dialógica, superando preconceitos e discriminações em relação aos diferentes grupos sociais que a escola acolhe. Como nos diz Pimenta (1999, p. 25), “Considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.”

Para Candau (1997), três aspectos são importantes para a formação do professor: a escola como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente utilizado como referência em todo o processo de formação e, por fim, o ciclo de vida dos professores.

A escola é o local ideal para a formação continuada, pois é nela que os professores constroem seus conhecimentos, suas relações, administram seus problemas, tentam solucioná-los... enfim, é o local de atuação do professor, onde faz sentido ele poder buscar mobilizar processos coletivos de reflexão e de intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva também Nóvoa (1992) tal como Candau (1997) aponta para a necessidade de reconhecer e valorizar o saber docente, uma vez que o professor constrói saberes a partir de suas experiências que são inúmeras. Para Nóvoa (1992, p. 30) “a formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.

Outro fator é referente ao ciclo de vida dos professores. Para Candau (1997, p. 63), “o ciclo profissional é de um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis”, o que

significa que cada professor tem sua trajetória de vida, seus problemas, suas buscas pessoais e um perfil próprio que deve ser contemplado nas formações continuadas, por meio de reflexões coletivas, onde esse profissional é ouvido e não somente visto como um mero expectador. Neste sentido é importante ressaltar o que afirma Zeichner (1993), “produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e dos centros de investigação e desenvolvimento” (ZEICHNER, 1993, p. 16), ou seja, “os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino”. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Ou ainda, podemos afirmar com Nóvoa (1995): “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas e exigem, portanto, respostas únicas” (p. 27).

Com isso reiteramos que o professor é alguém que reflete sobre sua prática. Quando as possibilidades desta reflexão são diminuídas ou inviabilizadas, compromete sua qualificação profissional (PAVAN, 2008).

Nessa direção, concluímos que é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas estejam preparadas para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores, como intelectuais que combinam a reflexão crítica a serviço da educação dos seus discentes para que estes sejam também cidadãos críticos, reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

4.1.2 Formação continuada: a falsa dicotomia entre teoria e prática

Considerando os autores citados nesta dissertação, que defendem a ideia de uma reflexão crítica no processo de formação continuada, tais como Nóvoa (1995), Candau (1997), Freire (2001), entre outros, reforçamos esta concepção com Contreras (2002) quando afirma:

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

A reflexão crítica permite ao professor (re)pensar suas ações, analisá-las e, se for preciso, reconstruí-las. Nesta direção, Shön (2000) nos aponta alguns sentidos da reflexão necessários ao profissional reflexivo dos quais enfatizamos a reflexão-na-ação.

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o

pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SHÖN, 2000, p. 33)

Como afirma Shön (2000), a reflexão-na-ação é o ato de conhecer a ação. Assim o professor pode refletir sobre o problema ou a necessidade que se apresenta em sua atuação para solucioná-lo.

Essa relação entre a reflexão e ação, ou práxis⁴ na linguagem Freireana, também nos remete a inseparabilidade entre a teoria e a prática.

Sobre a teoria e a prática, trazemos ainda autores como Fernandes (1997), Pimenta (2005), Lima e Gomes (2002), Gamboa (2003, p. 125) para enfatizar que

[...] não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.

Candau e Lelis (1983) criticam a visão dicotômica que separa teoria e prática, demonstrando o equivoco desta suposta separação, pois ela não é possível, uma vez que não existe em um polo teoria e, noutro, a prática. Em toda prática implica uma teoria e em toda a teoria implica uma prática.

As autoras também defendem a visão de unidade que nega a dicotomia entre teoria e prática:

A teoria e a prática [...] são consideradas o núcleo articulador do processo de formação do professor, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados, simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. (CANDAU &LELIS, 1999, p. 59).

Segundo Freire (1996), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bla-bla-blá e a prática, ativismo”.

Veiga (2009, p.27) também explicita essa relação

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria

⁴ Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.

também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da Realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação.

Segundo as falas das professoras pesquisadas, as formações continuadas parecem polarizar, dicotomizando a teoria e a prática. Conforme dissemos anteriormente, essa polarização é equivocada, pois não há ação sem reflexão e reflexão que não seja referenciada na ação. Essa dicotomia impede o professor de criticar uma determinada teoria (que sempre inclui uma dimensão prática). Também o impede de (re)pensar sua atuação docente com base em diferentes referenciais teórico-práticos.

É somente teoria, a prática é formação de grupo que aí se pode discutir sobre um assunto ou algo assim. Mas a prática do dia-a-dia quase não tem. (PROFESSORA SIGMA)

Eles agora têm se preocupado um pouco mais com a prática, era muito mais teórico, isso está melhorando um pouco. (PROFESSORA DELTA)

Ou seja, o que tem ocorrido nos processos de formação continuada é que os cursos trabalham com aspectos teórico-práticos que não atendem à perspectiva teórico-prática das professoras. Com isso, o professor acaba sendo desvalorizado, como nos diz Fernandes (1997), pois coloca em um polo a prática, a execução, que é de responsabilidade do professor, e de outro a teoria, o pensar, que é de responsabilidade do especialista.

É importante frisar que o professor é estimulado, [...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É-lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina. (FERNANDES, 1997, p. 108).

Educar não se limita em apenas transmitir conhecimentos e sim auxiliar o educando a tomar consciência de si; fazê-lo refletir sobre os outros e a sociedade. É proporcionar ferramentas para que o aluno escolha seus caminhos, de acordo com sua visão de mundo e com os valores que aprendeu na escola. Nesse sentido, Pimenta (2005) diz que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta e produz uma outra sociedade desejada.

O professor, como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na relação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (LIMA E GOMES, 2002, p. 169)

O não reconhecimento dessa inseparabilidade entre teoria e prática impede a produção de resultados significativos no processo formativo, pois a prática se fundamenta na teoria e a mesma se origina de uma atividade prática, sendo interdependentes uma da outra. Nessa perspectiva, Souza (2001, p. 7) afirma que

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Por conseguinte, quando há uma dicotomia da relação teoria e prática, há um enfraquecimento da formação do profissional docente e de sua ação educacional, o que dificulta os caminhos para desenvolver práticas significativas, no qual o sujeito reflete acerca das ações desenvolvidas.

Por isso, esta relação deve ser reconsiderada e acima de tudo reconhecida nas formações continuadas, pois como afirma Souza (2001, p. 7)

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade.

A ação-reflexão-ação dá um sentido diferente às teorias, às práticas e aos saberes do docente, oportunizando uma maior compreensão do contexto educacional no qual ele está inserido para que transforme seu dia-a-dia, construindo também outras visões de ensino e de educação.

Da mesma forma, segundo Brito (2006, p. 52)

[...] a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando ao docente a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação deverá facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social.

Considerando alguns dos autores citados como Pimenta (2005), Candau e Lelis (1983), Freire (1996), Souza (2001), Brito (2006), concluímos que são nesses momentos de formação que os professores podem/devem intensificar a reflexão sobre a ação, reconhecendo a indissociabilidade entre teoria e prática, ação e reflexão, para (re)construir e/ou reafirmar caminhos trilhados no seu processo de atuação docente.

