



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**ANDRÉA DE SOUZA GOIS**

**AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS PELAS DIRETRIZES  
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAJAÍ/SC**

Camboriú

2022

**ANDRÉA DE SOUZA GOIS**

**AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS PELAS DIRETRIZES  
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAJAÍ/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Marilane Maria Wolff Paim,  
Doutora

Camboriú

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

G616v Gois, Andréa de Souza  
As vozes das professoras alfabetizadoras sobre a  
formação continuada e a prática pedagógica mediadas  
pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de  
Itajai / Andréa de Souza Gois; orientadora Marilane  
Maria Wolff Paim. -- Camboriú, 2022.  
149 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Mestrado Acadêmico em  
Educação, Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Vozes das professoras alfabetizadoras. 2.  
Diretrizes Curriculares. 3. Formação continuada. 4.  
Prática pedagógica. I. Paim, Marilane Maria Wolff. II.  
Instituto Federal Catarinense. Mestrado Acadêmico em  
Educação. III. Título.

**ANDRÉA DE SOUZA GOIS**

**AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS PELAS  
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAJAÍ/SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 18 de janeiro de 2022.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Marilane Maria Wolff Paim, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Sandra Cristina Vanzuita da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Universidade do Vale do Itajai

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Sônia Regina de Souza Fernandes, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

2022



Emitido em 18/01/2022

**DECLARAÇÃO Nº 16/2022 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 16/03/2022 08:52)*

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

*DIRETOR - TITULAR*

*DPPGI/REIT (11.01.18.95)*

*Matrícula: 3803554*

*(Assinado digitalmente em 16/03/2022 13:49)*

SONIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

*REITOR*

*(Assinado digitalmente em 17/03/2022 09:04)*

SANDRA CRISTINA VANZUITA DA SILVA

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: 797.257.679-34*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
**16**, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **15/03/2022** e o código de verificação: **90ed4d492d**

À minha **família**, pois possibilitaram que eu me tornasse a pessoa que sou hoje, carrego dentro de mim um pedacinho de cada um.

Ao meu **noivo** que zela carinhosamente por mim e que me deu o mais importante dos presentes, a nossa filha **Anne Gabrielle**.

A todos/as **professores/as** que tenho como fonte de inspiração e que plantaram em mim o desejo de me tornar professora.

Aos meus/as **alunos/as** que, em cada olhar, me motivam a querer me aprimorar profissionalmente e me fazem sentir que a educação vale a pena, se a alma não for pequena.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela dádiva da vida e por me permitir realizar todos os sonhos que nasceram dentro do meu coração. Obrigada por todas as experiências que me proporcionaram aprendizados e por todas as pessoas especiais que cruzaram meu caminho.

Aos meus pais, **Elizete Daniel de Souza** e **Adelso Gois**, que, em sua simplicidade, me educaram com todo amor. Reconheço tudo o que eles me deram. Foi muito e foi o suficiente. Se não fosse por eles não estaria tendo a experiência incrível que é viver. Apesar de deixá-los na terrinha onde nasci, continuo possuindo-os em mim.

Aos meus irmãos, **André de Souza Gois** e **Alan Carlos de Souza Gois**, aos quais olho com respeito e com amor. Deixo-os com o que é deles, assim como eles deixam comigo o que é meu.

Ao meu noivo, **Diego Anibal Rodriguez Gimenez**, que mesmo não sendo do meio acadêmico compreendeu a minha ausência e me apoiou na realização deste sonho. Ele me ensinou uma nova forma de caminhar. Uma caminhada mais significativa, mais completa e mais feliz.

À minha orientadora, **Marilane Maria Wolff Paim**, que pacientemente respeitou o meu ritmo para construção dessa dissertação e que em cada conversa me motivou a querer continuar o percurso.

Às professoras, **Sônia Regina de Souza Fernandes**, **Maria Laura Pozzobon** e **Roseli Nazário**, que participaram da banca de qualificação e colaboraram significativamente para melhoria da pesquisa e, conseqüentemente, para qualidade desta dissertação.

À banca examinadora, **Sônia Regina de Souza Fernandes**, **Sandra Cristina Vanzuita da Silva**, **Idorlene da Silva Hoepers** e **Maria Laura Pozzobon**, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. Todas elas são professoras as quais tenho muito respeito e uma enorme admiração.

À minha grande amiga, **Camila Batista Felici**, que contribuiu para que eu viesse a Santa Catarina com o objetivo de realizar a minha Graduação e colaborou para a escrita do projeto, me incentivando a acreditar na minha capacidade em conquistar uma vaga no Programa de Pós-Graduação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC).

À minha colega de trabalho e professora da Graduação, **Adriana de Freitas**, que colaborou para revisão da escrita do projeto e que me inspira enquanto ser humano e profissional.

Aos/as **professores/as** do IFC, que são intelectuais competentes e que contribuíram para que eu pudesse ampliar a minha visão sobre o mundo, principalmente para a construção de um olhar mais crítico acerca da educação.

Aos/as colegas **Sidnéya Silva Santos, Salete Corrêa Bertoldi, Osni Marques Júnior e Juliana Guérios**, que, em um momento difícil de pandemia, no qual tive de mudar a metodologia de pesquisa, me auxiliaram na intercessão para o contato com as escolas pesquisadas.

Às **professoras alfabetizadoras**, que mesmo com sua exaustiva rotina e com os desafios ocasionados pela pandemia dedicaram um pouco do seu tempo para responderem ao questionário.

Por fim, a todos/as que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta realização profissional e pessoal, gratidão.



Escuto uma voz  
Disperso na multidão  
Já não sei quando será.  
Minha vez...  
Depois escuto outra voz  
Até que...  
Misturam-se vozes  
Perde-se a vez  
De quem é a vez?  
Da primeira voz?  
Mas quando será  
Minha vez...  
A voz e a vez dispersas  
E tantas vezes e tantas vozes  
Perdem-se em voz  
(LEITE; TRAVIA, 2014)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta estudos realizados na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). De modo geral, realizaram-se uma contextualização da história/trajetória profissional/pessoal da pesquisadora, a descrição do caminho metodológico e da fundamentação teórica, um estado do conhecimento com o intuito de mapear as produções científicas relacionadas ao tema deste estudo e a análise de políticas educacionais de alfabetização. O trabalho objetivou analisar a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, Santa Catarina, com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das professoras alfabetizadoras. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo baseada em Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (2002, 2003) e Gatti e André (2010), com procedimentos de análise documental segundo Gil (2008) e Severino (2007), questionário semiestruturado conforme Marconi e Lakatos (2013) e com alguns princípios da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2004) e Franco (2008). O principal objeto de estudo foi o documento de Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) de três escolas distintas (Escola Básica, Grupo Escolar e Escola Básica de Campo). O referencial teórico foi embasado principalmente em Cartaxo e Martins (2008), Ferreira e Teberosky (1999), Fonseca (2017), Francioli (2010), Freire (1987), Garcia (2015), Garcia e Alves (2012), Morais (2019), Mortatti (2006), Nóvoa (1995), Oliveira (2018), Rios (2015), Santos e Costa (2014), Soares (1985, 2005, 2009) e Tfouni (2006). Este tema de pesquisa se fez relevante porque, devido às atuais reformas curriculares, a formação docente e a busca pela melhoria nos processos de alfabetização são tomadas como centro das discussões. Os resultados da pesquisa demonstraram que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular e com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, não se caracterizam como um documento construído democraticamente, apresentam conceituações contraditórias sobre os processos indissociáveis de alfabetização e de letramento e atribuem protagonismo ao/à aluno/a no processo educativo, pressupondo a intervenção docente e a interação entre pares. Apesar das controvérsias e da superficialidade da qual o documento trata a alfabetização, a maioria das professoras alfabetizadoras, ao indicar que participaram de formações continuadas relacionadas a elas, afirmaram que esses momentos são importantes, pois possibilitam um norte para a prática pedagógica e trocas de experiências entre pares. Além disso, a maioria das professoras referenciaram a importância do protagonismo docente com

relação às políticas educacionais e à formação continuada, indicando a relevância da qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e humanos, do desenvolvimento profissional e da relação teoria e prática.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Formação continuada. Prática pedagógica. Vozes das professoras alfabetizadoras.

## ABSTRACT

This Master's thesis presents studies carried out in the research line Formative Processes and Education Policies of the Master's Degree in Education at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC). In general, a contextualization of the history/professional/personal trajectory of the researcher, the description of the methodological path and theoretical foundation, a state of knowledge in order to map the scientific production related to the subject of this study and the analysis of education policies of initial reading instruction were carried out. The work aimed to analyze the relation of the Curricular Guidelines for the Basic Education of Itajaí, state of Santa Catarina, Brazil, with continuing education and pedagogical practice from the voices of the initial reading instruction teachers. The methodology used was qualitative, based on Bogdan and Biklen (1994), Gamboa (2002, 2003) and Gatti and André (2010), with document analysis procedures according to Gil (2008) and Severino (2007), semi-structured questionnaire based on Marconi and Lakatos (2013) and with some principles of content analysis according to Bardin (2004) and Franco (2008). The main object of study was the document of Curriculum Guidelines for Basic Education of Itajaí. The research subjects were seven teachers from the initial reading instruction cycle (1st and 2nd grades of Elementary School) from three different schools (basic school, school group and basic field school). The theoretical framework was based mainly on Cartaxo and Martins (2008), Ferreiro and Teberosky (1999), Fonseca (2017), Francioli (2010), Freire (1987), Garcia (2015), Garcia and Alves (2012), Morais (2019), Mortatti (2006), Nóvoa (1995), Oliveira (2018), Rios (2015), Santos and Costa (2014), Soares (1985, 2005, 2009) and Tfouni (2006). This research theme became relevant because, due to current curricular reforms, teacher education and the search for improvement in initial reading instruction processes are taken as the center of discussions. The research results showed that the Curriculum Guidelines for Basic Education of Itajaí are aligned with the National Curriculum Common Core and with the Core Curriculum of Early Childhood Education and Elementary Education of the Santa Catarina Territory are not characterized as a democratically constructed document, they present contradictory concepts about inseparable processes of initial reading instruction and literacy and give the student a leading role in the educational process, assuming teacher intervention and peer interaction. Despite the controversies and the superficiality with which the document deals with initial reading instruction, most teachers of this area, when indicating that they participated in ongoing training related to it, stated that these moments are important, as they provide a guide for pedagogical practice and exchange of

experiences among peers. In addition, most teachers referred to the importance of teaching protagonism in relation to education policies and continuing education, indicating the relevance of teaching quality related to physical and human resources, professional development and the relationship between theory and practice.

**Keywords:** Curriculum Guidelines. Continuing training. Pedagogical practice. Voices of initial reading instruction teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Itajaí .....	41
Figura 2 – Escolas pesquisadas .....	42
Figura 3 – Representação das professoras participantes da pesquisa .....	43
Figura 4 – Representação do processo de análise dos documentos investigados.....	45
Figura 5 – Participação em formação continuada realizada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí formuladas em 2020 .....	105
Figura 6 – Indicação da contribuição das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí para prática pedagógica alfabetizadora.....	110
Figura 7 – Idade dos sujeitos de pesquisa.....	141
Figura 8 – Gênero com o qual os sujeitos de pesquisa se identificam .....	141
Figura 9 – Vínculo empregatício dos sujeitos de pesquisa.....	141
Figura 10 – Vínculo empregatício, além da escola pesquisada.....	142
Figura 11 – Tempo de atuação no Magistério .....	142
Figura 12 – Tempo de experiência como professora alfabetizadora .....	142
Figura 13 – Turma do ciclo de alfabetização em que os sujeitos de pesquisa atuam.....	143
Figura 14 – Quantidade de turmas em que os sujeitos de pesquisa atuam.....	143
Figura 15 – Nível de formação das participantes .....	143
Figura 16 – Quantidade de Pós-Graduações que os sujeitos de pesquisa possuem .....	144
Figura 17 – Realização de Graduação em área que não seja Educação .....	144
Figura 18 – Capa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí.....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de organização da ANA em leitura e escrita.....	80
Quadro 2 – Período de realização e metodologia de aplicação do teste de Língua Portuguesa da ANA .....	81
Quadro 3 – Respostas das professoras relacionadas às categorias .....	112
Quadro 4 – Cidade e estado onde as professoras nasceram .....	145
Quadro 5 – Cidade e estado onde as professoras moram .....	145
Quadro 6 – Seleção de produções da SciELO a partir dos descritores “formação de professor” e “alfabetização” (2015 a 2019) .....	146
Quadro 7 – Seleção de produção da SciELO a partir dos descritores “currículo” e “alfabetização” (2015 a 2019).....	146
Quadro 8 – Seleção de teses da Capes a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019).....	146
Quadro 9 – Seleção de dissertações da Capes a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019).....	147
Quadro 10 – Seleção de teses da BDTD a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019).....	148
Quadro 11 – Seleção de dissertações da BDTD a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019).....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura e escrita em âmbito nacional .....	82
---	----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Colégio de Aplicação da Univali
Cedins	Centros de Educação em Tempo Integral
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
Cemespi	Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESP	Escola Sem Partido
Fecam	Federação Catarinense de Municípios
Fumdes	Fundo de Apoio à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior
GT8	Grupo de Trabalho 8

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Imep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	Pará
Padef	Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSAI	Programa Senai de Ações Inclusivas
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	Secretaria de Estado da Educação
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação

SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Atividades de Pesquisa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci
Uniedu	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale de Itajaí
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>IDENTIDADE DOCENTE: UMA PROFESSORA E PESQUISADORA EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO</b> .....	<b>27</b>
2.1	VÍNCULO COM O OBJETO DE ESTUDO: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA .....	34
<b>3</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO: CAMINHANDO PARA APRENDER A CAMINHAR E PARA CONTINUAR A SONHAR</b> .....	<b>37</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	37
3.1.1	<b>Local e sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>40</b>
3.1.2	<b>Da coleta de dados e análise documental</b> .....	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: UM PROCESSO PERMANENTE QUE SE FUNDA NA CONSCIÊNCIA DO INACABADO</b> .....	<b>48</b>
4.1	BREVE HISTORICIZAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO .....	49
4.2	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A .....	53
4.3	AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A: UM ESTADO DO CONHECIMENTO .....	61
4.3.1	<b>A práxis dialógica, experiencial, orientativa e coletiva da constituição da identidade docente e da formação profissional do/a professor/a alfabetizador/a</b> .....	<b>65</b>
4.3.2	<b>As diversas perspectivas da formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as</b> .....	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ESTADUAL E MUNICIPAL</b> .....	<b>72</b>
5.1	A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	72
5.2	A POLÍTICA NACIONAL E A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES .....	78
5.2.1	<b>Contextualizando brevemente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)</b> .....	<b>79</b>

5.2.2	<b>Política Nacional de Alfabetização (PNA): o paradigma epistemológico, a fundamentação das ciências cognitivas e o método .....</b>	<b>84</b>
5.2.3	<b>Afinal, o que pretendem as avaliações de larga escala e a Política Nacional de Alfabetização? .....</b>	<b>86</b>
5.3	<b>A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE .....</b>	<b>92</b>
5.4	<b>ANÁLISE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAJAÍ.....</b>	<b>98</b>
6	<b>A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELAS DIRETRIZES MUNICIPAIS: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>103</b>
6.1	<b>OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>103</b>
6.1.1	<b>Dialogando com/sobre políticas educacionais, formação continuada e prática pedagógica .....</b>	<b>104</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário da coleta de dados .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em atividades de pesquisa .....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE C – Gráficos construídos a partir da coleta de dados.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE D – Quadros construídos a partir da coleta de dados .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE E – Produções acadêmicas do estado do conhecimento .....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO A – Capa do documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí analisadas .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.  
(FREIRE, 2018, p. 30-31).