4.1.3 Formação continuada: o processo de alfabetização

Neste item discutiremos sobre como as formações continuadas das professoras entrevistadas têm abordado temas referentes ao processo de alfabetização e quais as concepções das professoras pesquisadas em relação ao que consideram ser importantes para essas formações específicas sobre alfabetização. Trazemos os autores que nos ajudam a entender sobre a questão da alfabetização como Kramer (2010) e Soares (2003), e outros que abordam temas referentes a formação continuada como Rodrigues (2004), Marin (1995), Imbernón (2004) e Nóvoa (1991).

Iniciamos nossas reflexões com Kramer (2010) enfatizando que

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores (KRAMER, 2010, p. 70).

A afirmação de Kramer (2010), sobre um possível caminho para a formação continuada de alfabetizadores, vem ao encontro do que discutimos anteriormente acerca da formação continuada como práxis, ou seja, o necessário reconhecimento da relação teoria e prática, sob pena de colocarmos de um lado a teoria e de outro o professor executor de tarefas.

Devemos, por isso, reconhecer o professor como um profissional capaz de teorizar sobre sua prática, pois ele é portador de uma teoria que é atualizada a cada dia na sala de aula, em suas relações com os alunos, com suas colegas professoras, nas experiências que vive dentro e fora da sala da aula, nos cursos de que participa e nas reflexões que produz. É no cotidiano que sua teoria vai sendo atualizada e é na prática que aquela vai ganhando novo sentido. (GARCIA, 2015)

Nessa mesma perspectiva, a autora também enfatiza que o cotidiano da sala de aula deve ser um espaço de construção de conhecimentos e de atualização de teorias, onde o (a) alfabetizador (a) produz, redefine, redireciona e reflete, criticamente, sobre sua prática a todo momento. Além disso, faz-se relevante também que ele conheça diferentes perspectivas para este processo de escolarização tão importante para seus alunos.

[...] o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social (SOARES, 2003, p. 17- 18).

Nossos alunos estão imersos num mundo em constante mudança. Portanto, essa dinâmica da sociedade deve fazer parte das formações de professores, para que eles possam articulá-las com o contexto da sala de aula, deixando suas aulas mais significativas e envolvendo mais os alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita. Como afirma Freire “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13).

A formação de educadores será mais rica se os saberes de cada um forem levados em conta, para que eles saibam enriquecê-los ou encaminhá-los para melhores possibilidades de conhecimento, sempre estimulando a criação de cada um. Se o educador não for criador, ele repetirá o programa ou o material que lhe foi imposto e atuará seguindo modelos. (GARCIA, 2015).

Como já falamos nos itens anteriores, com as contribuições de Nóvoa (1995), Candau (1999), Freire (1996) e outros autores, o professor pode, a partir da formação continuada, avaliar sua atuação sobre uma perspectiva crítico-reflexiva, isto contribuirá em seu trabalho junto aos alunos.

Algumas das professoras informaram-nos que as únicas formações específicas sobre a alfabetização que lhes são oferecidas, são pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Este programa foi ofertado pelo governo federal e foi implementado em 2012. Seu objetivo é alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática.

O PNAIC tem quatro eixos. No primeiro deles, de acordo com o MEC, o objetivo é formar, ao longo de dois anos, educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Segundo as professoras entrevistadas:

A SEMED oferece o curso PNAIC, específico para alfabetização.
(PROFESSORA THETA)

Temos formações pelo PACTO [PNAIC], aquele programa de alfabetização.
(PROFESSORA GAMMA)

Contudo, ao questionarmos essas mesmas profissionais sobre como devem ser as Formações Continuadas específicas para as professoras alfabetizadoras, nenhuma fez referência às formações de que já participava, mas nos apontaram sugestões de como seria necessário que ocorressem:

A formação deveria focar na prática do dia a dia, trazer exercícios que levem a mostrar como as crianças estão compreendendo o assunto abordado. Algo nesse sentido. (PROFESSORA DELTA)

As formações devem ser direcionadas para a confecção de jogos, diagnósticas, e os estudos tem que ajudar a gente no processo de alfabetização. (PROFESSORA GAMMA)

As formações têm de ser a partir de relatos de experiências, numa mesa redonda, com debates, porque a minha dificuldade pode, às vezes, ser a sua solução, sabe. Às vezes eu posso falar que fiz desse jeito com a minha turma e pode te ajudar. São as trocas de experiência e isso nunca tem. (PROFESSORA ZETA)

Assim, reiteramos que a formação continuada, deve ser baseada nas solicitações/preocupações/necessidades/objetivos que as professoras explicitam. Ou seja, relacionada à prática da sala de aula e no contexto em que os alunos e seus professores a vivenciam. Os professores, conforme Kramer (2010), precisam refletir sobre seus processos de ensino, discutir suas dificuldades, erros, acertos, como nos diz a autora:

[...] é fundamental abrirmos espaço na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para a atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola. (p. 108-109)

Nesse contexto, ponderamos que só haverá sentido para as professoras, quando os cursos de formação continuada valorizar/reconhecerem o seu respectivo saber docente, suas práticas pedagógicas de sala de aula e, conseqüentemente, possibilitarem a reflexão em torno do ensino e da aprendizagem produzidos por elas com seus alunos, articulados com diferentes perspectivas teórico-práticos. Por isso, baseamo-nos novamente em alguns autores que nos falam sobre a formação do professor como Freire (1996). Nóvoa (2002), Kramer (2010) e Imbernón (2004), para salientar que o processo reflexivo sobre a alfabetização é radicalmente necessário nos cursos de formação continuada.

Constantes mudanças ocorrem nas diversas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais que exigem uma formação do professor alfabetizador como um processo contínuo,

pois suas práticas recebem influência dessas transformações que redirecionam todo o processo de ensino e aprendizagem. (PEREZ,2008)

Neste contexto, Kramer (2006) sugere alguns eixos, que podem contribuir no processo de formação e indicar os caminhos da prática do(a) alfabetizador(a): organizar as formações em torno de temas relevantes sugeridos pelos professores, conciliar os interesses destes com o assunto trabalhado, quebrar preconceitos, evitar modelos abstratos (“letra bonita”, “leitura rápida”...); contextualizar os temas e garantir a criatividade e a criticidade ao discuti-los, favorecer o acesso desses docentes aos conhecimentos científicos, variar a duração dos estudos de acordo com o interesse do grupo de professores, desenvolver atividades diversas(simulações; aulas expositivas; leitura e estudos de textos.).

Os eixos acima citados revelam a importância da formação centrada na prática, apontando para as diversas possibilidades de ações concretas que podem ser desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Kramer (2006, p. 81) ainda salienta que é necessário

[...]ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e sobre os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redirecionamento da sua prática.

Assim, entendemos que, como já falamos nos itens anteriores com as contribuições de Kramer (2006), Garcia (2015) e outros autores, devemos tomar como ponto de partida a própria prática do professor e considerá-lo um produtor de conhecimento e não mero receptor. Isso faz com que ele assuma a condição de sujeito, sendo formador e formando ao mesmo tempo (NOVOA, 1992).

O profissional de educação deve ser formado para formar cidadãos críticos e reflexivos, como diz Imbernón (2004, p. 15) “formar o professor na mudança para a mudança”, pois a sua formação beneficiará, ou não, a formação desses indivíduos.

4.2 Alfabetização: formações, concepções e desafios

4.2.1 Letramento e a alfabetização: o que dizem as professoras

Novamente recorreremos aos autores que tratam sobre a alfabetização e o letramento como Soares (2004), Freire (2007), Ferreiro (1999), Kramer (2006) dentre outros, para

compreender as concepções das professoras pesquisadas em relação ao conceito de alfabetização.

Por muito tempo, a alfabetização ficou entendida como um processo no qual o aluno precisava somente saber ler e escrever sem compreender o que se lia e escrevia. A partir dos anos de 1980, com o surgimento do termo letramento, este conceito se ampliou, enfatizando que era necessário à pessoa alfabetizada ter entendimento sobre o contexto de produção da leitura e da escrita (SOARES, 1998).

Assim, o conceito sobre alfabetização foi sendo ampliado. Nas palavras de Freire (2007) “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”.

Ferreiro (1999) salienta que a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os esforços dos educandos foram colocados nos papéis para representar algo. Para ela “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999, p. 47)

Para Kramer, a alfabetização também não é um processo mecânico de decodificação. A autora nos provoca com um questionamento em que nos faz perceber a impossibilidade de limitarmos a alfabetização à decodificação.

Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, de leitura e de cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressam de várias formas antes de falar? (2006, p. 98).

Com base nessas reflexões, questionamos as professoras pesquisadas sobre suas concepções em relação ao conceito de alfabetização, ao que responderam:

É um processo de construção que o individuo constrói individualmente a habilidade de ler e escrever de forma adequada. (PROFESSORA THETA)

Hoje, alfabetização não é apenas ler e escrever, é necessário que o individuo compreenda o que lê e escreve. (PROFESSORA BETA)

É a aquisição do alfabeto, é utilizar ele para se comunicar, de forma oral, escrevendo, com gestos. (PROFESSORA ZETA)

Desse modo, percebemos que essas professoras pesquisadas têm um conceito de alfabetização que se aproxima do que Soares (1998), Freire (2001), Ferreiro (1999) e Mortatti

(2004) nos dizem em relação à alfabetização, que envolve ideias de processo de construção, compreensão e comunicação. Ressaltamos com Soares (1998) que

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade. (p. 33).

Os autores presentes nesta pesquisa, com destaque para Ferreiro (1999) Freire (2001), Soares (1998), referem-se à alfabetização como um processo que ocorre em um ambiente social. Nesse sentido, é importante salientar que as professoras entrevistadas também reconhecem essa dimensão no processo de alfabetização, conforme mencionaram em suas respostas:

É um conjunto de métodos, atividades, um procedimento que leve a criança a entender e dar significado ao mundo que a rodeia. (PROFESSORA DELTA)

É inserir o aluno no mundo letrado que nos cerca e esse participando e compreendendo, lendo e escrevendo. Principalmente fora da escola. Transformando a sua vida. (PROFESSORA IOTA)

É saber ler e escrever com o conhecimento interior, caminhando com o letramento. (PROFESSORA SIGMA)

Nas palavras de Freire (2001) em relação a alfabetização podemos dizer que “Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca.” (p. 71)

Essas concepções nos remetem também ao conceito de letramento. A palavra letramento surgiu em 1990, vinculada ao conceito de alfabetização. Segundo Soares (1998), alguns educadores acreditam que só se possa iniciar o processo de letramento quando o aluno já está alfabetizado, enquanto outros deixam de lado o processo de alfabetização, executando somente práticas de letramento, o que a autora nomeia como “desinvenção da alfabetização”, que vem a ser a perda da especificidade do processo de alfabetização:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 47).

Sobre isso, Soares (2003) afirma que se faz importante diferenciar esses dois conceitos para que nenhum deles se enfraqueça, mas também é preciso que eles estejam juntos, pois um depende do outro.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (p. 90).

Letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 1998, P.39).

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento também se aproxima das funções da língua escrita, tornando-se indispensável para a vida e as relações do educando.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e com seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo, por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim, seguindo os autores citados, o grande desafio do educador é trabalhar, concomitantemente, essas duas dimensões em suas salas de aula, de forma a proporcionar a seus alunos uma proposta pedagógica de alfabetizar letrando, levando-o à apropriação do código escrito e à sua utilização nos diversos ambientes sociais, tornando esta prática significativa para o aprendiz. Para Soares (2000)

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES EM ENTREVISTA AO JORNAL DO BRASIL – 26/11/2000)

Como se nota, o “alfabetizar letrando” não deve ser visto como uma nova proposta de alfabetização e sim, como uma ressignificação deste processo de alfabetização do qual se

complementa com o letramento. Cabe às escolas criar estratégias que, simultaneamente, trabalhem a leitura, a produção de textos, além de propiciar ao aluno uma visão na qual identifique os mais variados tipos de materiais escritos que estão presentes em todos os lugares em que convive.

É através da indissociabilidade no processo de alfabetização e letramento que o aluno se torna capaz de interpretar um texto, compreendendo ou questionando sobre seu conteúdo, tornando-se capaz de ler e de escrever com mais autonomia e maior criticidade.

Se antes a alfabetização era entendida como codificação e decodificação dos códigos linguísticos, hoje percebemos que esse entendimento é insuficiente na sociedade em que vivemos, pois há o reconhecimento de que a criança já tem a convivência com a leitura e a escrita desde seu nascimento, em todos os lugares que frequenta. Desse modo, mesmo sem saber ler e escrever, já reconhece essa linguagem e dela faz uso.

Ferreiro (2006) em uma entrevista concedida a uma Revista Educacional Brasileira ressalta que ser alfabetizado em tempos hodiernos é

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária (2006)

Com efeito, isso nos faz reconhecer que o meio social é importante para a leitura e para a escrita, pois a criança ou o adulto terão maiores possibilidades de apropriar-se de diferentes conhecimentos.

4.2.2 O processo de Alfabetização: dificuldades explicitadas pelas professoras

Para abordarmos os elementos referentes às dificuldades apresentadas pelas professoras ao realizar o processo de alfabetização, iremos recorrer a Paro (2007), Santomé (2013), Freire (1992) entre outros, para refletir sobre o papel da família na escola; desta com a família e também sobre a falta de materiais nas salas, onde ocorre o processo de alfabetização.