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, aprovado pela Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, institui, em sua meta 5: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3° (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014a, p. 3), elaborando sete estratégias para esse fim. Nesse contexto, o município de Itajaí estabeleceu, no Plano Municipal de Educação (PME), também em sua meta 5: “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade” (ITAJAÍ, 2015, p. 93), estabelecendo oito estratégias para alcançar essa meta. No entanto, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, revelam que 54,73% dos/as estudantes acima de 8 anos, faixa etária dos 90% avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura, sendo esses níveis praticamente os mesmos de 2014, que atingiu o percentual de 56,1%. Já na escrita, 33,95% dos/as estudantes ainda estão nos níveis insuficientes (BRASIL, 2017a).

Importante considerarmos que o Estado de Santa Catarina (SC) é um dos estados brasileiros que apresentou os melhores desempenhos na ANA de 2016, tendo como principais resultados 41,5% dos/as estudantes no nível 3 de leitura e 71,4% dos/as estudantes no nível 4 de escrita (BRASIL, 2018b). Esses resultados superam a proficiência média da região e do país, porém tais resultados apontam que alfabetizar ainda é um grande desafio, sendo uma problemática discutida e vivenciada pelos/as docentes.

Mediante os desafios da alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Parecer N° 15, de 15 de dezembro de 2017, assim como o PME de Itajaí, estabelece que as crianças sejam alfabetizadas até o 2° ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b). Todavia, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, enfatiza, no artigo 5°, que trata das diretrizes, que haja “[...] priorização da alfabetização no 1° ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019a, p. 39), desconsiderando, assim, um processo que deveria ser desenvolvido no decorrer de, no mínimo, dois ou três anos. A justificativa para essa priorização, conforme explicita o documento, por um lado, está pautada na preocupação social em assegurar o direito à alfabetização a todos, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Por outro lado, nas entrelinhas, demonstra um descaso com a alfabetização, pois acelera o seu processo e não respeita o ritmo de aprendizagem dos/as

alunos/as tidos/as com dificuldades por serem mais pobres e não receberem estímulos à leitura e à escrita. Conforme a PNA de 2019:

A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica. (BRASIL, 2019a, p. 42).

Tendo em vista que o/a professor/a alfabetizador/a<sup>1</sup> é o/a principal responsável por colocar em prática os documentos normativos e de orientação curricular, vislumbramos a importância de pesquisar sobre as implicações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí (ITAJAÍ, 2020a)<sup>2</sup> nos processos formativos e na prática pedagógica dos/as docentes da Rede Municipal de Itajaí, pois estes/as precisam estar em constante formação e são os principais sujeitos de transformação dessa realidade. Diante disso, surgiram algumas questões de pesquisa: Qual a percepção dos/as professores/as alfabetizadores/as acerca da formação continuada e da prática pedagógica mediada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí? O documento mencionado tem contribuído significativamente para a formação continuada<sup>3</sup> e a prática pedagógica desses/as professores/as?

Partindo dessas problemáticas, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das professoras alfabetizadoras.

Os objetivos específicos definidos foram:

- contextualizar a história e a trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora, além das motivações para a pesquisa;
- descrever o caminho metodológico e a fundamentação teórica desenvolvida durante o processo investigatório;
- realizar a revisão da literatura sobre formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a, a partir das bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação

---

<sup>1</sup> De modo geral, o termo será utilizado tanto no masculino como no feminino, considerando que ambos os gêneros atuam com a alfabetização. No entanto, ao tratarmos dos sujeitos de pesquisa, utilizaremos somente no feminino, pois nas escolas pesquisadas apenas mulheres lecionam para essa etapa de ensino.

<sup>2</sup> A capa do documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí analisado nesta dissertação se encontra no Anexo A.

<sup>3</sup> O termo formação é utilizado no sentido de formação humana percebida por Freire (2018), na perspectiva de que somos seres inacabados, portanto, em constante formação.

e Pesquisa em Educação (ANPEd), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos cinco anos;

- relacionar os documentos nacionais, estadual e municipal que norteiam a prática do/a professor/a alfabetizador/a;
- compreender a percepção das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e a prática pedagógica mediada pelas Diretrizes Curriculares do município de Itajaí.

Esse tema tem sido objeto de discussões por parte de alguns pesquisadores em Educação, entre eles Mortatti (2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2019), Soares (1985, 2005, 2009), Tfouni (2006) e Kramer (2004), que buscam novas referências teórico-metodológicas. Ademais, o Governo Federal, diante dos baixos índices que a etapa da alfabetização tem apresentado nas avaliações de larga escala, elaborou diversas políticas públicas com o discurso de melhorar a qualidade na educação, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o qual foi instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), e ofereceu formação continuada aos/às professores/as; o Programa Mais Alfabetização, aprovado pela Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018a), que tem como finalidade garantir um/a assistente de alfabetização ao/à professor/a alfabetizador/a; e a BNCC, que se apresenta, em seu texto e nos discursos da gestão do Ministério da Educação (MEC), como um documento normativo que procura garantir a equidade na aprendizagem dos/as alunos/as de todo país, já que, segundo seus formuladores, determina um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que deverão, obrigatoriamente, ser utilizado em todas as instituições de ensino.

A partir da BNCC, orientou-se que fosse reformulado o currículo de todas as instituições de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, uma das ações apontadas pela BNCC é a de “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2018c, p. 17), sendo uma medida considerada primordial pela União. Como aponta a BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018c, p. 21).



Seguindo o fluxo desse processo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do município de Itajaí foram reformuladas após a homologação da BNCC. Esse conjunto de mudanças aponta que é necessário a formação continuada para os/as professores/as alfabetizadores/as, indicando que o estudo sobre a formação de professores/as se justifica pelo fato de que

[...] a formação inicial e continuada dos professores é tomada como centro das discussões, relacionada à qualidade da educação nos países latino-americanos, devido ao um histórico de má formação, diversas vezes recai sobre o professor a responsabilidade sobre os resultados insuficientes dos sistemas de ensino. (BORGES, 2013, p. 167).

Entretanto, é importante salientarmos que, ao constatar a baixa qualidade dos resultados das avaliações externas apresentadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma das problemáticas, como, por exemplo, na alfabetização, é a má interpretação dos documentos norteadores da prática docente e das teorias modernas, além da falta de formação ou de formação inadequada diante dos desafios. “E, diante disso, muitos professores ficam perdidos e não sabem mais como alfabetizar ou ensinar nos diversos outros níveis de ensino” (BORGES, 2013, p. 141). Nesse sentido, Garcia (2015) estabelece uma necessária reflexão:

É simples dizer que as professoras pedem receitas. Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica. Podemos ainda ler a sua fala como uma crítica a um certo teorismo que às vezes nos invade. E nos perguntamos de que adiantaria “tirar o tapete” das professoras, sem ajudá-las a se levantar com mais vigor e segurança. (GARCIA, 2015, p. 29).

Assim, notamos que as contradições teóricas e metodológicas influenciam na ação pedagógica do/a professor/a, pois, em vez de orientarem/fundamentarem/embasarem a prática, acabam deixando os/as docentes confusos/as. Como exemplo, podemos citar as formações continuadas do Pnaic, que, conforme poderemos observar na revisão da literatura contemplada pelo estado do conhecimento, muitas delas não proporcionaram reflexões sobre a prática, tendo o foco em uma perspectiva de instrumentalização. Atualmente, a divergência teórica na alfabetização é concernente aos métodos de alfabetização, pois a política nacional, a partir da PNA, instituída em 2019, dá ênfase ao método fônico de alfabetização, desconsiderando as pesquisas brasileiras que demonstraram a importância do alfabetizar letrando.

Em resumo, esta pesquisa se justifica pela importância de investigar sobre as percepções dos/as professores/as alfabetizadores/as acerca da formação continuada e da prática

pedagógica mediada pelas Diretrizes Curriculares do município, sendo uma temática relevante do ponto de vista acadêmico, pedagógico e no âmbito das políticas educacionais.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No segundo capítulo, é apresentada a contextualização da história/trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, considerando que ela não se distancia do seu objeto de estudo ao analisá-lo e que suas interpretações partem de fundamentações teóricas e de concepções construídas durante toda a sua formação humana. Diante disso, a pesquisadora também descreve quais foram as motivações para realizar esta pesquisa. As reflexões realizadas nesse capítulo fundamentaram-se, principalmente, em Nóvoa (1995, 2000), Vygotsky (1989), Garcia (2009), Freire (2018), DeAquino (2009), Charlot (2000), Arendt (2013), Izquierdo (2002), Adiche (2019), Haydt (2006), Gusdorf (1970), Borges (2013), Garcia e Alves (2012) e Garcia (2015).

No terceiro capítulo, descrevemos o caminho metodológico deste estudo. Iniciamos com a elucidação da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GAMBOA, 2002, 2003; GATTI, 2007; GATTI; ANDRÉ, 2010), além dos procedimentos desenvolvidos: pesquisa documental (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2003), questionário e pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Posteriormente, apresentamos o contexto da pesquisa e os documentos que foram analisados. Após essa etapa, discorremos sobre as técnicas de coleta e de análise de dados (BARDIN, 2004; FRANCO, 2008). Por fim, argumentamos sobre a escolha da população investigada (LEÃO, 2016).

No quarto capítulo, a fundamentação teórica contextualiza o desenvolvimento no Ensino Fundamental em termos legais (BRASIL, 1988, 1996); conceitua a alfabetização, no sentido de desenvolver as habilidades de escrita e de leitura e de usar esse saber nos contextos sociais em que o sujeito está inserido – perspectiva do letramento (SOARES, 1985, 2005, 2009; TFOUNI, 2006); realiza a historicização sobre as concepções de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2019; MORTATTI, 2006); e reflete sobre a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a (CARTOXO; MARTINS, 2008; FONSECA, 2017; FRANCIOLI, 2010; GARCIA, 2015; GARCIA; ALVES, 2012; NÓVOA, 1995; OLIVEIRA, 2018; RIOS, 2015; SANTOS; COSTA, 2014). O propósito dessa fundamentação é demonstrarmos quais as concepções e as conceituações que guiam as interpretações e as análises desta pesquisa. Outrossim, nesse mesmo capítulo, realizamos o estado do conhecimento a partir de pesquisas das produções acadêmicas dos últimos cinco anos. O objetivo foi realizar a revisão da literatura sobre a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a, a partir das políticas públicas, identificando quais as possibilidades de avançar

nas discussões sobre o tema em questão. Para isso, as bases de dados pesquisadas foram ANPEd, SciELO, Capes e BDTD.

No quinto capítulo, realizamos uma análise crítica e interpretativa dos documentos oriundos das políticas públicas nacionais, estadual e municipal. Nesse sentido, contextualizamos a alfabetização na BNCC e refletimos sobre a PNA e a ANA. Além disso, analisamos e fizemos inferências do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, relacionando-se esses documentos entre si.

No sexto capítulo, tratamos dos resultados e das discussões referentes às análises dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. O foco foi compreendermos as vozes das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e a prática pedagógica mediada pelas Diretrizes Curriculares do município de Itajaí, realizando um diálogo das suas percepções com autores/as que discutem as temáticas em questão.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados deste estudo, que tem como propósito responder as questões de pesquisa, em relação ao seu objetivo inicial. Tais resultados referem-se às reflexões acerca da formação continuada e da prática pedagógica mediadas pelas políticas públicas para a alfabetização.

Diante disso, iniciamos o trabalho apresentando as indagações e as motivações que movem a pesquisadora a não se conformar com uma dada realidade, mas em almejar as possibilidades que a educação tem para transformar a sociedade na qual estamos inseridos como produtores de cultura.

## 2 IDENTIDADE DOCENTE: UMA PROFESSORA E PESQUISADORA EM CONSTANTE (TRANS)FORMAÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais.  
(FREIRE, 1979, p. 30-31).

Neste capítulo, apresento relatos de cunho subjetivo, escritos na primeira pessoa do singular, das minhas formações educacionais desde meu nascimento até o momento atual, considerando alguns pontos importantes acerca da minha formação acadêmica e experiência profissional e estabelecendo uma relação reflexiva que me constitui como professora pesquisadora. Em outras palavras, este é um capítulo de conhecimento autobiográfico, em que, ao revisar a memória, forjo a minha identidade de professora e de pesquisadora em constituição, ao mesmo tempo em que teço relações com a temática de estudo. Tais relatos fundamentam-se na perspectiva de que: “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensino a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 10), ou seja, a identidade docente constitui-se a partir do que construímos enquanto ser humano, nas nossas relações pessoais e profissionais. Enquanto isso, nosso ser também é afetado pelas experiências vivenciadas na profissão. Desse modo, de acordo com Garcia (2015, p. 50): “Aquele que ensina traz consigo a sua história de vida, que é parte da história de seu grupo socio-econômico-cultural, além das teorias que fundamentam o seu trabalho e que influem na sua forma de pensar e ensinar”.

Reviver, em memória, essas vivências que delineiam a minha identidade pessoal e docente se faz necessário para que eu possa ter um pensamento crítico e reflexivo acerca dos processos educativos, compreendendo que, assim como afirma Vygotsky (1989), o homem se desenvolve a partir das relações sociais e da cultura no qual está inserido e que é por meio “[...] de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (GARCIA, 2009, p. 2). De acordo com a autora:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (GARCIA, 2009, p. 2).

Nesse mesmo sentido, Freire (2018) defende que existe um “ser fundante” da nossa prática educativa e que é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 2018, p. 57). De acordo com o autor, estamos em “[...] permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2018, p. 54). Essa consciência do inacabado mostra que o destino não é preestabelecido; na verdade, ele é de responsabilidade de cada um (FREIRE, 2018). Dessa maneira, cabe a mim construir minha história a partir da relação com o outro, indo além do que se pode estar predeterminado/condicionado. Assim como Freire (2018, p. 53), “[...] percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”.

A partir da consciência do inacabado, percebo que o/a professor/a está em constante aprendizagem, sendo preciso considerar que essas aprendizagens podem ocorrer em diversos momentos da vida, em qualquer espaço e em qualquer situação. Segundo Charlot (2000, p. 67): “Aprender, sobre qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento da minha vida: as da humanidade, da sociedade na qual vivo, do espaço no qual aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me [...]”.

É nesse percurso de aprendizagem e de reflexão sobre a prática docente que também me desenvolvo como pesquisadora, pois tenho a concepção de que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2018, p. 30). Por isso, revisito as memórias do passado por acreditar que, assim como as reflexões realizadas pela filósofa política Hannah Arendt sobre a história do ocidente, esse “[...] passado, além do mais, estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta para o passado” (ARENDRT, 2013, p. 37).

Apesar de tratar-se de recortes da minha trajetória histórica, pois a minha memória me constitui a partir daquilo que me recordo e que também resolvo esquecer (IZQUIERDO, 2002), espero que esta seja vista não como uma única história que cria estereótipos que têm como característica ser incompletos e estigmatizantes, conforme se refere Adiche (2019). O real sentido desses relatos é me aproximar, como pesquisadora, do meu objeto de estudo,

demonstrando que não existe neutralidade na pesquisa e que as minhas concepções carregam os princípios da minha formação global. Além disso, visa, muito humildemente, a inspirar, valorizar, empoderar e humanizar a profissionalização docente.

Para isso, os relatos tiveram como base minha formação formal, informal e não formal, pois considero que a formação do indivíduo é construída para além da educação formal, a qual ocorre em espaços educativos com uma organização sistemática de currículo. Assim, a formação é também estabelecida por meio da educação informal, caracterizada pela espontaneidade, sendo a família a principal instituição social de ensino. Já a educação não formal tem uma intencionalidade em busca do saber, porém não tem uma organização sistematizada. Dito isso, inicio meu relato a partir das memórias de infância, as quais, em determinados momentos, são lembranças do que vivenciei e, em outros, recordações dos discursos de meus pais. O que descrevo, a seguir, tem como princípio, segundo Haydt (2006), o fato de que:

A formação das crianças e dos jovens ocorre por meio de sua participação na rede de relações que constitui a dinâmica social. É convivendo com pessoas, seja com adultos ou com seus colegas – grupos de brinquedo ou de estudos –, que a criança e o jovem assimilam conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de convívio social, como a cooperação e o respeito humano. Daí a importância do grupo como elemento formador. (HAYDT, 2006, p. 55).

Na primavera de 1987, mais especificamente no dia 28 de setembro, às 19 horas e 30 minutos, na cidade de Ji-Paraná, localizada no interior do Estado de Rondônia, iniciei a minha experiência nesse mundo. Nasci prematuramente com 2.750 kg e 49 cm. Minha mãe disse que só ficou sabendo da gravidez após três meses, ficando muito apavorada por ser mãe solteira em uma época em que ainda se julgavam muito essas mulheres. No entanto, meu pai assumiu o compromisso, e o meu nascimento foi responsável por concretizar o casamento que permanece até hoje. Mesmo que o ambiente intrauterino fosse hostil, por tudo o que acontecia no meu entorno (julgamentos, rejeições, sofrimentos...), amei a vida suficientemente para aguardar até que a minha sobrevivência fosse viável sem a ligação umbilical com a minha mãe. O amor da minha mãe também contribuiu para manter-me saudável até que tivesse capacidade de ter vida aérea. Comecei a engatinhar com 7 meses e a andar com 3 anos; na mesma idade, falei minha primeira palavra – mãe. Todos os dias, ficava olhando por debaixo da porta esperando meu pai chegar. Na infância, uma das minhas brincadeiras preferidas era a escolinha, brincava de ser professora das minhas vizinhas e amigas da escola.

Tenho orgulho em dizer que estudei, ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas públicas do interior de Rondônia. Destaco como lembrança, desse período, o fato de que, durante a minha alfabetização, me sentava em frente ao comércio do meu pai e copiava o que estava escrito nas placas dos comércios vizinhos – essa foi a forma na qual contextualizei o aprendizado da leitura e da escrita. Também me lembro do dia em que levei meu caderno para a professora da 1ª série corrigir e ela me disse: “Nossa, a sua letra é pequenininha e fininha como você”. Não sei, ao certo, o motivo pelo qual nunca esqueci disso, mas acredito que seja pelo fato de a professora ter feito um comentário a meu respeito; senti-me notada. Essas lembranças, apesar de serem recordações que vagueiam, marcaram, significativamente, a minha história, pois foram momentos de alegria. Com relação à inserção da criança na escola, Gusdorf (1970) realiza uma reflexão acerca dos primeiros dias de aula:

Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aula e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito e, em larga medida, a formação da nossa personalidade. O que nos ensinaram, a matéria desse ensino, perdeu-se. Mas se, adultos, esquecemos o que em crianças aprendemos, o que nunca desaparece é o clima desses dias de colégio: as aulas e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas. (GUSDORF, 1970, p. 7).

No Ensino Médio, apesar de procrastinar nos estudos para as atividades avaliativas e nas entregas dos trabalhos, era uma aluna bastante comunicativa e observadora, tendo uma visão crítica da realidade, principalmente com relação à metodologia de alguns/mas docentes, dando ênfase especificamente a um professor de Química que tinha bastante domínio do conteúdo ensinado, porém tratava os/as alunos/as de maneira rude e usava de sua profissão para hostilizar muitos/as deles/as; isso me incomodava muito. Hoje, consigo compreender que a postura desse professor se caracterizava como autoritária e tradicional, pois ele não agia como um orientador da aprendizagem, conforme sugere Borges (2013):

[...] acredita-se que, para ensinar, o professor tem que agir como orientador da aprendizagem, na busca da construção do conhecimento significativo e autêntico. A autoridade do mestre é autoridade amiga e sensata de quem sabe estimular, incentivar, orientar, reforçar os acertos e apontar as limitações e ajudar a corrigi-las. É autoridade sem arrogância e presunção. Pelo contrário, é a autoridade serena, que mostra caminhos e ajuda a descobrir alternativas, abre perspectivas para ser e saber mais. (BORGES, 2013, p. 153).

Durante a minha trajetória no contexto de formação formal, tive a minha vida transformada por uma bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos (Prouni). Essa

oportunidade possibilitou que eu viesse para Itajaí, em Santa Catarina (SC), realizar uma Graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Por não terem condições socioeconômicas para financiar meus estudos, meus pais tinham outros planos para meu futuro e não me imaginavam na universidade, no entanto, deram-me total apoio. Nesse período, a principal dificuldade foi a adaptação a uma cultura totalmente diferente da qual fui criada. Foi um desafio e tanto, mas nunca pensei em desistir.

Durante a faculdade, realizei alguns estágios remunerados que me ajudaram a permanecer em Santa Catarina, pois chegou um momento em que meus pais não conseguiam me ajudar o suficiente com as despesas essenciais para sobrevivência, tais como moradia, alimentação e vestimenta. Então, em 2007 e 2008, realizei um estágio por meio do Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (Padef), da Univali. Nele, eu auxiliava uma aluna do Colégio de Aplicação da Univali (CAU) com paralisia cerebral em sua aprendizagem. Nesse mesmo período, também realizei um voluntariado no programa Escola Aberta, no qual as atividades eram desenvolvidas aos sábados e que tinha como retribuição a moradia em uma república de estudantes oferecida para alguns bolsistas do Prouni da Univali. O programa, ainda existente, visa a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, por meio da realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Para isso, as escolas que participam do programa ficam abertas durante os finais de semana. As ações realizadas nesse período são escolhidas a partir de uma consulta com a comunidade local e baseiam-se em oficinas promovidas pelo MEC.

No ano de 2008, iniciei outro estágio remunerado no Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte. O Programa Estratégico do Governo Federal tinha e ainda tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Como estudante de Pedagogia, contribuía com o programa na realização de atividades recreativas e de reforço escolar.

Minha trajetória acadêmica teve mais significado a partir dessas experiências de estágio, pois elas possibilitaram que minha formação fosse além de práticas tradicionais, proporcionando importantes aprendizados. Nesse sentido, Borges (2013) afirma que

[...] é na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para que possam desenvolver profissionais reflexivos e



investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de sempre aperfeiçoá-la. (BORGES, 2013, p. 21).

No ano de 2013, iniciei uma Pós-Graduação em Gestão Educacional com ênfase em orientação e supervisão no Centro Universitário Avantis. Tinha como objetivo aperfeiçoar-me profissionalmente, pois trabalhava em função administrativa no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Além disso, em 2018, iniciei uma Pós-Graduação em Fundamentos e Organização Curricular na Univali. Esse curso foi realizado com bolsa do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), a partir de recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes) e teve como objetivo ofertar, em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, formação continuada aos profissionais da Educação Básica a partir da discussão e da articulação das questões definidas pelo Estado e pelo Município em suas Propostas Curriculares e pela BNCC. Atualmente, com a homologação da BNCC e com o volume de debates envolvendo diferentes segmentos da área educacional, mais uma vez faz-se necessário um processo de discussão e de articulação entre as questões definidas no âmbito nacional e as reflexões promovidas no estado e nos municípios; tal documento insere, novamente, o currículo como centro de discussões na educação.

A minha formação acadêmica teve seu percurso aprimorado a partir das minhas experiências profissionais que se iniciou quando trabalhei como vendedora de cursos profissionalizantes na Microlins, empresa nascida em 1991 na cidade de Lins, no interior de São Paulo, considerada a maior empresa de cursos profissionalizantes do país. Assim que me formei em Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar nesse mesmo local como secretária e auxiliar pedagógica.

Após essa experiência profissional, participei de um processo seletivo para trabalhar no Senai. Iniciei como secretária e depois pude exercer a função de técnica pedagógica. Durante minha trajetória nessa instituição, desenvolvi atividades administrativas de secretaria e pedagógicas. Atuei um período como coordenadora pedagógica, realizando orientações para os/as alunos/as e professores/as, formação docente e reuniões pedagógicas, tais como conselhos de classe. Além disso, fiz parte do Programa Senai de Ações Inclusivas (Psai) e fui brevemente interlocutora no setor de estágios. A educação do Senai tem como base a educação por competência defendida por Perrenoud e Magne (1999), enfatizando os conhecimentos (saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser) – CHA.

Em 2014, tive minha primeira experiência como docente, atuando como professora do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Maria da Glória, uma instituição estadual na cidade de Balneário Camboriú (SC). Nesse início de docência, sentia-me insegura,

pois até então tinha apenas a teoria. Além disso, lembro que, inicialmente, por não ter conhecimento do currículo escolar, não sabia ao certo o que ensinar, tendo como solução o uso do livro didático que hoje percebo apenas como um dos recursos e não como propulsor de todo o processo. De acordo com Nóvoa (2011), é necessário que o/a professor/a em início de carreira tenha um suporte personalizado, pois esse período é fundamental para sua prática. Por isso, faz-se necessário “[...] criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional” (NÓVOA, 2011, n.p.). Desde então, trabalhei contratada em diversas escolas do Estado e do Município de Itajaí, tais como o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), uma das oportunidades profissionais mais fantásticas que pude ter, e a Escola Básica Professora Inês Cristofollini de Freitas.

Em 2015, passei no meu primeiro concurso para professora e, em 2016, comecei a trabalhar para a Rede Municipal de Balneário Camboriú. No geral, trabalhei com os anos iniciais do Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o 5º ano do Ensino Fundamental, tendo apenas vivenciado uma única experiência na Educação Infantil, na colônia de férias.

Foi a partir da experiência nas turmas de alfabetização que tive no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic) que iniciou uma latente vontade de pesquisar sobre os processos de alfabetização, pois, como professora pouco experiente, não me sentia preparada para atuar nessa etapa de ensino. Por isso, nunca havia me proposto a enfrentar esse desafio, pois acreditava ser uma grande responsabilidade. Entretanto, abri-me para o aprendizado e fui em busca dos conhecimentos proporcionados pelas professoras mais experientes.

Outro fato que presumi durante minhas primeiras experiências como professora é que me colocavam nas turmas mais “difíceis”, com alunos/as com muitas dificuldades e com alguns/mas alunos/as muito indisciplinados/as. Eram aquelas turmas que ninguém queria lecionar. Na perspectiva de Nóvoa (2011), esse procedimento deveria acontecer totalmente ao contrário, ou seja:

Os jovens professores deveriam ser protegidos nos primeiros anos de exercício. Como os médicos [...]. As situações escolares mais difíceis deveriam estar a cargo dos melhores professores. Infelizmente, é para essas situações que os jovens professores são muitas vezes lançados sem qualquer apoio. É um erro de graves consequências. (NÓVOA, 2011, n.p.).

Atualmente, sou professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Leciono de maneira remota por meio do Polo Tecnológico de Educação do município de Balneário Camboriú. Além disso, exerço a função de tutora no curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da

Vinci (Uniasselvi), atividade que tem me trazido enriquecimento com relação ao conhecimento e à realização profissional.

## 2.1 VÍNCULO COM O OBJETO DE ESTUDO: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Há algum tempo, almejava fazer um Mestrado, porém era um sonho muito distante. Todavia, nas férias de 2017/2018, mentalizei estratégias para concretizar esse sonho. Foi a partir desse momento que pensei em um problema de pesquisa para elaboração do projeto; estava amadurecendo a ideia que, até então, se encontrava apenas no campo da imaginação. Intrigada com as dificuldades de ensino/métodos e, conseqüentemente, de aprendizagem na alfabetização, comecei a pesquisar o tema com foco na ANA; no entanto, ao voltar para a rotina de trabalho, tudo foi para a gaveta.

Na caminhada para alcançar esse objetivo, no final do ano de 2018, iniciei uma Pós-Graduação para voltar ao ritmo de estudos. Foi então que, em 2019, conheci o Mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – *campus* Camboriú (SC) – e percebi que esse era o momento para a realização daquele sonho que havia enfraquecido diante das poucas perspectivas para a sua concretização.

Desafiei-me mesmo não sabendo nem ao menos por onde começar o projeto. Li, pesquisei, informei-me, pedi explicações e dicas para uma amiga mestranda em Direito e para professoras da Pedagogia, que, por coincidência reencontrei recentemente, sendo elas a Profa. Ma. Adriana de Freitas e a Profa. Dra. Sandra Cristina Vanzuita da Silva. Além disso, tive de lutar contra os medos da minha insegurança e saber lidar com comentários nada motivadores a respeito da concretização desse sonho, que significa tanto uma realização profissional como pessoal.

Assim, a partir de uma curiosidade ingênua e de um certo desconforto com a alfabetização, tal como ela está posta, incentivei-me a transformar todos os questionamentos, com base em Freire (2018), em uma curiosidade epistemológica. Para o autor:

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, e é a mesma curiosidade de que, criticizando, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 2018, p. 33, grifo do autor).

Devido às mudanças no cenário político, a ideia inicial do projeto mudou, porém, a essência continuou a mesma. Dessa forma, após diversas alterações tanto do objeto de estudo

quanto do instrumento de coleta de dados e dos objetivos de pesquisa, o objetivo da pesquisa delineado foi: analisar a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das professoras alfabetizadoras.

A conquista de poder cursar um Mestrado em Educação, como já mencionei anteriormente, proporciona-me um sentimento de realização profissional e pessoal. Ele possibilita que eu possa dar continuidade à minha formação docente, aspecto de suma importância para o aprimoramento das minhas capacidades pedagógicas e para o desenvolvimento da consciência de que é necessário sempre relacionar a teoria à prática, pois, conforme aponta (FREIRE, 2018),

[...] 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2018, p. 40).

Contudo, a formação do profissional docente, cujo início acontece antes do seu ingresso no curso de Licenciatura, deve ter continuidade no decorrer de todo o exercício da prática profissional, uma vez que a prática docente é uma das profissões que exige que se estude a vida toda. Conforme aponta Garcia e Alves (2012), a formação de professores/as dá-se em múltiplos contextos, em diferentes momentos, inicia antes da entrada na escola, oficializa-se em um curso de formação de professores/as e tem continuidade no decorrer da ação docente, sendo um processo interminável. Perante tais afirmações, podemos constatar que nos constituímos como professores/as sendo professores/as, em um processo de constante reflexão sobre a prática. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A partir da consciência de que: “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz* a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é *produzir* a ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26, grifos do autor), percebo que refletir sobre toda trajetória educacional, desde minha formação pessoal até minha formação acadêmica e profissional, me possibilitou compreender o processo de constituição do ser professora.