Ao realizarmos a pergunta sobre as dificuldades que as professoras têm no momento de lecionar nas classes de alfabetização, constatamos que suas preocupações mais recorrentes são relativas à falta de participação da família na escola e no processo de alfabetização das crianças. Em todas as suas falas, as professoras pesquisadas abordaram sobre esta questão:

A estrutura familiar reflete bastante no desenvolvimento da criança (PROFESSORA BETA)

A demora na alfabetização é um conjunto de coisas, por exemplo, geralmente minha sala tem 30 alunos, vou pegar pelo ano passado, dois alunos do ano passado não saíram alfabetizados. Tem uns que saem ótimos, metade sai caminhando e teve dois que não tiveram jeito. Mas assim, eu não tive apoio da família, não tinha rotina de estudo, a família largava, não fazia tarefa. (PROFESSORA DELTA)

Elas andam chegando na escola também sem a parceria dos pais. Essa falta de parceria entre a família e a escola. Principalmente pela falta de parceria. Eu trabalho em uma escola particular à tarde, e tudo é muito diferente. O papel dos pais é fundamental, a gente sente a diferença né, aqui são poucos os pais que participam, e esses são os filhos que têm mais problema, os que mais têm dificuldades. Se a gente tivesse o acompanhamento da família junto com a escola, a gente teria um avanço grande. (PROFESSORA GAMMA)

Falta da frequência do aluno desde pequeno à escola, pois os pais em sua maioria não se preocupam em trazer as crianças com assiduidade, falta acompanhamento familiar. (PROFESSORA IOTA)

Sobre a dificuldade que a gente tem vivenciado, creio que o analfabetismo que vem vindo já dificulta, porque assim, para você ter um apoio da família, a família também precisa estar alfabetizada e nem sempre isso acontece. Se você pegar a realidade das famílias, hoje em dia, nem todos são e não tem consciência da importância. As crianças estão na escola, não para aprender, parece que é só um processo político sabe, infelizmente. (PROFESSORA SIGMA)

Falta de interesse dos alunos quando não são incentivados pelos pais. Ausência das famílias com a colaboração nas tarefas de casa/ Apoio familiar. (PROFESSORA THETA)

A família. A ausência dela na verdade. A colaboração e a participação da família tem que ter no processo de alfabetização. Você não tem mais um modelo familiar que a mãe tá em casa para acompanhar, para cuidar da atividade. Não é nem descaso dos pais, é que a mãe tem que trabalhar, o pai tem que trabalhar, a criança tem que trabalhar, ninguém mais tem tempo para ficar com as crianças, ninguém acompanha mais. Aí sobrou para a escola ensinar o conteúdo programático, educar, cuidar. Não adianta falar que a escola não tem essa responsabilidade, ou ela faz ou ela não forma o cidadão, entendeu? (PROFESSORA ZETA)

Segundo Paro (2007), a responsabilidade por fazer o aluno querer aprender também é da escola e não somente da família.

Ora, o querer aprender é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso, não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe,

sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o aluno a querer aprender é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas. (PARO, 2007, p. 14).

Para Santomé (2013, p. 300) em algumas escolas “Exige-se o apoio familiar, mas para vigiar e melhorar o rendimento escolar de seus filhos”. Na visão do autor, os pais devem participar ativamente e democraticamente da escola, com direito a saber o que acontece dentro dela, discordando e questionando suas práticas; não somente vigiando o rendimento de seus filhos.

Caetano (2009) reforça que cabe ao professor a responsabilidade de sempre receber os pais na escola, informá-los sobre o desenvolvimento de seus filhos e estabelecer uma parceria prazerosa entre a família e a escola.

A relação entre escola e família, como bem se sabe, ela é complexa, assimétrica e normalmente permeada de conflitos. Portanto, caberá aos educadores convertê-la em uma relação de parceria, já que, se prezam pela qualidade do ensino, não podem ignorar que carecem do envolvimento real dos pais. (CAETANO, 2009, p. 54).

Se os professores, juntamente aos pais, interagirem em busca da resolução dos problemas que acontecem na escola, ambos poderão encontrar soluções que os favoreçam e, principalmente, favoreçam o aluno. Porém, conforme os autores citados, esta relação deve ser de um diálogo democrático, participativo e não somente informativo.

Há muitas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem quando temos esta articulação entre pais e a comunidade escolar, como nos afirma Freire (1992, p. 20):

No fundo, buscava um diálogo entre elas [escola e família] de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas.

O diálogo deve ser algo presente nesta relação entre a escola e a família, pois os grupos familiares vêm-se modificando com o tempo. Muitos pais ou responsáveis pelos alunos compõem grupos familiares diferentes da família nuclear, tradicionalmente mostrada como ideal. Para Serpa (2011, p. 33)

As mudanças culturais, econômicas e sociais sofridas ao longo do tempo transformaram o modelo familiar sem que a escola muitas vezes se desse conta de ou soubesse como atender a esta nova realidade, adotando, muitas vezes, uma postura saudosista tão preconceituosa quanto as gravuras dos livros didáticos frente às novas estruturas familiares que se formam.

Outra questão importante, nesse contexto, é abordada por Sayão (2010, p. 93). Ela lembra que a ausência dos pais em reuniões ou encontros promovidos pela escola é sinônimo de desinteresse pelos filhos, entendendo que quem não comparece não se interessa.

[...] aqueles que vão às reuniões e acompanham seus filhos em tais atividades são pais presentes, logo dedicados. Já os que não fazem isso são diagnosticados como pais ausentes, logo displicentes. Os professores, sem o menor constrangimento, tomam a parte pelo todo para chegar a tal conclusão.

Por isso, concordamos com Freire (1992) sobre a presença do diálogo entre a escola e a família, uma vez que cabe à escola sempre estar atenta aos motivos que levaram os familiares estarem ou não presentes em suas decisões e reuniões; por outro lado, não deve esquecer que o não acompanhamento dos filhos na escola pelos familiares signifique não estar preocupados com desenvolvimento deles.

Em vista disso, faz-se necessário que a escola, junto a seus professores, propicie diferentes espaços e tempos para que haja esta articulação com as famílias de seus alunos. A educação não é um processo isolado em que a responsabilidade pelo fracasso dos alunos deva ser colocada somente sob a responsabilidade da família. Na verdade, esse processo situa-se sob um conjunto de fatores, ao que se imbricam o contexto social, as mídias, a desigualdade econômica, a diferença cultural, a escola, seus espaços, suas práticas, as formações oferecidas aos professores entre outros.

Um pouco mais além, ao perguntarmos para as professoras pesquisadas sobre outras dificuldades, no momento de lecionar nas classes de alfabetização, elas nos responderam, ainda, sobre

[...] número de alunos e a falta de materiais voltados para a alfabetização.
(PROFESSORA IOTA)

Tem a falta de materiais né. Todo material que a gente tem, que é pouco, a gente que tem que comprar quando você trabalha na alfabetização. Se falta lápis, você vai deixar as crianças sem lápis? Material é algo que complica, esses livros do canto da leitura são meus, eu guardo para a roda de leitura. Sempre tem que ter algo seu, se você for esperar o que o sistema estabelece [professora fica um tempo em silêncio] ainda mais alfabetização. Nós não temos xerox aqui na escola, eles só dão papel e a cópia é do meu bolso. Isso a gente acaba fazendo, que não tá no script mas faz parte. (PROFESSORA DELTA)

Para Satyro e Soares (2007, p. 07), a deficiência na estrutura da escola, seja pela falta de materiais, seja pelas instalações inadequadas, seja pelo número de alunos, entre outros, afeta a qualidade da educação e influencia no desempenho do aluno. Assim, embora a escola

esteja com aparência de boa conservação na observação que fiz, as professoras mostram que, pedagogicamente, há falta de material básico, como lápis, canetão para quadro, livros, dentre outros.

Em que pese alguns aspectos positivos, é fundamental que a escola proporcione aos alunos organização em sua sala de aula e disponibilize materiais para que eles construam novos conhecimentos.

Os materiais didáticos possuem a função de mediação e, quando bem aplicados, facilitam a construção dos conhecimentos escolares para as crianças, propiciando aulas mais dinâmicas e construtivas.

Fiorentini e Miorim (1990) destacam que os materiais como recursos de ensino e possibilitadores de ensino-aprendizagem promovem um aprender mais significativo, no qual o aluno pode ser estimulado a raciocinar, incorporar soluções alternativas acerca dos conceitos envolvidos nas situações de aprendizagem e, conseqüentemente, aprender. Também Souza (2007, p. 110) ressalta que “[...] é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem; isso facilita a relação professor – aluno – conhecimento”.

Todo e qualquer recurso diferente do habitual utilizado pelo professor é de grande valia para que os alunos tenham maior interesse pelas aulas. Para Souza (2007, p. 113),

[...] o uso de materiais didáticos no ensino escolar deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica, quanto à sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático, por si só, sem objetivos claros.

Em sala de aula, Ferreiro (1999, p. 32) diz que “um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações de alfabetização é a produção de materiais”. A autora fala sobre três tipos de materiais: os dirigidos aos professores; os materiais para ler e os materiais para alfabetizar. Os primeiros são para o professor construir sua prática; os outros devem ser dos mais diversos tipos e são definidos como livros, revistas, dicionários, folhetos, entre outros.

Para Ferreiro (2002, p. 33),

Faz-se necessário criar um ambiente alfabetizador havendo um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê

informações sobre “o que se pode esperar de um texto”, em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável no meio rural, mais em qualquer lugar onde realize uma ação alfabetizadora.

Assim é possível concluir com base em Paro (2007), Santomé (2013), Freire (1992), Ferreira (1999), Souza (2007), Fiorentini e Miorim (1990), entre outros, que as falas das professoras sobre a carência de materiais são absolutamente significativas para o sucesso ou insucesso do processo de alfabetização. É por meio do material didático que os alunos podem desenvolver, favoravelmente, suas potencialidades, para que tenham êxito na aprendizagem, uma vez que nesta fase da alfabetização, o material escrito disponibilizado em abundância para as crianças é, segundo Ferreira (1999), imprescindível.

4.2.3 O lugar da avaliação em larga escala

O último item da nossa análise das respostas que as professoras pesquisadas nos relataram/escreveram em nossos questionários, é a discussão sobre qual a importância e o lugar que avaliação em larga escala tem ocupado na escola e quais as concepções das professoras em relação a ela. Esta discussão se faz presente e necessária, por esta pesquisa, conforme já escrevemos na introdução, pertence ao Grupo de Pesquisa “Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores”, o qual tem como objeto de estudos, escolas que apresentam resultados nas avaliações em larga escala, especificamente no IDEB.

Um dos critérios estabelecidos para que chegássemos até a escola pesquisada, foi a média que esta alcançou na nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), realizado em 2015.

Segundo nosso levantamento no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), confirmado pela diretora Alpha, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I a média alcançada foi 6,0 (seis) estando ela entre as dez melhores médias das escolas da rede pública de um município do Estado de Mato Grosso do Sul. Ainda de acordo com essa profissional, a conquista deveu-se:

Aqui a gente faz um acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, eu peço para fazer as intervenções pedagógicas com eles. Temos as aulas de reforço que também têm o objetivo a que o aluno avance nas habilidades e competências. (DIRETORA ALPHA)

As professoras pesquisadas também atribuíram ao trabalho coletivo feito na escola a média alcançada no IDEB. Segundo elas:

A nota é pelo trabalho de todos. (PROFESSORA DELTA)

Acho que pelo comportamento tantos dos professores quanto dos alunos aqui na escola. (PROFESSORA GAMMA)

Ao trabalho de toda equipe da escola, juntamente com os familiares dos nossos alunos. Alguns somente. (PROFESSORA IOTA)

Aqui na escola estamos sempre querendo aprimorar nossas práticas, a gente acha que a nota até o momento é boa, mas estamos em busca de números maiores. No meu ver a escola desenvolve seu trabalho de forma cooperativa. (PROFESSORA ZETA)

Nesta perspectiva concordamos com Nóvoa (2009, p. 30) quando apresenta uma proposição sobre o que é ser professor

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Porquanto, o autor entende que o trabalho coletivo na escola, em que uns ajudam os outros, pode favorecer, individualmente, o profissional. Para Tardiff e Lessard (2012) a escola é um espaço onde atuam diversos indivíduos ligados entre si “abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. (p. 55)

Da mesma forma, Imbernón (2009) nos diz que o ensino se transformou em um trabalho necessariamente coletivo, para melhorar o trabalho do professor, a organização das instituições e a aprendizagem dos alunos.

As respostas das professoras, no mesmo sentido, enfatizam o trabalho pedagógico e a participação de todos. Para Libâneo (2001), isso acontece também quando a escola como um todo consegue desenvolver de forma adequada seu projeto político-pedagógico.

A escola que consegue elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto político-pedagógico dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção e de envolvimento de toda comunidade escolar (p. 152-153).

Desse modo, a responsabilidade pelo que acontece na escola não fica somente a cargo da direção pedagógica, mas sim de toda a comunidade escolar. Para Veiga (2006, p. 13-14), o

Projeto Político Pedagógico é a essência do trabalho desenvolvido pela escola e deve ser uma construção coletiva e democrática. Com ele, a escola pode ter mais autonomia e construir sua própria identidade.

Assim, quando a equipe pedagógica da escola desenvolve um apropriado projeto político-pedagógico e todos se envolvem em superar as dificuldades, torna-se possível realizar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

O trabalho em equipe é fundamental para vencer todas as demandas da escola. Como afirma Nóvoa (2009, p. 31): “Os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”

Outro questionamento que fizemos às professoras pesquisadas foi se elas utilizavam os conteúdos que compunham as avaliações em larga escala em suas atividades de sala de aula. Elas nos responderam que

Sim, pois geralmente estes conteúdos são os mesmos que são aplicados em sala de aula. (PROFESSORA BETA)

Sim, eu os considero porque são habilidades que devem ser trabalhadas e principalmente reforçadas desde o início da alfabetização. Fazemos as diagnósticas, a gente dá atividades em cima das habilidades propostas e essas atividades são para saber se ele concretizou a atividade proposta. Se ele não concretizou essa habilidade a gente retoma o conteúdo. É como se fosse uma provinha, é que a gente não chama de prova porque o primeiro ano não tem prova, eles chamam de diagnósticas, elas são feitas mensalmente. (PROFESSORA GAMMA)

Sim. Eu uso na sala de aula. Faço nas atividades, nas avaliações, no dia a dia da sala. (PROFESSORA SIGMA)

Percebemos nas falas das professoras a preocupação em propiciar, na sala de aula, o estudo dos conteúdos “cobrados” na avaliação em larga escala. Quando questionamos se a escola tem alguma atividade específica para preparar os alunos para estas avaliações, elas nos disseram que

A escola faz uma avaliação diagnóstica em todas as séries. Essa avaliação nos ajuda. (PROFESSORA ZETA)

Eu penso que sim, nas avaliações e atividades. (PROFESSORA SIGMA)

Tem as diagnósticas, as aulas de intervenção nos planejamentos dos professores, atividades de reforço na sala de informática. (PROFESSORA GAMMA)

Segundo a professora Zeta, as avaliações seriam favoráveis se elas se preocupassem com o contexto histórico dos alunos.