A educação, sem dúvida alguma, transformou e ainda transforma a minha história. O conhecimento motiva-me a sempre querer aprender e me satisfaz cada vez que o adquiro. Por assim ser, tenho, na educação, uma grande motivação de também transformar vidas, dando

sentido ao que muitas vezes emerge de um contexto conflitante e desestimulante. Vivo da esperança de que um dia todas as pessoas possam perceber no conhecimento o prazer de aprender por aprender e que possam compreender parte dos significados desse mundo tão complexo. Para isso, espero conseguir o que pretende Garcia (2015, p. 43) na condução das formações continuadas dos/as professores/as alfabetizadores/as: “[...] romper com o estigma da incompetência, parte do processo de desmonte da escola pública brasileira, que se acentua com pressão privatista neoliberal, e que se capacitem a assumir coletivamente o controle da sua própria prática, única via para reconstrução da escola”.

Ao lembrar/registrar minha trajetória, percebi, conforme ensina Benjamin (1994, p. 15), que “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Nesse sentido, consciente dos limites e dos desafios de uma pesquisa, é necessário aprofundarmos/compreendermos/respondermos algumas perguntas e elaborarmos outras. Para isso, delineamos, a seguir, o caminho metodológico.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO: CAMINHANDO PARA APRENDER A CAMINHAR E PARA CONTINUAR A SONHAR

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.  
(FREIRE, 1992, p. 155).

Neste capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos desenvolvidos durante o processo investigatório. Referenciamos os elementos que contribuíram para a caracterização, o local e os sujeitos da pesquisa e apresentamos, também, os procedimentos da coleta de dados, da análise dos documentos, da fundamentação teórica e da revisão da literatura.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar, como fazer, o que fazer, que caminhos seguir? Perguntas, muitas perguntas, que estão presentes no cotidiano de um/a pesquisador/a, pois uma pesquisa constitui-se como uma forma de conhecer e produzir conhecimento. Sobre isso, Gamboa (2002, p. 95) destaca: “Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas) [...]”.

Desse modo, para respondermos às indagações a respeito do objeto investigado, pautamo-nos nos fundamentos da pesquisa qualitativa que “[...] se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permite o jogo de sentidos (polissemia)” (GAMBOA, 2003, p. 399).

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui descritas de forma resumida, a saber: 1) a fonte direta é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal; 2) “A investigação qualitativa é descritiva”, pois descreve os dados coletados no ambiente natural da problemática; 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; 4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), quer dizer, afirmam uma verdade generalizada a partir da observação de alguns elementos; 5) o significado é de importante relevância para a pesquisa, pois os

sentidos que os sujeitos dão aos acontecimentos irão agregar de maneira enriquecedora a conclusão que se propõe atingir.

De acordo com Gatti e André (2010), o método qualitativo surge a partir da insatisfação que se gerou com relação ao método de pesquisa das ciências físicas e naturais que era usado como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, desenvolvendo, assim, uma crítica à concepção positivista de ciência. Dessa forma, busca-se “[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume[-se] que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). As autoras citam Wilhelm Dilthey e Max Weber para argumentar sobre a importância do contexto para uma investigação histórica; além disso, elas afirmam que, ao contrário do modelo quantitativo de ciência, a abordagem qualitativa tem uma visão holística dos fenômenos e que essa metodologia de pesquisa tem contribuído para as investigações em Educação:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

É importante dizermos que o método qualitativo é considerado ciência pela sua rigorosidade quanto aos procedimentos de coletas e de análises de dados. Conforme Gatti (2007, p. 51), “[...] qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia”. A autora defende que as abordagens qualitativas “[...] trazem também um grau de exigência alta para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador [...]. Os estudos de natureza dita ‘qualitativa’ não podem significar uma banalização” (GATTI, 2007, p. 30).

Os procedimentos da pesquisa configuram-se como bibliográfico, documental e de campo (questionário). De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa é capaz de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade, de detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e nos valores sociais, de permitir a obtenção de dados com menor custo e de oferecer a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. Segundo o autor:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um

tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Em outras palavras, o autor explica que “[...] a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados”. Esse método de pesquisa tem rigorosidade no tratamento dos dados, flexibilidade no processo investigatório e suas coletas de dados referem-se às pessoas; no entanto, são obtidas de maneira indireta. Por consequência: “Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p. 147).

Entretanto, é importante ressaltarmos que a pesquisa foi realizada a partir dos dados coletados pela pesquisa documental, mas também foi composta por análises de questionário autoaplicado pelos sujeitos envolvidos diretamente com esse objeto de estudo (as professoras alfabetizadoras), uma vez que foram propostas questões abertas e fechadas por escrito às respondentes (GIL, 2008). Em resumo, o questionário, como importante instrumento para a coleta de dados nesta pesquisa, pode ser definido como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). De acordo com Gil (2008), essa técnica apresenta diversas vantagens, tais como: implicar menores gastos pessoais; garantir o anonimato das respostas; permitir que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e não expor os/as pesquisados/as à influência das opiniões e do aspecto pessoal do/a entrevistado/a. Assim, notamos que essa técnica de investigação é essencial para atingirmos os objetivos desta pesquisa, pois:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2008, p. 121).

Em se tratando da pesquisa bibliográfica, ela foi realizada com base em materiais já elaborados, como livros, artigos, anais de evento, teses e dissertações. “A necessidade de consulta à material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa. Os trabalhos de análise e interpretação exigem o cotejo dos dados coligidos em campo com os



dados disponíveis, que habitualmente são encontrados nas bibliotecas” (GIL, 2008, p. 60). O autor pontua ainda:

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado. (GIL, 2008, p. 60).

Após as fundamentações acerca do tipo de pesquisa, das técnicas investigativas e dos instrumentos de coletas de dados, na próxima seção, contextualizamos esta pesquisa, de modo a apresentar as caracterizações do local e dos sujeitos investigados.

### **3.1.1 Local e sujeitos da pesquisa**

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, a intenção era investigar a Rede de Ensino do Município de Balneário Camboriú; entretanto, houve uma alteração do contexto investigado por ser preferível manter um distanciamento do ambiente no qual a pesquisadora atua. Diante disso, optamos por investigar escolas do município de Itajaí. Essa escolha estabeleceu-se pelo fato de que não é possível pesquisar muitos municípios durante o tempo de realização do Mestrado, sendo necessário definir uma amostragem.

A história de Itajaí iniciou-se a partir de uma formação étnica diversificada, abrangendo a cultura indígena e diversas outras etnias. Seu nome, que já passou por distintas variações, é herança dos tupis-guaranis; os índios chamaram de “*Táahy*”, “*Tajay*”, “*Tajahug*”, “*Jatahy*” e “*Itajaí*”, o rio das pedras (ITAJAÍ, 2021a). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar o último censo, em 2021, a população estimada do município é de 226.617 habitantes. O município de Itajaí está localizado no Estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil, distante 94 km da capital Florianópolis (Figura 1 a seguir).

Figura 1 – Localização do município de Itajaí



Fonte: Imagem extraída de Santa Catarina (2014, p. 7).

Segundo os dados do *site* da prefeitura do município, na aba da Secretaria da Educação, a Rede Municipal de Ensino de Itajaí é composta por 41 escolas de Ensino Fundamental. Ao contemplar todas as unidades de ensino (Ensino Fundamental, Centros de Educação Infantil – creches, Centros de Educação em Tempo Integral – Cedins, Centro Municipal de Educação Alternativa – Cemespi e Biblioteca Pública Municipal), são atendidos 28 mil alunos/as com um corpo de 3 mil funcionários/as, entre professores/as, agentes de atividades em educação, especialistas e servidores/as administrativos/as (ITAJAÍ, 2021b). Com relação aos índices de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes do município, destacamos que:

A Secretaria de Educação informa que o município superou as médias gerais no Estado para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019. Nos anos iniciais, Itajaí registrou a nota 6,6 (a média estadual foi 6,3) e nos anos finais 5,5 (a média estadual foi 4,9). Os dados foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação. (ITAJAÍ, 2020b, n.p.).

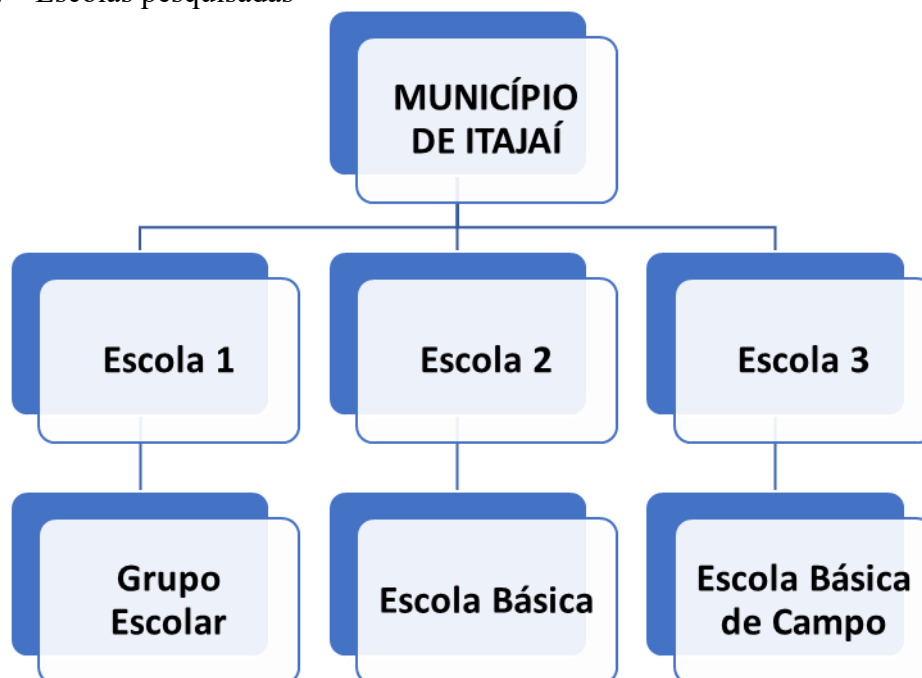
Ao considerarmos que existe uma grande quantidade de escolas na Rede de Ensino Municipal dessa cidade, optamos por organizar uma amostragem das professoras que participaram da pesquisa. Essa estratégia justifica-se pela inviabilidade de pesquisarmos tantas escolas no tempo de estudo estipulado para o Mestrado. Como sinaliza Leão (2016):

Quando se deseja coletar informações sobre alguns aspectos de um grupo grande ou numeroso, verifica-se, na maioria das vezes, ser praticamente impossível fazer um estudo do todo. Por isso, a necessidade de se investigar apenas uma parte desse todo. Cada unidade ou membro do universo denomina-se elemento. Um conjunto de elementos representativos desse universo ou população compõe a amostra. A amostra é, por conseguinte, uma parcela dessa população, a menor representação de um todo maior, é um subconjunto do universo. (LEÃO, 2016, p. 108).

Diante da impossibilidade de pesquisarmos todas as escolas do município, devido à grande quantidade existente, utilizamos como critério realizar um questionário com

professores/as de três escolas com diferentes contextos sociais e localizações geográficas, sendo um Grupo Escolar, uma Escola Básica e uma Escola Básica de Campo (Figura 2). Acreditamos que as escolas apresentam realidades distintas, caracterizando uma representação pertinente à pesquisa.

Figura 2 – Escolas pesquisadas



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras, 2020.

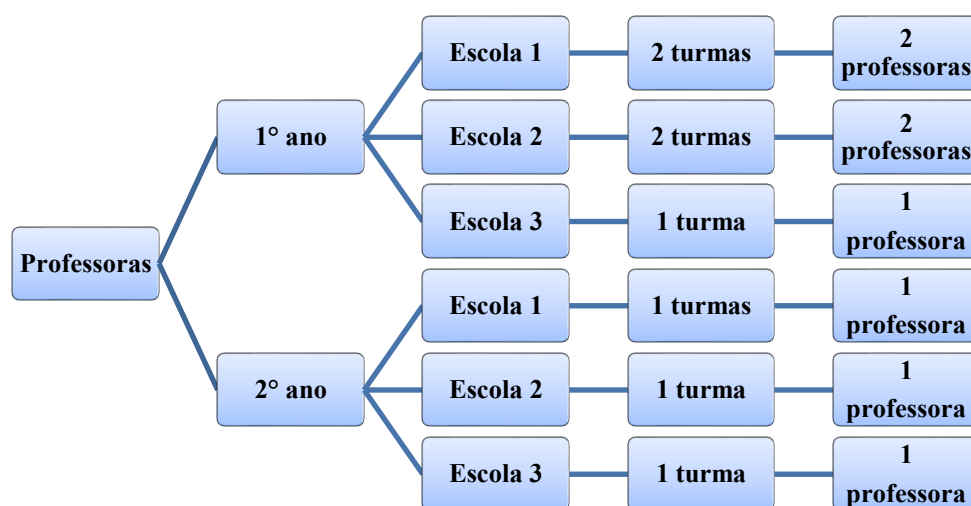
A escola 1 está localizada no bairro Nossa Senhora da Graça, sendo conhecido antigamente como matadouro devido ao fato do tempo em que tinham abatedouro de gado. No entanto, esse nome tomou um caráter depreciativo, sendo alterado para o nome da santa de devoção da comunidade. Apesar da proximidade com o centro da cidade, a população ainda conta com pessoas analfabetas ou semi-alfabetizadas, que em grande número residem em moradias sem infra-estrutura, e de forma precária, se ocupando de trabalhos modestos e subempregos. As crianças dessa comunidade moram num morro em casas de madeira, pequenas e sem conforto, onde, em dias de chuva, as crianças têm dificuldades para chegar até a escola, interferindo significativamente na sua frequência e aprendizagem. Já a escola 2, está localizada no bairro São Judas e não apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aspectos sobre o espaço geográfico e social do contexto em que está inserida.

Enquanto isso, a escola 3 está localizada na zona rural do município de Itajaí, mais especificamente no bairro Baía, atendendo, também, outras localidades rurais da região: Arraial dos Cunha, Paciência e Km 12. Com base na entrevista com pais e/ou responsáveis foi constatado que a comunidade escolar é proveniente da região sul, mais especificamente dos

Estados de Santa Catarina e Paraná. A maioria das famílias tem a renda familiar entre 2 e 3 salários-mínimos, tendo como escolaridade mínima o Ensino Médio completo. A partir destas entrevistas realizadas pela escola, também foi possível verificar que há um número crescente de famílias que resolvem fixar residência na zona rural, não para trabalharem no campo, mas sim para fugir dos altos aluguéis, obter terrenos mais baratos ou por conta da superpopulação nos bairros mais próximos ao centro da cidade de Itajaí.

Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário realizado pelo Formulário *Google*, apenas as professoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, etapas que, de acordo com a BNCC, contemplam o ciclo de alfabetização (Figura 3).

Figura 3 – Representação das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras, 2020.

Assim sendo, apesar de terem sido convidadas oito professoras alfabetizadoras, participaram desta pesquisa sete, considerando que, na Escola 3, a professora do 1º ano também é responsável pela turma do 2º ano.

Ao tratarmos sobre os sujeitos da pesquisa é importante considerarmos que a população envolvida em um estudo compreende um conjunto de objetos de fenômenos, de coisas ou de pessoas e que na pesquisa qualitativa, a população é considerada como uma referência, não existindo a preocupação pela sua delimitação exata, como ocorre na pesquisa qualitativa, pois os sujeitos que fazem parte da pesquisa são históricos, culturais e sociais (TRIVIÑOS, 2001). Também é necessário pontuarmos que os sujeitos participantes desta pesquisa são importantes, pois o estudo está centrado em sua perspectiva, com o objetivo de investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos das professoras alfabetizadoras. Ademais, o PPP das escolas investigadas permitiu que as pesquisadoras

conhecessem um pouco do contexto em que os sujeitos desse meio educacional estão inseridos. Em seguida, delineamos o perfil das professoras participantes da pesquisa.