Eu penso que as avaliações externas servem para que o professor possa identificar a defasagem da aprendizagem e fazer uma autoavaliação da sua prática, pensar sobre ela, sabe? Ela ajuda a observar onde você está pecando no conteúdo programático. Mas uma avaliação feita aqui em Mato Grosso do Sul, como eu mando lá para Brasília? Eu não tenho o mesmo contexto histórico, não é a mesma realidade aqui do Estado, entendeu? Ela ajuda e não ajuda, ela não foi feita aqui. (PROFESSORA ZETA)

Para Esteban e Fetzner (2015, p. 82) “o desempenho dos estudantes nesses testes e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural”.

A busca por resultados padrões faz com que haja treinamento dos estudantes e regulação dos percursos individuais por meio de procedimentos pedagógicos compatíveis com os conteúdos do exame e com os modelos de questões que serão utilizados, pautados pela mensuração. Com isso, a autonomia docente diminui, na medida em que os conteúdos e os procedimentos de ensino precisam se conformar aos estreitos limites do exame que delimita o conteúdo e a forma das atividades escolares cotidianas. (ESTEBAN, 2015)

Assim, concluímos que, de acordo com as autoras Esteban e Fetzner (2015), apesar do trabalho coletivo trazer resultados importantes no IDEB, a avaliação em larga escala não expressa a riqueza da construção do conhecimento dos alunos, bem como reduz o processo de aprendizagem e a alfabetização à respostas mecânicas descoladas, muitas vezes, do contexto dos alunos, não expressando efetivamente a aprendizagem. Assim a avaliação torna-se, fundamentalmente, um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes e a sua classificação. Nesse sentido, destacamos que a escolha de uma escola com alto IDEB considera, mormente, qualidade o que é mensurável na aprendizagem do aluno, isto não está, necessariamente, vinculado a uma qualidade que, efetivamente, considere os avanços importantes nas aprendizagens dos alunos, pois a avaliação em larga escala apresenta apenas um recorte feito, de forma arbitrária, de conteúdos considerados importantes, com questões elaboradas dentro de uma determinada lógica, e sendo feitos da mesma forma no país inteiro. Tal procedimento, conforme nos mostra Esteban (2015), não expressa de forma justa a aprendizagem dos alunos, pois há inúmeras formas de ensinar e aprender, do mesmo modo que há inúmeros critérios de escolha dos conteúdos escolares.

Assim, a escola fica submetida a ensinar para uma avaliação em larga escala é reduzir, conforme já dissemos anteriormente, as possibilidades do processo educativo.

A avaliação em larga escala não deve ser considerada como uma atividade neutra e nem individual dentro da escola e sim, como algo contextualizado com o cotidiano da escola e de seus educandos.

Embora os documentos oficiais afirmem como finalidade das provas o monitoramento do processo pedagógico, por meio de um diagnóstico utilizado na prevenção e na correção de possíveis insuficiências, o efeito do diagnóstico induzido e organizado em uma escala rígida e previamente determinada é a produção de resultados que diferenciam – para hierarquizar – contextos, processos, resultados e sujeitos. (ESTEBAN E FETZNER, 2015 p. 82)

A sala de aula deve ser um espaço de formação, de enunciação de muitas vozes e projetos. Ela não pode ser resumida à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, que são contrários ao diálogo e à reflexão, e não abrangem a complexidade dos processos presentes em suas interações cotidianas. (ESTEBAN E FETZNER, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento pretendemos tecer algumas análises sobre a pesquisa realizada nesta dissertação, não para a fecharmos com alguma conclusão definitiva, mas com o objetivo de oferecer mais elementos que nos auxiliem na discussão de temas referentes à formação continuada dos professores alfabetizadores.

Durante o percurso desta pesquisa, foram de grande relevância todos os textos, discussões e estudos realizados nas disciplinas de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCBD e no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC), assim como todas as dissertações e teses citadas na revisão de literatura, que muito nos auxiliaram nesse processo.

Ao realizarmos a leitura destes trabalhos já referenciados, notamos que há uma vasta bibliografia de assuntos referentes a alfabetização e à formação de professores. Contudo, ao procurarmos por esses dois assuntos juntos, este repertório se reduz.

Como destacado anteriormente, estabelecemos como questão norteadora de nossa pesquisa era saber de que forma ocorre o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras de uma escola com alto IDEB e como isso implica nas suas práticas? Assim, procuramos refletir acerca do que foi exposto durante nossa investigação, desde as falas das professoras até a análise de dados.

Ao ponderar sobre as respostas das professoras alfabetizadoras, percebemos que a formação continuada dos docentes ainda é um grande desafio para as políticas governamentais e para as instituições de ensino. Segundo essas alfabetizadoras, tais formações somente são enriquecedoras quando refletem sobre a prática que ocorre na sala de aula. Quando isso não acontece, o professor fica apenas como mero receptor de conhecimentos que, muitas vezes, não são utilizados em seu dia-a-dia. Segundo Kramer (2006) e Garcia (2015), ambas já citadas anteriormente, devemos tomar como ponto central a própria prática do professor para que ele não seja somente um receptor de conhecimentos.

Assim, trazemos novamente as contribuições de Freire (2001), Nóvoa (1995) e Candau (1999) quando nos dizem que a formação continuada não pode ser apenas uma acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas. Pelo contrário, nesse processo, os professores devem refletir sobre suas práticas, reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática e, finalmente, reconstruir os caminhos no seu processo de atuação docente.

Também, de acordo com as professoras, a escola consegue alcançar um alto IDEB pelo trabalho coletivo que todos realizam e pela preocupação das professoras em propiciar na sala

de aula os conteúdos que são presentes na avaliação em larga escala. Com isso, elas ponderam que a formação continuada também pouco contribui para que a escola consiga alcançar um bom resultado pedagógico, pois tal desempenho, conforme já dissemos, é um trabalho de toda a escola.

Para explicitar de forma mais clara e específica esta análise, retomamos o objetivo geral deste trabalho, onde propusemos analisar o processo de formação continuada de professoras das salas de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB. Movido por tal propósito, fomos em busca de uma escola com alto IDEB, refletimos sobre o processo histórico da formação de professoras alfabetizadoras, bem como os diferentes métodos de alfabetização difundidos no Brasil e caracterizamos os processos de formação continuada para compreender de que forma este processo implica nas práticas alfabetizadoras das professoras pesquisadas.

No que se refere à formação continuada, percebemos que elas são oferecidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), embora muitas vezes insuficiente para atender às necessidades das professoras. Em suas falas, é perceptível que essas profissionais pesquisadas participavam do processo de formação continuada, com temas já pré-determinados, que, muitas vezes, não coincidiam com as necessidades/escolhas delas. Outro aspecto apontado é que essas formações polarizavam a teoria e a prática e se distanciavam também de temas referentes ao processo de alfabetização, o que tornava difícil àquelas alfabetizadoras uma ampliação de seus conhecimentos e construir uma reflexão sobre suas práticas docentes. Assim, concordamos com os autores já citados nesta pesquisa, com destaque para Imbernón (2010), Freire (1996), Nóvoa (1995), Britto (2006), que o professor deve ter um espaço para refletir sobre sua prática docente, para repensar ou até mesmo produzir novos conhecimentos, que irão auxiliá-lo em seu dia-a-dia na sala de aula.

Nesta concepção, também reconhecemos que as formações continuadas devem ser fundadas nas necessidades e nas solicitações que as professoras explicitam para beneficiar suas práticas pedagógicas. Algumas professoras apontaram que são poucas as formações específicas sobre alfabetização e mostraram a necessidade de aprimorar o trabalho que realizam em sala. Segundo Kramer (2010), Freire (1996), Nóvoa (2002) e outros autores já citados, o processo reflexivo sobre a alfabetização é necessário nos cursos de formação continuada.

Constatamos também que as professoras alfabetizadoras reconhecem a importância do processo de alfabetização vinculado às práticas sociais, o que nos levou ao conceito do letramento, tão defendido pelas autores/as Soares (1998), Freire (2001), Ferreiro (1996)

Mortatti (2004), dentre outros que fazem parte de nosso aporte teórico. Portanto, faz-se importante diferenciar os dois conceitos de alfabetização e de letramento para que nenhum deles se enfraqueça; também é preciso que se reconheça sua indissociabilidade, pois um depende do outro. (SOARES, 2003)

Nas concepções das professoras acerca das dificuldades no processo de alfabetização, concluímos que as famílias ainda são culpabilizadas por não ajudarem seus filhos. No entanto, não há um questionamento sobre a inexistência de um processo democrático de articulação da escola com os diferentes grupos familiares. Para Santomé (2013), os pais devem participar da escola, com direito de saber o que acontece dentro dela, discordando e questionando suas práticas. Se os pais e professores forem unidos, ambos podem encontrar soluções para auxiliarem os alunos na escola. Neste sentido, temos a contribuição de Freire (1992) quando afirma que o diálogo sempre deve ser presente nesta relação entre a escola e a família, pois cabe à escola estar atenta aos motivos que levaram os pais não estarem presentes nela.

Outro aspecto levantado foi a ausência de materiais nas salas de alfabetização e a dificuldade em desenvolver de forma mais plural as potencialidades dos alunos. É preciso que a escola disponibilize materiais para que os alunos construam novos conhecimentos. Nas salas de alfabetização, segundo Ferreiro (2008), a produção de materiais facilita as ações de alfabetização.

Quanto às avaliações em larga escala, constatou-se que não são problematizadas pela maioria das professoras, havendo somente um compromisso em atender às exigências dessas avaliações, para que os alunos tenham bons resultados. Também foi ressaltado a coincidência entre os conteúdos da avaliação em larga escala com os conteúdos trabalhados na sala de aula, o que nos remete a Fetzner e Esteban (2015) quando dizem que a escola acaba restringindo seu conteúdo aos das avaliações.

Neste sentido, faz-se importante enfatizar que a escola, segundo as professoras pesquisadas, só atinge um alto IDEB porque há um trabalho coletivo. Mais importante para o alto IDEB é o trabalho coletivo da escola, porém, é possível perceber, na resposta da gestora, a ênfase na preparação para os conteúdos da avaliação em larga escala, inclusive utilizando a expressão “habilidades e competências”.

Assim, podemos concluir que, para a avaliação em larga escala não é importante que as professoras participem na escolha dos temas das formações continuadas, porém, na escola pesquisada, não é dispensável também que haja um trabalho coletivo.

Outra questão relevante na pesquisa é de que apesar de não ser objeto dessa pesquisa o alto IDEB, mas somente um critério de escolha. Podemos dizer que a concepção de

alfabetização e o trabalho coletivo da escola é muito mais relevante para o desempenho no IDEB do que os conteúdos desenvolvidos na formação continuada. O resultado disso são as professoras sentindo-se sem espaço-tempo para pensar; para refletir sobre seus problemas e sobre a construção de alternativas pedagógicas para o processo de alfabetização das crianças para além do desempenho na prova do IDEB.

Com base nessas considerações, concluímos que para as professoras entrevistadas é preciso ser proporcionado nas formações continuadas teorizações e práticas que considerem o espaço/tempo da sala de aula, para que elas contribuam tanto para autoformação do docente quanto para suas práticas pedagógicas.

A partir dessas formações, acreditamos que o professor alfabetizador pode refletir/superar as suas dificuldades que são recorrentes em sala de aula, aprofundar seus conhecimentos e realizar um trabalho articulado com uma prática coerente e transformadora, no sentido Freireano, para seus alunos.

Neste sentido, podemos dizer que, ao longo da pesquisa, algumas questões foram nos “incomodando”, como quais temas são mais prementes para as professoras alfabetizadoras? Se elas pudessem optar por não participar da Provinha Brasil, fariam esta opção? Mudariam o conteúdo da sala de aula? Quais?

Dessa forma, amparadas pelas análises dessa dissertação, sugerimos que se façam mais pesquisas voltadas para as formações continuadas de professores alfabetizadores. O objetivo evidente é proporcionar a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem maiores contribuições e aprofundamentos nesse assunto, que é tão relevante no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, Maria Carmem de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. UFRN: Natal, 2008.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL 1976.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". **História da educação**. Pelotas, v. 2, n. 3, p. 95-119, 1998.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores**. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Pesquisa qualitativa para educação**. Boston, Allyn e Bacon, 1982

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: DF, 2012c.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005

BRASIL, **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**, MEC, 2005.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAETANO, Luciana Maria. **Dinâmicas para reunião de pais: Construindo a parceria na relação escola e família**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CALEGARI, Elis Regina. **Formação Continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

_____. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; LELIS, Isabel Alice. A relação Teoria-Prática na formação do educador. In _____ **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 10/12//2017.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.8, p.4-12, mai./ago. 1998.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: **Cadernos do CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo, (1-2), p. 47-69, 1981.

CONARCFE. **I Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**. 36a. Reunião Anual da SBPC: São Paulo, julho de 1984a. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 19/11/2017.

CONARCFE. **I Encontro Nacional**: Belo Horizonte, novembro de 1983. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/1encontro83.htm>>. Acesso em 23/10/2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORTEZ, Margarida de Jesus; ACCIOLY, Denise Cortez da S. (Org.). **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar**: o paradigma para a educação no século XXI. São Paulo: All Print, 2012.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. Chiado: Bertrand, 2005.

DONATONI, Alaíde Rita; GONÇALVES, Sônia. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.7, n.15, p.1-08, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? Proposta – **Revista de debate trimestral da FASE**: Ano 28/29, nº 83, dez./fev., 2000.

_____; FETZNER, Andréa Rosana, A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 30-40, jan./mar., 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Entrevista concedida à Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Out. 2006.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 102p. v.2, p. 1999.

FERNANDES, Maria E. A. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática. In: Boletim SBEM-SP, 4 n.7, p. 5-10, 1990.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Rebeldia e disciplina da escola**. Brasília: Liberlivro, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do Formador**, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativas. **Nuances**: estudos sobre educação – ano IX. V. 09. n.9/10.jan./jun. e jul. / dez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Política e educação**: ensaios. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância de ler**. In: _____. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. 1988. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GAI, Neli aparecida. **Formação Continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. 149p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R.&MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003, p.116-130.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.p. 91-116.

GARCIA, Regina Leite (Org). **A Formação da Professora Alfabetizadora**. 4ª ed. São Paulo. Cortez, 2015.