Em se tratando do perfil das participantes, levantamos algumas informações como dados pessoais e dados profissionais. A maioria das professoras que participaram têm entre 36 e 49 anos (Figura 7, Apêndice C) e mora em Itajaí (SC) – Quadro 5, Apêndice D; apenas uma professora tem acima de 50 anos e duas professoras moram em Balneário Camboriú (SC). Quanto ao local de nascimento das participantes, a pesquisa abrange diversas cidades do Brasil, como Itajaí (SC), São João de Pirabas (PA), São Paulo (SP), Balneário Camboriú (SC), São Pedro do Sul (RS) e Jacarezinho (PR) – Quadro 4, Apêndice D. Percebemos que as professoras que participaram da pesquisa se identificaram com o gênero feminino (Figura 8, Apêndice C).

As professoras participantes atuam como efetivas, quatro professoras, e a partir de contrato com tempo determinado, três professoras (Figura 9, Apêndice C), e, dentre elas, uma também atua em uma outra escola, instituição privada (Figura 10, Apêndice C). Quanto ao tempo de atuação no Magistério (Figura 11, Apêndice C) e a experiência como professora alfabetizadora (Figura 12, Apêndice C), a maioria das participantes (quatro professoras) respondeu que tem acima de dez anos. Das sete professoras participantes, três responderam que têm até cinco anos de experiência como professora alfabetizadora, sendo duas delas com experiência de até cinco anos no Magistério e uma tem entre cinco e dez anos. A maioria dessas professoras leciona para o 1º ano do Ensino Fundamental (Figura 13, Apêndice C), sendo responsável por duas turmas (Figura 14, Apêndice C).

Em relação à formação profissional, todas as participantes da pesquisa estão no nível de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização (Figura 15, Apêndice C); a maioria realizou apenas uma Pós-Graduação (três professoras) e as outras, duas, três ou mais (Figura 16, Apêndice C). Além da formação na área da Educação, uma professora realiza uma Graduação em outra área que não foi informada pela participante (Figura 17, Apêndice C).

Esses dados foram obtidos a partir de um questionário realizado com as participantes. Após a transcrição das respostas, sistematizamos as ideias que mais apareceram, analisando-as a partir de três aspectos: políticas educacionais, formação continuada e prática pedagógica. Por fim, as respostas para a última questão foram agrupadas/organizadas por categorias: professor/a como protagonista; troca de experiência entre pares; qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e à formação docente; desenvolvimento profissional; relação teoria e prática; e formação técnica e conteudista.

### 3.1.2 Da coleta de dados e análise documental

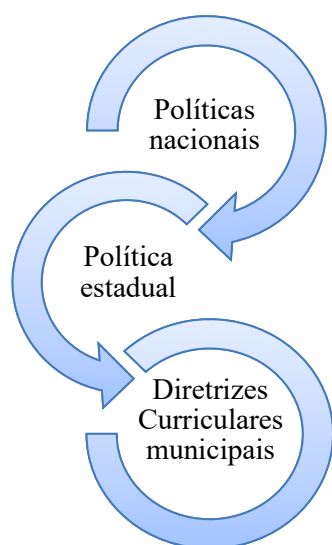
Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa apresenta análises, reflexões e apontamentos sobre a alfabetização nos seguintes documentos: BNCC, PNA, Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Itajaí.

Os documentos são importantes fontes de análise para o/a pesquisador/a no estudo de determinado fenômeno social. Segundo Severino (2007),

[...] documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, 2007, p. 124).

Para Gil (2008, p. 66), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim, a BNCC, a PNA, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí (Figura 4) constituem-se importantes documentos como fonte de informação a serem analisadas.

Figura 4 – Representação do processo de análise dos documentos investigados



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras, 2019.

Após as análises documentais, realizamos, nesta pesquisa, inferências sobre as respostas das professoras ao questionário. O questionário, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), é “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Pretendeu-se, com esse procedimento, compreender, principalmente, a percepção das professoras alfabetizadoras com relação à formação continuada realizada a partir das novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, verificando, também, se essas diretrizes influenciaram sua ação pedagógica.

Nesse sentido, foi realizada uma coleta de informações, a partir de questionário estruturado (Apêndice A), sobre a natureza da pesquisa, da importância das informações solicitadas e da sua finalidade. Esse questionário foi encaminhado para as professoras com o formato do Formulários *Google* via *e-mail*. Para isso, fez-se necessário que a pesquisadora ligasse para as escolas e conversasse com a gestão, com a intenção de informar-se sobre o endereço de correio eletrônico dos sujeitos que participariam da pesquisa.

De posse dos questionários respondidos, o passo seguinte foi a organização sistemática e a análise de conteúdo, que tem como princípio fazer inferência aos dados coletados, ou seja, interligar teoria, coleta, análise e interpretação de dados. “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2004, p. 26). O principal objetivo dessa técnica é compreender a mensagem para além da aparência, isto é, perceber o que está nas entrelinhas, sendo um dos princípios dos estudos relacionados à comunicação.

O desafio está posto no sentido de ter a sensibilidade para enxergarmos além, trazendo conhecimentos relevantes para o estudo em questão, pois, de acordo com Franco (2008), devemos considerar que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, já que uma informação puramente descritiva não tem grande valor, contribuindo pouco para a compreensão das características dos produtores da mensagem.

É importante salientarmos que, devido ao fato de estarmos vivendo uma pandemia ocasionada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), foram tomadas algumas precauções. As pesquisadoras entraram em contato com a direção das escolas via telefone para terem informações sobre os contatos das professoras alfabetizadoras e encaminharam via *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), que, ao final do texto, apresenta uma opção de aceite para participar da pesquisa. Esse documento, assim como o questionário, foi disponibilizado pelo Formulários *Google*. É necessário destacarmos que foi

mantido sigilo quanto à identidade das participantes, não divulgando os seus nomes e utilizando a coleta de dados apenas para análises e reflexões.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a triangulação de dados (análise de documentos, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo/questionário) possibilitou que os objetivos fossem atingidos. Tendo em vista a abrangência do tema e as diferentes possibilidades de apreender o objeto investigado, procuramos analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí tem contribuído para formação dos/as professores/as alfabetizadores/as.

Assim sendo, no capítulo a seguir, trazemos a fundamentação teórica no intuito de demonstrar quais as concepções e as conceituações que guiam as interpretações e as análises desta pesquisa.



#### **4 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: UM PROCESSO PERMANENTE QUE SE FUNDA NA CONSCIÊNCIA DO INACABADO**

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude.

Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.  
(FREIRE, 1996, p. 20).

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137). Ademais, destacamos o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – quanto ao Ensino Fundamental e à obrigatoriedade à alfabetização:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996, n.p.).

Assim, percebemos que são aos 6 anos de idade que a criança inicia sua trajetória no Ensino Fundamental que durará nove anos, desde que não haja repetência. Essa etapa da educação é primordial para que ocorra o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, pois, segundo Fonseca (2017), a alfabetização é compreendida

[...] como um momento importante para o desenvolvimento geral da criança, pois entendida como um processo pelo qual a criança vai se apropriar efetivamente de um instrumento cultural complexo bastante valorizado em nossa cultura, a alfabetização pode contribuir para a inclusão social e cultural da criança, ampliando suas possibilidades de humanização e de apropriação dos bens culturais objetivados na escrita. (FONSECA, 2017, p. 129-130).

No entanto, afinal, o que significa saber ler e escrever? Soares (2009) conceitua essas duas ações da seguinte maneira:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa [...]. Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome, até escrever uma tese de doutorado [...]. (SOARES, 2009, p. 48).

Reafirmamos, assim, que a alfabetização é a gênese para dar-se continuidade à vida escolar e é o que aprimora o ser humano na participação de um mundo que é letrado. Em síntese, a alfabetização conduz aos ensinamentos de ler e escrever, o que vai muito além de decodificar os símbolos convencionados. Para Soares (1985, p. 20), a alfabetização é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita”. Assim como para Tfouni (2006), a alfabetização é a aquisição da escrita, por meio da escolarização em um âmbito individual.

Após compreendermos um pouco sobre algumas questões legais e teóricas da alfabetização, é necessário, também, entendermos o processo histórico das concepções teóricas e metodológicas que permeiam as discussões e as reflexões dos/as pesquisadores/as da área, profissionais da Educação e gestores/as responsáveis pelas formulações e implementações de políticas públicas.

#### 4.1 BREVE HISTORICIZAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

As concepções de alfabetização têm sido tema recorrente nas pesquisas brasileiras e nos debates políticos, destacando-se, historicamente, os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, a teoria da psicogênese da língua escrita, as relações da consciência fonológica com a alfabetização e os estudos sobre o letramento.

O método sintético de alfabetização foi o primeiro a ser utilizado no Brasil. Nesse modelo de ensino, o/a aluno/a estabelece, de maneira memorizada, as relações entre fonemas e grafemas. Mortatti (2006) pontua os

[...] 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. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 4).

Já o método analítico, de acordo com Mortatti (2006), surgiu, em 1890, sob forte influência da pedagogia norte-americana. Segundo a autora, nesse método, diferentemente do

sintético, “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Por volta de 1986, chegou, ao Brasil, a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa teoria, que tem como base a teoria piagetiana sobre os esquemas de assimiladores, torna-se um referencial dentro de um novo paradigma chamado construtivista. A partir dela, as autoras esclarecem que, em suas investigações, predominaram as precauções de “[...] não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita com cópia de um modelo; não identificar progressos na lecto escrita no avanço do decifrado e na exatidão da cópia gráfica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Para as pesquisadoras: “Ler não é decifrar; escrever não é copiar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Em suas pesquisas, essas “precauções” possibilitaram evidenciar “[...] uma construção real e inteligente por parte das crianças de objeto cultural, por excelência, que é a escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). É importante salientarmos que a psicogênese da língua escrita não é um método de alfabetização, mas, sim, uma teoria sobre como as crianças aprendem. Esse equívoco de interpretação causou e ainda causa muitos impactos na prática dos/as professores/as que, muitas vezes, não sabem qual caminho seguir para poder alfabetizar.

Devido a essas divergências conceituais, surgiram outras concepções teóricas, entre elas os estudos que relacionam a consciência fonológica com a alfabetização. De acordo com Morais (2019), os primeiros trabalhos a tratar desse tema no Brasil foram os desenvolvidos em 1981 por Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego e, no mesmo ano, por Vilma Bezerra, sob a orientação de Terezinha Nunes Carraher. Assim, Morais (2019) trata, amplamente, sobre o processo histórico e os diversos conceitos relacionados a esse tema. Situado em uma perspectiva construtivista, Morais (2019, p. 29) conceitua, primordialmente, a consciência fonológica como “[...] uma ‘constelação’ de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que essas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de uma língua”.

A partir da constatação de que a alfabetização é muito mais do que o ato de codificar e decodificar as letras, iniciou-se, na década de 1990, os estudos sobre o letramento, enfatizando que, no processo de alfabetização, o principal objetivo era a aquisição da escrita em sua totalidade, abrangendo o reconhecimento das letras, a formação das sílabas, as palavras, as frases e os textos. Segundo Tfouni (2006, p. 10), “[...] a escrita é o produto cultural por excelência”, pois está presente em diversos espaços e momentos históricos, culturais e sociais.

Na antiguidade e na Idade Média, as pessoas que adquiriam a habilidade de ler e/ou escrever tinham um *status* de poder perante toda a sociedade. Atualmente, para as pessoas serem poderosas, é necessário muito mais do que a aquisição da escrita; é primordial que se tenha, também, um intelecto capaz de solucionar problemas. No entanto, as pessoas que não fazem uso da escrita, por não serem alfabetizadas, são marginalizadas pela sociedade, comprometendo, assim, sua dignidade, seu pleno desenvolvimento, o exercício da sua cidadania e sua qualificação profissional. Segundo Soares (2009), foi há pouco tempo que passamos a enfrentar essa realidade social de que apenas ler e escrever não é mais suficiente, uma vez que é necessário sabermos fazer uso da leitura e da escrita respondendo às exigências que a sociedade faz constantemente. Nesse sentido, Tfouni (2006) esclarece sobre a importância da escrita em seu contexto histórico:

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. (TFOUNI, 2006, p. 14).

É importante pontuarmos que, historicamente, obtivemos alguns avanços com relação ao combate do analfabetismo no Brasil<sup>4</sup>; entretanto, devido às desigualdades e à falta de continuidade das políticas públicas do nosso país, ainda temos muitos desafios com relação à alfabetização. No passado, quando as classes populares tiveram acesso à escola (últimas décadas do século XX), a evasão escolar por alunos/as que não eram aprovados/as nas classes de alfabetização era grande. O que mudou, atualmente, é que o/a aluno/a é aprovado/a para o ano seguinte sem estar alfabetizado/a (SOARES, 2005).

Outrossim, até o século XIX, como enfatiza Magda Soares em suas palestras, alfabetizada era aquela pessoa que sabia ler e escrever o seu próprio nome. Todavia, hoje em dia, temos uma outra compreensão sobre o processo de alfabetização. De acordo com Soares (1985, p. 21): “A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito”. Em outras palavras, além da alfabetização, no ato de ensinar/aprender a ler e a escrever, é primordial contextualizarmos esse aprendizado; assim sendo, é necessário incorporarmos, a esse processo, o letramento. O termo “letramento”, na sua etimologia, vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, que deriva do latim e significa letra, adicionado o sufixo

---

<sup>4</sup> Esse assunto não será aprofundado neste estudo por não ser o foco de nossa pesquisa.

cy, que significa qualidade, condição, estado de, e passa a significar “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17).

No cotidiano infantil, durante suas vivências familiares, por exemplo, a criança tem acesso a práticas sociais de letramento ao identificar o símbolo de uma determinada marca ou ao escutar uma história mediada pelos pais. Assim, percebemos que, mesmo sem ter conhecimento dos códigos convencionados para leitura e escrita, a criança realiza a leitura do mundo que a cerca. Desse modo, ao pensarmos em alfabetização, devemos levar em consideração a realidade letrada na qual a criança já está inserida e perceber que essa capacidade de práticas sociais de leitura deve permanecer durante toda vida.

Nesse sentido, podemos afirmar que o ato de alfabetização não se realiza mecânica e isoladamente; isso significa que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1987, p. 8). É por isso que o processo de alfabetização deve acontecer paralelamente ao processo de letramento. De acordo com Soares (2009, p. 47): “Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nessa mesma perspectiva, Tfouni (2006) afirma que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

O termo letramento é novo no nosso vocabulário; essa palavra surgiu no discurso dos especialistas na segunda metade dos anos de 1980. Segundo Soares (2009):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se em práticas sociais de escrita. [...]. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo [...]. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve que ser nomeado. Por isso, é para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra *letramento*. (SOARES, 2009, p. 45-46, grifos da autora).