_____. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo. Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, p.423-442, mai./ago. 2012.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2007.

_____. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____ et. al **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. In: Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, n.1, 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p.

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

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática. 2010.

_____. **A infância e a sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KÜENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, ago, 1998, vol. 19 no. 63 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. ISSN 0101-7330. Acesso em 14/11/2017.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tomo II. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. 2015. 201f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita na formação profissional de educadores. In **Educação e Sociedade**, Campinas v. 27, n. 96, out/2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Formação dos Profissionais da Educação: Visão crítica e perspectivas de mudanças. In PIMENTA, Selma Garrido, (Orgs). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido. EVANDRO, Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez. 2002.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Ed da UFPR, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em 22/09/2017.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista Ande** nº. 6, p.11 - 9. 1982.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade** dez./1999, v. 20, n.68, p.239-277.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

_____; GOMES, Marineide de oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** (Orgs.) – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.163-186.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Jussara Marques. Política de Formação/Qualificação de Professores em Exercício no Estado da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, VI. **Anais.** Rio de Janeiro, 2006, p.1-14.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Testes ABC e a Fundação de uma Tradição: Alfabetização sob medida.** P. 59-90. In MONARCHA, Carlos (Org). Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARROU, Henri Irene. **História da Educação na Antiguidade.** São Paulo: Herder, 1969.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas- SP, v. 36, p.13-20, 1995.

MEDIANO, Zelia D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 21, 1992.

MELO, Eliane Pimentel Camillo.B.N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **O Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos.** Teresina: EDUFPI, 2002.

MENDONÇA, Onaide Schawartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Alfabetização método sociolinguístico**: consciência social, linguística, silábica e alfabética em Paulo Freire, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora UNICAMP, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: _____. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos;). p.35-58.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez./2008.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.69-90.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Ed: Porto, 1995.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores.** Portugal: Editora Porto, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

PAVAN, Ruth . **O sentido da reflexão para a formação docente:** resitencia à proletarização e qualificação profissional, Brasília, Liber Livro Editora, ANPEd, 2008

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 15, aug. 2010.

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

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Pedagogia.** Formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello(org.) **Formação de Educadores:** dilemas contemporneos. São Paulo : Unesp, 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas,** profissão docente e formação: Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização:** reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178 -201.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da região Sul do Brasil. In: **Revista Brasileira de Alfabetização/ Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf**- Vol 1, n.1 (Jan/Jun.2015)- Vitoria , ES: ABAlf, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Prática docente e estágio curricular supervisionado. São Paulo: Cortez, 2006

PIMENTA, Selma Garrido; LIBANEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. p.239-277.

PIO, Rosana Martins. **A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no ensino básico**. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

POERSCH, José M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira: aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1993.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba. Ibpex, 2007.

ROSSETTO, Gislaíne A. R. da Silva; BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Formação inicial no curso de pedagogia: a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência**. IX ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/976/601>>. Acesso em: 23/08/2017.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Lucíola. Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, abr/2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. Pedagogia e formação dos professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos século. In IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, p. 1-10.

SAYÃO, Rosely, AQUINO, Júlio Groppa de. **Família**: modos de usar. Coleção Papyrus Debates. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007.

_____; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da Educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, p. 220-238, dez/1999.

SERPA, Andrea. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel C. Alves da Silva. **Formação de professores em serviço**. In: *Presença Pedagógica* n. 13. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jan/fev. 1997. p.31-37.

SILVA, Edineia da. **Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**, São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil** em 26/11/2000. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2043.htm>>. Acesso em: 03/11/2012.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n.52, jul.-ago./2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br//26/outros-textos//semagdsoares.doc>> _____, Magda

Becker. **Leitura e escrita**. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003. Acesso em 20/10/2017.

_____. **Letramento**. Belo Horizonte: Ed. AUTÊNTICA, 1998.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256p. Tese. (Doutorado em Educação) - – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Ensino de Ciências Naturais na Escola Normal**: aspectos históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

_____; CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docentes: Olhares Contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Erineide Cunha de. **Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE), Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, v.22, Londrina, 2001, p. 5-12.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

UNDIME. Entenda como funciona o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Belo Horizonte: UNDIME, [S.d.]. Disponível em: < <http://www.undimemg.org.br/noticias/entenda-como-funciona-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

VALÉRY, PAUL. **Regards sur le monde actuel**. França, 1931

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO; Andre Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013, p.155-175.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: Lopes, Eliane T.; Faria Filho, Luciano M.; Veiga, Cinthya. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil** 3. ed. Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 200. p.497-517.

_____. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia: Sentidos de professores formadores**. 2016. 182p.. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22526/1/HerciliaMariaDeMouraVituriano_TESE.pdf> Acesso em 10/11/2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário da Diretora

Dados de identificação:

Nome:

Função:

Idade:

Tempo de atuação:

Quanto a escola:

1. Quantidade de alunos total:
2. Níveis de ensino que a escola atende:
3. Quantidade de alunos por salas (em média):
4. Horário das aulas por salas:
5. Quantidade de professores:
6. Composição da gestão da escola (nomes da direção, coordenação, e do administrativo)
7. Tem biblioteca?
8. Quais as últimas notas do Ideb:
9. Tem Sala de informática?

Com relação às formações continuadas:

1. A escola oportuniza momentos para formação continuada do professor? Se sim, quando?
2. Qual a contribuição das formações continuadas para o desenvolvimento profissional dos professores?
3. Como são selecionados os conteúdos para essas formações?
4. São oferecidas formações específicas para professoras alfabetizadoras? O que enfatizam?
5. Quais temáticas são necessárias para futuras formações?
6. A que você atribui a média que a escola conquistou no IDEB?

APÊNDICE B – Questionário das professoras

Dados de Identificação:

Nome:

Função:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação:

Anos do Ensino Fundamental em que trabalha:

Anos de atuação especificamente com a alfabetização de crianças:

Situação profissional: () efetivo () contratado

Carga horária semanal de trabalho nesta escola:

Ano que começou a trabalhar nesta escola:

Com relação à formação continuada:

1. A escola oportuniza momentos para formação continuada do professor?
2. Como são selecionados os temas para essas formações?
3. Você tem formações específicas para o processo de alfabetização?
4. Qual a contribuição das formações continuadas para sua atuação?
5. Para você quais temáticas são necessárias para futuras formações?
6. Você participa da escolha das temáticas para formação continuada? De que forma?
7. Quem oferece as formações? Quem ministra os encontros?
8. A que você atribui a média que a escola conquistou no IDEB?
9. Com relação aos conteúdos que se relacionam as avaliações em larga escala, você os considera nas suas atividades em sala de aula? De que forma?
10. A escola tem alguma atividade específica para preparação da avaliação em larga escala?

Sobre a alfabetização:

1. Em que momento da sua vida você obteve os primeiros ensinamentos de como alfabetizar uma criança?
2. Em sua graduação, você obteve conhecimentos específicos sobre a fase da alfabetização? Foram adequados para subsidiar sua atuação docente? Como eram ministrados?
3. O que é alfabetização para você?
4. Quais as maiores dificuldades que você tem ou percebe que existem no momento de lecionar nas classes de alfabetização?
5. Em sua concepção como deve ser a Formação Continuada específica para professoras alfabetizadoras.