Dessa forma, no processo de letramento, é necessário apropriar-se da escrita e da leitura, fazendo uso delas em um contexto social, como ler jornais, revistas, escrever cartas, interpretar textos, não utilizando as habilidades de leitura e de escrita como uma ação meramente escolar. Em vista disso, é importante frisarmos que uma pessoa pode ser analfabeta, mas letrada, pois pode ditar cartas, interpretar leituras realizadas para ela, entre outras ações. A

pessoa também pode ser alfabetizada, porém com um nível menor de letramento, ter dificuldades em interpretações ou não utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano social. Assim sendo, a alfabetização, para ser completa, deve ser uma grande aliada do letramento, pois somente dessa maneira podemos evitar que as crianças alfabetizadas de hoje se tornem adultas em quadros de analfabetismo funcional de amanhã.

#### 4.2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A

A partir dos/as autores/as Garcia (2015), Nóvoa (1995), Garcia e Alves (2012), Fonseca (2017), Oliveira (2018), Cartaxo e Martins (2008), Santos e Costa (2014), Rios (2015) e Francioli (2010), foi possível refletirmos sobre a formação do/a professor/a alfabetizador/a na sua perspectiva teórico-prática e histórica.

Garcia (2015), em *A formação das professoras alfabetizadoras: reflexões sobre a prática*, discute sobre o fato de que os conhecimentos produzidos pelos/as professores/as alfabetizadores/as são, frequentemente, desqualificados. De acordo com a autora, ao utilizar-se o termo “capacitação de professores/as”, demonstra-se uma atitude preconceituosa, pois consideram-se os/as professores/as incapazes. Dessa maneira, a autora defende que os/as professores/as devem ser capazes de teorizar sobre a sua prática, tornando-se professores/as pesquisadores/as em seu cotidiano. Dito de outro modo, deve-se considerar a prática como um espaço de produção de conhecimento e a teoria como validação da prática. Nesse viés, Garcia (2015) afirma:

É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa a recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. (GARCIA, 2015, p. 19).

O/A professor/a, como pesquisador/a, deve mudar as lentes a que foi ensinada/o a olhar seus/suas alunos/as; desse modo, ele/a deve ter uma visão investigativa para compreender seus/suas alunos/as e para melhor identificar os fundamentos teórico-metodológicos e ideológicos da sua prática. Nesse processo, ele/a deixa de ter um olhar ocasional sobre a realidade educacional e passa a ter um olhar intencional (GARCIA, 2015). Essa mudança do olhar ocasional para o olhar intencional, em sua perspectiva de pensamento de senso comum e

de pensamento científico, se trata do que Freire (2018) argumenta como sendo a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica do processo formativo docente:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2018, p. 45-46).

Além da mudança das lentes dos/as professores/as em seu processo de formação, é necessário que haja um ambiente dialógico de conhecimento, pois, segundo Garcia (2015, p. 19): “Se para nós o conhecimento se cria socialmente em situação de diálogo, há que se instalar um ambiente dialógico na sala de aula, única possibilidade para construção compartilhada de conhecimentos”. Nóvoa (1995), em *Os professores e a sua formação*, corrobora esse pensamento afirmando que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. [...]. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Diante disso, a formação continuada de professores/as deve se estabelecer a partir da mediação entre os conhecimentos que eles/as já dispõem e os conhecimentos que vêm sendo produzidos por meio de estudos de pesquisa, ao desconstituir as crenças limitantes, construir, coletivamente, novas explicações teóricas e contribuir para o pensamento crítico e criador de professores/as (GARCIA, 2015).

Em *Sobre formação de professores e professoras: questão curriculares*, Garcia e Alves (2012) consideram que a formação de professores/as

[...] se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo de *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489-490, grifo das autoras).

A partir das observações realizadas em suas pesquisas, as autoras foram compreendendo “[...] ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491). Nessa perspectiva, entre os

contextos de formação abordados no texto das autoras, destacamos, aqui, os que têm relação com a pesquisa do Mestrado: formação acadêmica, pedagógicas cotidianas e políticas de governo.

Em suas pesquisas, as autoras, constataram que, na **formação acadêmica** continuada, as atividades acontecem, frequentemente, com os/as professores/as trabalhando (em serviço), o que dificulta a frequência (presencial ou *online*), as leituras aprofundadas e as discussões em grupo. Enquanto isso, as **pedagógicas cotidianas** são caracterizadas pelo fato de que o “chão” das escolas e das salas de aula é visto como *espaçotempo*, no qual, “verdadeiramente”, se formam os/as docentes nas práticas pedagógicas, ou seja, eles/as se formam a partir das suas próprias experiências (GARCIA; ALVES, 2012). Por fim, os contextos das **políticas de governo** incluem,

[...] para começar, as indicações sobre Currículos – resoluções, pareceres, diretrizes, parâmetros e outros documentos de cunho oficial – para cursos de formação de professores e professoras feitas por autoridades educacionais, em qualquer nível de ensino e esfera do poder público, mas até mesmo outros documentos sobre modos de organizar todo o campo da Educação. (GARCIA; ALVES, 2012, p. 496-497).

Nóvoa (1995) também demonstra a importância da formação dos/as professores/as e afirma que:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1995, p. 9).

Entretanto, o que o autor aponta é que a formação de professores/as é marcada por deficiências científicas e pobreza conceitual dos programas atuais; tem uma tendência para separação da concepção (elaboração do currículo e dos programas) e da execução (concretização pedagógica); é realizada por especialistas científicos que sublinham as características técnicas do trabalho dos/as professores/as e que retiram a sua autonomia profissional; assim sendo, essa formação precisa ser repensada (NÓVOA, 1995). Desse modo, para Nóvoa (1995):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25).



De acordo com o autor, a formação dos/as professores/as estabelece-se a partir do desenvolvimento pessoal (produzir a vida do/a professor/a), do desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e do desenvolvimento organizacional (produzir a escola). No **desenvolvimento pessoal**, o processo de formação tem sentido na história de vida do/a professor/a, possibilita um pensamento autônomo e crítico-reflexivo, acontece a partir de uma autoformação participada e de uma formação mútua, e agrega para a construção e a (re)construção da identidade também profissional (NÓVOA, 1995). Ademais, no **desenvolvimento profissional**, além de outras questões, o autor aborda a necessidade da formação de competências docentes para lidar com as situações do cotidiano, pois: “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995, p. 27, grifo do autor). Nesse sentido, o autor pontua:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Por fim, o **desenvolvimento organizacional** estabelece-se na consciência de que: “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Fonseca (2017), em sua pesquisa de Doutorado, fundamentou-se tanto teórica quanto metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural (THC). A partir dos estudos realizados, a pesquisadora reconhece na THC

[...] uma importante contribuição para o processo de alfabetização e para a formação dos professores alfabetizadores, pois fundamenta uma intervenção pedagógica voltada para o uso da linguagem escrita como o instrumento cultural complexo que ela é, priorizando o ensino que valoriza situações em que a escrita é usada como linguagem, com função social, para atender necessidades reais de interlocução, para o que, se recorre sim ao ensino sistemático dos aspectos técnicos, mas dentro do contexto de que é necessário se apropriar deles para que a linguagem escrita se realize e cumpra seus objetivos. (FONSECA, 2017, p. 141).

Assim como Garcia (2015), Fonseca (2017), em análise à formação aligeirada, defende a valorização dos conhecimentos construídos pelos/as professores/as nas suas práticas pedagógicas. Segundo a autora, “[...] além de um desperdício de recursos e de tempo, processos

formativos aligeirados e padronizados, pensados sem ouvir os sujeitos da formação, pouco contribuem para o desenvolvimento dos professores, das escolas e das crianças” (FONSECA, 2017, p. 149). E, ainda, acrescenta que “[...] é necessário mudar a concepção e os objetivos da formação de professores alfabetizadores, valorizando mais os sujeitos da formação e aproveitando melhor os espaços e os tempos já institucionalizados para esse fim na própria escola” (FONSECA, 2017, p. 184).

Resumidamente, na perspectiva de vir a ser, a partir do pressuposto da THC na formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as, a autora aponta que essa formação deve ter como ponto de partida e de chegada a função do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita; permitir que esses sujeitos se apropriem dos conhecimentos culturais para alfabetizarem e dos diversos conceitos científicos elaborados pelas diferentes perspectivas teóricas; proporcionar reflexões críticas sobre o processo de alfabetização; possibilitar aos/às professores/as que se desenvolvam e que se humanizem cada vez mais; implementar processos formativos contínuos como parte da rotina dos/as professores/as; e, por fim, superar o caráter técnico, criando novas necessidades que partem do aprofundamento de estudos teóricos (FONSECA, 2017).

Em *Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos*, Oliveira (2018), assim como os demais autores anteriores, defende a formação crítica dos/as professores/as. Segundo a autora, acredita-se que os/as professores/as “[...] podem ser os principais sujeitos de sua formação, na medida em que forem capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica, já que essa prática é singular, complexa e impossível de ser abordada e trabalhada por meio de prescrições gerais e externas” (OLIVEIRA, 2018, p. 195). Ela também destaca a importância de relacionar a teoria com a prática nesse processo formativo:

Apesar de entendida como ponto de partida e chegada, a reflexão sobre a prática, lógica e obviamente só pode existir tendo como base um conhecimento teórico de referência, produzido e sistematizado pela humanidade. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. (OLIVEIRA, 2018, p. 203).

Ademais, Oliveira (2018) enfatiza o protagonismo do/a professor/a e do seu trabalho pedagógico como forma de respeito e de valorização, a aprendizagem e a desintoxicação de visões cristalizadas a partir de estratégias formativas proporcionadas pela organização e por planejamentos coletivos e a não prescrições que formatem os/as professores/as que são vistos/as como dialéticos.

Em uma vertente mais histórica, Cartaxo e Martins (2008) discutem sobre a alfabetização a partir da análise de documentos em âmbito nacional e de anais de eventos. Ao pesquisarem as discussões que os documentos em âmbito nacional realizaram sobre a alfabetização, a partir da década de 1970, Cartaxo e Martins (2008) identificaram que, inicialmente, os/as alfabetizadores/as se preocupavam com a alfabetização e seus métodos. Nesse período, o foco estava em materiais de apoio para a alfabetização, relatos de experiências bem-sucedidas de outros/as professores/as, escolha do método para alfabetizar, sugestões de materiais didáticos e concepção centrada na aquisição do código escrito. Nessa perspectiva, a formação dos/as professores/as centrava-se na racionalidade técnica.

Além disso, ao analisarem anais de eventos da década de 1980 e do início de 1990, Cartaxo e Martins (2008) verificaram que a formação do/a professor/a alfabetizador/a teve destaque como um dos problemas que afeta a alfabetização, sinalizando a necessidade de repensar-se o papel das universidades na formação dos/as professores/as alfabetizadores/as e desenvolver-se estratégias de formação de professores/as a partir de conhecimentos científicos.

A fim de também analisar a formação do/a professor/a historicamente, Santos e Costa (2014), no texto *A formação do professor alfabetizador numa perspectiva histórica*, constataram que, nesse processo formativo, a teoria e a prática devem estar diretamente associadas; o desenvolvimento do/a professor/a também se concretiza por meio das experiências adquiridas no cotidiano; os/as professores/as devem ter a possibilidade de vivenciar situações de reflexões e a consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente; os desafios que o/a profissional docente enfrenta são inúmeros e devem estar em constante aperfeiçoamento.

Em *A prática pedagógica no processo de alfabetização*, Rios (2015, p. 2843) argumenta que: “A prática pedagógica é, em suma, a ação realizada pelo docente em sala de aula, focando o aprendizado do educando”. Visto que a prática pedagógica pode ser concebida como um processo de formação docente, é importante salientarmos que: “Os educadores devem buscar práticas pedagógicas que oportunizem a construção do conhecimento. Com os avanços científicos da sociedade, uma visão fragmentada não atende as necessidades atuais, por isso a importância de um novo paradigma” (RIOS, 2015, p. 2841).

Por fim, Francioli (2010), no texto *O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais*, aborda sobre a prática pedagógica no sentido de que o trabalho docente é submetido à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e à alienação, pois o pensamento intelectual do/a professor/a é substituído progressivamente por funções repetitivas e pelo funcionamento do sistema. Nesse viés, a prática do trabalho docente acaba se

limitando à espontaneidade da rotina cotidiana. Ademais, “[...] nesse processo de fragmentação o professor torna-se um especialista da disciplina que leciona e não estabelece relações ou mediações com a realidade social nem com as demais disciplinas” (FRANCIOLI, 2010, p. 144). Diante disso, a autora defende que “[...] é imprescindível que o trabalho educativo seja um instrumento de transformação social, a partir da apropriação do saber historicamente acumulado como condição para a superação dos limites impostos pela sociedade burguesa ao exercício da liberdade” (FRANCIOLI, 2010, p. 146). A pesquisadora também argumenta que

[...] nossa luta deve ser por uma escola que tenha a função específica de ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos, que possam ser incorporados pelos indivíduos a uma concepção de mundo adequada a uma prática social que produza transformações radicais. (FRANCIOLI, 2010, p. 158).

É importante relatarmos que houve algumas reflexões acerca das questões ideológicas e dos conceitos que estão intrínsecos aos termos utilizados em um discurso, seja escrito ou falado. Por exemplo, ao escrever o termo “resgate de conhecimento”, como em Garcia (2015), consideramos ser importante substituir pelo termo “valorização do conhecimento”, pois o termo utilizado anteriormente tem uma relação com o trazer de volta algo e isso não condiz com a percepção de formação da autora.

Dando continuidade a essas reflexões, discutimos sobre o uso dos termos “treinamento”, “qualificação”, “capacitação” (já abordado anteriormente) e “formação de professores/as”. A palavra “treinamento” não é indicada para ser usada porque tem relação com o treinamento de animais e o estímulo/resposta de Frederic Skinner. Por sua vez, as palavras “formação” e “qualificação” trazem a ideia de que os/as professores/as são desinformados/as, ou até mesmo formatados/as (em uma perspectiva capitalista e neoliberal) e desqualificados/as.

Diante disso e por sinalizarmos que, na escrita desta dissertação, utilizamos muito o termo “formação”, surgiu o seguinte questionamento: Qual o melhor termo para ser utilizado? Chegamos à conclusão de que o termo “formação” pode ser utilizado desde que esteja fundamentado. Por isso, quando utilizamos esse termo, ele está historicamente situado em uma perspectiva de que somos seres inacabados e inconclusos, assim como afirma Paulo Freire. Segundo o autor: “Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2018, p. 54). Assim, o uso do termo “formação” não tem relação com o que indica as políticas educacionais de que os/as professores/as precisam de formação continuada porque sua formação inicial não os/as formou o suficiente (desconsiderando o que esses/as professores/as já têm de conhecimento), mas

aponta que, tendo consciência do nosso inacabamento, estamos em permanente processo de formação.

Cabe enfatizarmos que essa formação deve ocorrer em um processo dialético de ser formado e formar, assim como é a nossa relação com o mundo, pois, tendo consciência de que somos inacabados, percebemos que não somos condicionados a uma dada realidade, sendo possível transformá-la. Esse pensamento tem ligação com o que Freire (2018, p. 53, grifo do autor) acredita sobre sua relação ontológica com o mundo: “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”.

Sendo sujeito da sua própria história, os/as professores/as devem participar, ativamente, das formações continuadas, tendo a consciência de que, apesar de terem construído vários conhecimentos durante seu percurso de vida, sempre tem algo novo a aprender, pois: “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 2018, p. 57).

Outras questões que foram bastante discutidas nesse encontro foram a necessidade de aproximação do discurso científico com as práticas de sala de aula, a dificuldade dos/as professores/as em desfazerem-se das práticas tradicionais de ensino e a busca constante por receitas prontas para ensinar. Quanto a isso, Garcia (2015) incita algumas reflexões:

É simples dizer que as professoras pedem receitas. Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica. Podemos ainda ler a sua fala como uma crítica a um certo teorismo que às vezes nos invade. E nos perguntamos de que adiantaria “tirar o tapete” das professoras, sem ajudá-las a se levantar com mais vigor e segurança. (GARCIA, 2015, p. 29).

Nesse contexto, os/as profissionais responsáveis pela formação continuada têm de ter um olhar mais sensível para perceberem qual o verdadeiro intuito por trás da busca por essas receitas. Afinal, mesmo que essa busca seja trilhada por caminhos não iluminados por uma reflexão crítica, o objetivo é proporcionar a aprendizagem dos/as educandos/as. Além disso, é necessário transformar esse desejo, a fim de melhorar sua prática, em uma curiosidade epistemológica que se desenvolve a partir da aceitação de uma dada realidade e de uma aprendizagem crítica, conforme sugere Freire (2018, p. 63): “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”.

É importante também entendermos as receitas prontas como a necessidade que os/as professores/as têm de compreender a teoria a partir de uma prática, estabelecendo sentido ao seu processo formativo. Nesse viés, a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018, p. 24).

Perante as discussões que os textos proporcionam acerca das especificidades da formação do/a professor/a, foi possível verificarmos que os desafios e as possibilidades para o trabalho docente com o/a aluno/a em processo de alfabetização e de letramento envolvem questões teóricas e práticas, de pensamento crítico e reflexivo e da consciência de que a profissão docente exige constante formação. É importante considerarmos que essa formação não acontece apenas em espaços formais de ensino, pois ela se estabelece a partir da prática cotidiana e das diversas experiências da vida do/a professor/a.

Após essas discussões e reflexões, foi possível ressignificarmos esta pesquisa e aprofundarmos o conhecimento sobre a formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as, de modo a aproximar o objeto de estudo e as respostas das professoras alfabetizadoras com a fundamentação teórica.

#### 4.3 AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

As formações continuadas dos/as professores/as da Educação Básica, na maioria das vezes, estão relacionadas à necessidade de esses/as profissionais adequarem-se ao plano de governo que é caracterizado pelas formulações de políticas públicas descontinuadas e descontextualizadas. Essas formações não têm grandes avanços porque estão subjacentes às políticas de governo em vez de serem uma política de Estado e são formuladas, muitas vezes, por sujeitos que estão distantes dos contextos educacionais. Além disso, os programas de formação, por referirem-se, com frequência, à realização de cursos e de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, “[...] têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2005, p. 16).

Diante disso, é importante considerarmos que, para que o fracasso escolar seja revertido, tornando a prática docente uma ação que contribua para qualidade do ensino, é necessário reformularmos as formações. Para isso, é preciso, assim como sugere Nóvoa (1995), que as formações desenvolvam a criticidade do/a professor/a e a autonomia contextualizada da

profissão docente, uma vez que importa “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

A formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a, apesar das suas especificidades, parte dos princípios discutidos anteriormente. Além disso, de acordo com Garcia (2015), a formação desses/as professores/as tem como característica a desqualificação dos conhecimentos produzidos por eles/as no cotidiano escolar. Essa caracterização precisa ser repensada, pois:

É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa a recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. (GARCIA, 2015, p. 19).

Tanto a alfabetização como a formação continuada dos/as professores/as têm sido alvo de discussões por parte de alguns/mas pesquisadores/as em educação, e essa revisão bibliográfica, caracterizada como estado do conhecimento, evidencia esse fato em várias pesquisas analisadas. Nesse mesmo sentido, Borges (2013) afirma que

[...] a formação inicial e continuada dos professores é tomada como centro das discussões, relacionada à qualidade da educação nos países latino-americanos [...] devido ao um histórico de má formação, diversas vezes recai sobre o professor a responsabilidade sobre os resultados insuficientes dos sistemas de ensino. (BORGES, 2013, p. 167).

Mediante essa realidade, são diversas as políticas públicas elaboradas com o intuito de melhorar a qualidade na educação, tal como o Pnaic, que foi um acordo implementado em 2012 entre Governo Federal, estados, municípios e instituições. Essa política educacional tinha como objetivo garantir o direito à alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos de idade; para isso, ofereceu formação continuada para os/as professores/as alfabetizadores/as. Como podemos notar nesta revisão bibliográfica, essa política tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas.

Esse estado do conhecimento teve o objetivo de mapear as produções científicas relacionadas ao tema de pesquisa do Mestrado em Educação, especificamente, os trabalhos acadêmicos que têm proximidade com a temática formação continuada do/a professor/a

alfabetizador/a, a partir, principalmente, das políticas públicas. Para isso, foram analisados artigos da SciELO, trabalhos apresentados na ANPEd, e teses e dissertações da BDTD e da Capes, considerando apenas as produções acadêmicas publicadas de 2015 a 2019. Escolhemos esse recorte temporal porque, a partir do ano de 2015, é possível analisarmos os impactos do Pnaic, política educacional que resultou na formulação e na reformulação das formações docentes. Para que houvesse uma melhor análise dos resultados encontrados, enfatizamos alguns dados essenciais, como autor, título, objeto de pesquisa, objetivos, local da pesquisa, unidade de análise, metodologia da pesquisa, questões norteadoras da pesquisa, palavras-chave, orientação teórica/teoria ou dimensões teóricas abordadas, instituição e agência financiadora, quando houver.

Na primeira parte desta pesquisa, foram utilizados como objetos de análise geral 59 artigos e de análise específica quatro artigos da SciELO (Quadros 6 e 7, Apêndice E). A busca foi efetuada em três etapas, utilizando os descritores “Formação de professor” – “Alfabetização”, “Currículo” – “Alfabetização”, “Formação de professor” – “Currículo” e o termo *booleano and* para separá-los. Os descritores mencionados possibilitaram que fossem encontrados nove, 13 e 37 artigos respectivamente.

Desse modo, verificamos que os artigos encontrados estão relacionados a diversas categorias, como educação e tecnologia, educação pública e privada, educação especial, formação inicial do professor, avaliação do Ensino Superior, questões educacionais das diversas Licenciaturas (Matemática, Educação Física, Química, História, Línguas, Ciências), livro didático dos anos iniciais, educação ambiental, prática pedagógica, educação e cidadania e educação na área da Saúde. No entanto, foram analisados apenas os artigos relacionados à pesquisa, totalizando quatro produções acadêmicas.

As produções encontradas, a partir dos descritores “formação de professor” e “currículo”, não foram selecionadas por considerarmos que os temas abordados não têm relação direta à temática desta dissertação.

Em um segundo momento, iniciamos um levantamento dos trabalhos completos apresentados e em pôsteres nas Reuniões Nacionais da ANPEd no período de 2015 a 2019. É importante destacarmos que as reuniões da ANPEd acontecem nos anos ímpares e que elas são organizadas em evento por Grupos de Trabalho. Assim sendo, foram utilizados como objetos de análise as publicações dos Grupos de Trabalhos sobre a formação de professores (GT8) dos anos de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, de 2017, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, e de 2019, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, no Rio de Janeiro.



Foram mapeados 78 trabalhos do GT8. Inicialmente, analisamos os títulos, o resumo e as palavras-chave desses trabalhos para verificar quais deles seriam aprofundados; além disso, foi possível averiguarmos diversas temáticas: formação inicial e continuada; professor/a no início de carreira; relação da coordenação pedagógica com o/a docente; formação continuada; formação do/a professor/a do Ensino Superior; formação do/a professor/a de Dança; formação inicial; formação relacionada à prática; formação de professor/a para dirigente de escola; reflexão teórica sobre a formação docente; educação a distância, pesquisa e formação; formação em serviço; formação do/a professor/a alfabetizador/a; formação do/a professor/a da Educação Infantil; Mestrado Profissional; evasão no curso de Pedagogia; identidade docente; formação docente para educação inclusiva, violência escolar, valores morais; formação do pedagogo; formação de professores/as que atuam em hospitais; formação do/a professor/a e a resistência ao *homeschooling*; e formação de professores/as e tecnologias digitais.

Percebemos que, em 2015 e 2019, houve uma maior discussão da temática formação inicial, enquanto em 2017 foi dada ênfase à temática professor/a no início de carreira. Todavia, o foco de análise deste estado do conhecimento se restringe à temática formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a; desse modo, selecionamos quatro trabalhos do ano de 2015, nenhum trabalho de 2017 e quatro trabalhos de 2019.

Ademais, realizamos o levantamento de teses e de dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como da BDTD. Os trabalhos acadêmicos selecionados para análise tiveram como principais dados identificados o título, os objetivos, a metodologia (contemplando o método, a coleta/o tratamento de dados e os/as participantes de pesquisa) e os resultados. Para essa identificação, realizamos leituras dos títulos, dos resumos e das palavras-chave. Quando necessário, também foram lidas as introduções e as considerações finais.

Para a pesquisa no catálogo da Capes, foram utilizadas as palavras-chave “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo”. Todas essas palavras foram separadas pelo termo *booleano and*. Após os resultados serem refinados pelo recorte temporal do ano de 2015 a 2019, foram encontradas quatro teses e 11 dissertações.

No primeiro momento, foram analisadas as teses, sendo selecionadas três (Quadro 8, Apêndice E). A tese que não foi selecionada tinha como tema a classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos, uma vez que tal assunto não tem relação direta com o estudo desta dissertação. Após a análise das teses, foram investigadas as dissertações, sendo selecionadas nove (Quadro 9, Apêndice E). Assim como ocorreu com a análise das teses, algumas dissertações não têm relação direta com o estudo em questão, visto que possuem os

seguintes temas: a inserção profissional e os desafios para os/as professores/as iniciantes em classes de alfabetização.

Após os estudos, as análises e as reflexões sobre as produções acadêmicas do catálogo da Capes, iniciamos a pesquisa das teses e das dissertações na BDTD. Para isso, utilizamos as palavras-chave “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo”. Após a utilização do filtro, que delimita os trabalhos acadêmicos defendidos entre os anos de 2015 e 2019, foram encontradas cinco teses e 29 dissertações. Depois da filtragem dos trabalhos, realizamos a leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e, quando necessário, das introduções e das considerações finais; desse modo, selecionamos três teses (Quadro 10, Apêndice E) e dez dissertações (Quadro 11, Apêndice E).

As dissertações não selecionadas têm como tema principal o perfil dos/as professores/as alfabetizadores/as, formação dos/as professores/as com ênfase no ensino da Matemática, formação inicial de pedagogos/as, leitura e escrita na Educação Infantil, ensino e alfabetização de surdos, formação pedagógica de docentes de área técnica, estratégias de leitura para alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, ensino de Geografia, ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e ensino de História do ciclo de alfabetização.

#### **4.3.1 A práxis dialógica, experiencial, orientativa e coletiva da constituição da identidade docente e da formação profissional do/a professor/a alfabetizador/a**

A formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as é algo inerente ao desenvolvimento da prática docente, pois acreditamos que toda prática tem respaldo em uma teoria. Afirmar ao contrário também é válido, uma vez que, em um caminho inverso, a prática é propulsora de novas teorias; isso significa que teoria e prática têm uma relação recíproca e complementar. Nesse sentido, buscamos analisar os artigos pesquisados na perspectiva de identificar as diversas formas de formação do/a professor/a, desde aquelas com direcionamento formal, como, por exemplo, um curso, até aquelas que ocorrem em pleno exercício da sua função, considerando que toda e qualquer contribuição para a constituição da identidade docente é um processo formativo.

As pesquisas selecionadas da SciELO, assim como demonstramos nos Quadros 1 e 2, tiveram como objetos de análises os artigos das pesquisadoras Godoy e Viana (2016), Klein e Guizzo (2017), Ferreira, Albuquerque e Windler (2017) e Caldeira e Paraíso (2017). Após a realização desses estudos, verificamos que tanto as práticas docentes como as políticas educacionais delineiam a formação do/a professor/a alfabetizador/a, ao orientá-los/as a

realizarem reflexões e modificações da sua prática pedagógica. Essas ações podem ser direcionadas para um objetivo esperado, proporcionar autonomia à prática docente ou estabelecer treinamentos mecânicos de uso dos materiais. Além disso, foi possível inferirmos que, em determinados momentos, o/a docente é responsabilizado/a pela alfabetização e que existe uma defasagem acerca dos conhecimentos sobre a língua materna, indicando que o referencial teórico utilizado nos documentos de formação continuada é pautado em pesquisas científicas antigas.

Na pesquisa da ANPEd, foram selecionados quatro trabalhos do ano de 2015, nenhum trabalho de 2017 e quatro trabalhos de 2019. Os/As autores/as dos trabalhos selecionados foram Frambach (2015), Hoça (2015), Rodrigues, Baptista e Silva (2015), Acosta e Nóbrega (2015), Jager e Nornberg (2019), Teles (2019), Oliveira Eletério (2019) e Andrade e Guimarães (2019). Por fim, após a leitura completa dos trabalhos, realizamos análises e reflexões acerca da temática formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a.

Resumidamente, a formação do/a professor/a alfabetizador/a, de acordo com as pesquisas apresentadas na ANPEd que foram analisadas para este estudo, estabelece-se por uma autoformação e autorreflexão docente; apresenta diversas limitações; supera a hierarquização quando há troca de conhecimento entre os pares; instrumentaliza o/a professor/a com um conhecimento voltado à aplicação imediata em sala de aula; padroniza a organização pedagógica não possibilitando a autonomia para pensar a formação dos/as alfabetizadores/as; responsabiliza o/a professor/a pelos resultados da alfabetização; valoriza o conhecimento empírico; e tem como ênfase o relato de experiência. Além disso, algumas pesquisas apresentaram como característica da formação continuada dos/as professores/as a mudança de concepções; a identidade coletiva; a articulação entre a teoria e a prática; a luta contra as desigualdades; os/as docentes como sujeitos de seus discursos e de suas práticas; a utilização da leitura e da escrita como um processo importante para reflexão da prática; e os saberes experienciais vistos como importantes para a formação docente. Por fim, constatamos que suas produções científicas, em grande parte, estão relacionadas ao Pnaic.

A partir da análise dos artigos da SciELO e dos trabalhos apresentados na ANPEd de 2015, 2017 e 2019, identificamos que a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a é permeada por diversos aspectos; entre eles, destacam-se a formação dialógica, experiencial, orientativa e coletiva. Também foi possível notarmos que nenhuma dessas pesquisas tiveram como objeto de estudo a Proposta ou as Diretrizes Curriculares Municipais como documento que contribui para a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a, demonstrando que esse é um campo que necessita de mais estudos.

#### **4.3.2 As diversas perspectivas da formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as**

De modo geral, as investigações e as análises das teses e dissertações do banco de dados da Capes e da BTDT possibilitaram-nos perceber que a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a ocorre por diversas perspectivas; assim sendo, pode ser compreendida a partir de diversas visões. Em outras palavras, ora estabelece-se por meio de parâmetros tradicionais de ensino e ora estabelece-se por princípios mais inovadores. Além disso, constatamos que essa formação nem sempre ocorre a partir de cursos formais, pois além de serem propostas a partir de políticas educacionais também podem ser notadas durante a prática docente.

Por meio das investigações e das análises das teses da Capes, referente às pesquisas desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as Barbosa (2017), Hoça (2017) e Santos (2018), identificamos que o Pnaic, diferentemente do que apontam outras pesquisas, pode oportunizar mudanças das ações e das concepções de ensino e de aprendizagem nas escolas, trazer contribuições e impactos na qualidade da formação docente e contribuir para o enfrentamento da condição do/a aluno/a que, mesmo dentro da escola, não aprende. Outrossim, verificamos que, por intermédio da formação na perspectiva discursiva, os/as docentes/as se tornaram escritores/as a partir da relação dialógica estabelecida com seus interlocutores, predispostos a uma escuta responsiva, o que permitiu legitimar os seus conhecimentos e se assumirem como autores/as de seus fazeres e dizeres.

Em outro aspecto da formação continuada, constatamos, de maneira resumida, os seguintes elementos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores/as alfabetizadores/as: a presença de outro/a profissional auxilia nas transformações do fazer do/a professor/a; a experiência dos/as professores/as é utilizada como guia para a ação prática de alfabetização; os processos formativos, ao longo da trajetória profissional, produzem conhecimento; o/a professor/a alfabetizador/a, os contextos e as relações estabelecidas no grupo geram transformações no desenvolvimento profissional; e a prática, a leitura e as vivências culturais e históricas presentes no currículo encaminham para princípios de formação para professores/as alfabetizadores/as.

Em se tratando das investigações e das análises das dissertações da Capes, concernentes às pesquisas realizadas por Santos (2015), Oliveira (2016), Frambach (2016), Eleutério (2016), Neves (2016), Franco (2017), Silva (2017) e Ferreira (2017), possibilitaram-nos averiguar que, de modo geral, o Pnaic deixou marcas nas práticas dos/as professores/as (por

exemplo, introdução de rotinas e espaços na sala de aula). Foi uma oportunidade de reconhecerem e sistematizarem os saberes da experiência e, para além disso, o programa propôs reflexão sobre a prática dos/as professores/as. Ademais, aferimos que a reflexão apresentada pelo programa, apesar de, em algumas situações, proporcionar aos/às professores/as a possibilidade de (re)pensarem suas concepções e de (re)significarem a sua prática, quase sempre oportunizou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, não possibilitando uma compreensão à luz da epistemologia da práxis, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras da educação. Dito de outro modo, essa formação não possibilitou uma prática transformadora da ação pedagógica, pois, para que o/a professor/a seja, *a priori*, um ser humano intelectual transformador, é necessário que exista a conscientização profissional das condições ideológicas e econômicas do seu trabalho.

Identificamos, também, que as concepções teóricas apresentadas pelo programa são insuficientes para o/a professor/a compreender e organizar um ensino para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, que houve, em alguns casos, uma rotatividade na participação dos/as professores/as de um ano para o outro e que ainda prevalece o desenvolvimento do trabalho alfabetizador que visa, fundamentalmente, o domínio do sistema alfabético de escrita, levando ao esvaziamento dos conceitos científicos. Assim sendo, apontamos que há uma necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação docente que possibilitem uma leitura crítica de materiais de formação, nos quais a vivência da leitura literária possa ser apresentada não como pretexto, mas como um direito, e que a formação continuada, apesar de ser um direito que integra o desenvolvimento profissional e a valorização social do/a professor/a, não é o suficiente para resolver os problemas do analfabetismo do Brasil, pois as políticas dessas “formações” são de acordo com os ditames de um sistema capitalista.

Pereira (2016), em sua pesquisa que aborda, novamente, o Pnaic como objeto de análise e reflexão, realiza um estudo de fundamentação histórico-social das relações e das interações das esferas sociais e políticas referentes à formação continuada de professores/as alfabetizadores/as. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pnaic. Devido ao fato de o trabalho não possuir divulgação autorizada, tivemos acesso apenas ao seu resumo. Dessa forma, não conseguimos compreender, totalmente, os resultados alcançados.

Dando prosseguimento às análises das produções acadêmicas dos bancos de dados, iniciamos as investigações das teses da plataforma BDTD, cujas pesquisas selecionadas foram: Gai (2015), Barbosa (2017) e Oliveira (2019). Foi possível identificarmos, a partir dessas investigações e análises, que o/a professor/a é capaz de desenvolver um estilo profissional,

independentemente do contexto macro socioeducativo vivido, e revela o processo de desenvolvimento profissional, que será marcado a partir da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e pela Gestão da Avaliação por meio da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das crianças para cada ano do ciclo. Em uma outra perspectiva, constatamos que um processo de formação continuada, com base na participação e no trabalho coletivo, tendo a Educação Popular como orientadora, não é o suficiente para a construção dos conhecimentos específicos da alfabetização, sendo uma necessidade.

Por fim, apresentamos as constatações das dissertações encontradas na BDTD para análise neste estudo. Inicialmente, as investigações e as análises ocorreram acerca das temáticas relacionadas ao Pnaic, sendo contempladas as pesquisas de Manzano (2015), Abreu (2017), Santos (2017), Shi (2017), Crespi (2017) e Silva (2019). A partir desses estudos, averiguamos que, nessa formação, os sujeitos que elaboram os materiais, suas referências curriculares e pedagógicas não são os mesmos que executam a prática docente (os/as professores/as alfabetizadores/as), estabelecendo pouca autonomia nos processos de formação continuada, o que privilegia ações formativas hegemônicas e desconsidera as culturas dos/as docentes. Nesse sentido, ela foi caracterizada como reguladora de práticas em vez de ser promotora do desenvolvimento profissional docente, sendo posta como essencial para formatar e sujeitar os indivíduos (professores/as e alunos/as) a um modelo de gestão governamental por meio da regulação social. Entretanto, estudos sobre a neurociência e a educação relacionadas ao Pnaic evidenciaram que os conhecimentos da neurociência relacionados à aprendizagem podem auxiliar o/a professor/a na sua prática pedagógica e que os/as docentes/as sugerem a inclusão desse conteúdo na formação continuada ofertada pelo programa.

Nessa perspectiva, aferimos que as formações desse programa pouco contribuíram para a definição da concepção de alfabetização e de currículo nos PPPs de escolas investigadas, o que evidencia a necessidade de mais debates e avanços com relação aos conceitos essenciais da alfabetização, de formações continuadas e/ou em serviço para profissionalização e constituição da identidade docente e de melhora na contribuição para o enfrentamento dos desafios da profissão e do desenvolvimento da consciência sobre o protagonismo do/a professor/a. Todavia, constatamos, também, que, em alguns contextos, o Pnaic trouxe boas contribuições para a prática dos/as professores/as e para os processos de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização, e os/as professores/as consideram a formação teórica e/ou prática do Pacto muito importante e necessária para a construção de conhecimentos e para a reflexão sobre o fazer docente diante das trocas e das experiências, colaborando com as práticas alfabetizadoras, ao pautarem-se em elementos fundamentais para um contexto

democrático (diálogo e participação) e possibilitarem a relação entre teoria e prática (troca de experiências e vivências lúdicas).

Assim sendo, foram analisadas as dissertações que não estavam relacionadas diretamente ao Pnaic. Entre os resultados encontrados por Oliveira (2015), Pagnan (2016), Bragamonte (2017) e Soares (2018), destacamos as aferições de que:

- A produção do/a professor/a alfabetizador/a é uma das estratégias mobilizadas que se vinculam à ordem do governo.
- O/A docente é produzido e se produz dentro da governamentalidade neoliberal como um/a professor/a economicamente produtivo/a e politicamente útil.
- O/A professor/a alfabetizador/a é um ser em contínuo aprendizado e mediador/a dos processos de ensino e de aprendizagem, necessita conhecer melhor o sistema linguístico, tem uma formação inicial insuficiente e deve desenvolver um novo perfil que atenda às exigências da sociedade atual. Além disso, precisa ser crítico/a, autêntico/a e ter identidade.
- Existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização nos processos formativos dos/as professores/as que atuam no 1º ano.
- O não desenvolvimento da consciência da práxis pedagógica dificulta a transformação da ação docente e não garante às crianças o direito à infância e à aprendizagem na alfabetização.
- Há dificuldades por parte dos/as professores/as em construir uma prática pedagógica de alfabetização, na medida em que as orientações curriculares discriminam o uso de métodos que focalizem a especificidade linguística da alfabetização, supervalorizando o uso de gêneros textuais como parte de uma nova postura pedagógica que incorpore o letramento.

Após realizarmos a pesquisa das teses e das dissertações da Capes e da BDTD, notamos que a formação continuada relacionada à prática pedagógica é um tema que instigou grande parte dos/as pesquisadores/as que publicaram suas produções acadêmicas nessas bases de dados. Outro fato bastante nítido é que a maioria das investigações teve como objeto de estudo a formação continuada proposta pelo Pnaic, tal como ocorreu com os trabalhos da ANPEd e conforme foi previsto ao utilizar o programa como marco para o recorte temporal desta pesquisa. Esses estudos demonstraram que esse programa contribuiu, em diversos aspectos, para o avanço da prática pedagógica do/a professor/a alfabetizador/a; no entanto, os

aspectos referentes à estagnação que o Pacto proporcionou a esses processos formativos foi ainda mais presente.

Outro ponto de destaque é que, diferentemente dos artigos da SciELO e dos trabalhos da ANPEd, identificamos produções acadêmicas que tiveram como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares do município relacionadas à formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as. Soares (2018), por exemplo, analisou as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento no 1º ano do Ensino Fundamental com orientações teórico-metodológicas da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, no Paraná, verificando que essas formações foram baseadas nas Diretrizes Curriculares do município. Todavia, por essas pesquisas não serem suficientes para aprofundarmos a temática, permanece a premissa de que a pesquisa referida nesta dissertação se faz necessária no campo das investigações, das discussões e das reflexões acerca desse tema. Assim sendo, no próximo capítulo, discutimos sobre a alfabetização nas políticas públicas nacionais, estadual e municipal.



## 5 A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ESTADUAL E MUNICIPAL

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Iniciamos este capítulo apresentando as questões legais que deram embasamento à elaboração da BNCC. Discutimos sobre a importância de haver na educação documentos não mecânicos e autoritários que regulam as escolas, abordamos a estrutura do Ensino Fundamental na BNCC e refletimos sobre a sua concepção de alfabetização. Em seguida, realizamos apontamentos e reflexões sobre a PNA e a ANA, além de descrevermos a estrutura geral do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, relacionando esses documentos entre si e com a BNCC.

### 5.1 A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Atualmente, no Brasil, vivemos grandes mudanças e incertezas quanto às políticas públicas que estão sendo influenciadas pelas mais diversas ideologias. A BNCC é uma dessas mudanças que ocasionam dúvidas quanto ao futuro da educação. Trata-se de um documento de caráter normativo que iniciou em 2015 sua construção e foi homologado em 2018, dizendo ser elaborado em um processo colaborativo e democrático que abrangeu consulta pública e análise de gestores/as, professores/as e alunos/as de todos os estados do Brasil. Essa política educacional define um conjunto progressivo de aprendizagens considerado a base da educação, tendo sua criação respaldada por alguns marcos legais: Constituição Federal de 1988, LDB – Lei Nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para Educação Básica de 2013 e PNE de 2014.

O Art. 210 da Constituição Federal prevê a BNCC ao estabelecer: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n.p.). Em consonância com a Carta Magna das questões legais do Brasil, a LDB regulamenta essa base

nacional, definindo que o currículo deve respeitar as características regionais e locais da sociedade da cultura e da economia a partir de uma parte diversificada (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, define as DCN Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Em seu capítulo II, trata, especificamente, sobre a formação básica comum e a parte diversificada, definindo quais componentes curriculares integram a base nacional comum e orientando que a parte comum e a parte diversificada devem ser organicamente planejadas. Além disso, em seu Art. 15, explicita:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2010, n.p.).

A partir desses pressupostos legais, foi regulamentado o PNE 2014-2024, que é estabelecido por uma vigência de dez anos e apresenta 20 metas com suas respectivas estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2014a). Quatro dessas metas abordam, em algumas das estratégias, a BNCC, sendo elas a Meta 2, a Meta 3, a Meta 7 e a Meta 15.<sup>5</sup>

A BNCC, como política educacional formulada a partir de princípios legais, tem como principal característica ser um documento de uso obrigatório que surge para orientar a adequação ou a construção dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas de todo o país, pretendendo, segundo discurso estabelecido, contribuir para uma educação democrática que garanta direitos de aprendizagem comum a todos/as os/as estudantes. Em sua apresentação, o documento esclarece:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2018c, p. 5).

Ao tratar-se de currículo, é importante considerarmos que, apesar de ele ser concebido como uma forma mecânica e autoritária para organização de um programa (FREIRE; SHOR, 2008), conforme exposto na epígrafe deste capítulo, alguns/as pesquisadores/as defendem a existência de propostas curriculares em todos os níveis (municipal, estadual e nacional), pois

---

<sup>5</sup> A descrição das metas e das estratégias podem ser consultadas no PNE de 2014 (BRASIL, 2014a).

“[...] documentos reguladores são fundamentais, embora não operem milagres sozinhos” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 4).

De acordo com Moraes, Silva e Nascimento (2020), a ausência desses documentos curriculares pode gerar algumas consequências, como a variação aleatória do que é ensinado para os/as alunos/as do mesmo ano na mesma rede pública e na mesma escola e a falta de progressão das aprendizagens de um ano para o outro. Além disso, apontam que a falta de propostas curriculares próprias das redes públicas faz com que os mercadores da educação, por meio das apostilas e das avaliações externas, passem a ditar, de forma padronizada, o que se ensina e o que se avalia.

Entretanto, o que é um currículo? Embora o currículo se caracterize a partir de uma complexidade e traga uma polissemia de conceituações, considera-se que a sua formulação representa os interesses hegemônicos de determinados grupos, é envolvida por tensões e conflitos diante da escolha de saberes que serão considerados legítimos e não se limita a um documento formal de prescrição do que deve ser ensinado nas escolas, pois inclui o vivido no cotidiano escolar (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

A BNCC, apesar de não ser considerada um currículo, surge como um documento que complementa as orientações do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino descritas nas DCN. Enquanto as DCN delimitam os princípios, os fundamentos e os procedimentos para a Educação Básica, a BNCC orienta quanto aos fundamentos pedagógicos e à estrutura da educação a partir de competências gerais para a Educação Básica, de direitos de aprendizagem, de campos de experiência e de objetivos de aprendizagem, para o desenvolvimento da Educação Infantil e das áreas de conhecimentos com seus respectivos componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo estabelecidas competências específicas para as áreas e para os componentes. “Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica [...], o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica” (GONTIJO, 2015, p. 182).

O Ensino Fundamental, no qual está inserida a etapa da alfabetização (foco desta seção), está organizado na BNCC em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro dessas áreas do conhecimento, estão as competências específicas de área, “[...] cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2018c, p. 28). Em seguida, estão estruturados os

componentes curriculares, sendo algumas das áreas divididas em mais de um componente curricular específico. Por fim, o documento aponta:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018c, p. 28).

Consequentemente, as unidades temáticas representam a centralidade do que será desenvolvido e os objetos de conhecimento que se relacionam com cada unidade, a especificidade. Já as habilidades são concernentes às aprendizagens que deverão ser alcançadas no contexto escolar. Apesar de a estrutura do documento “[...] pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação” (GONTIJO, 2015, p. 183). Além disso, de acordo com Gontijo (2015, p. 183): “Como essa organização abrange os anos iniciais, a BNCC reforça a disciplinarização precoce, isto é, para as crianças de seis, sete e oito anos de idade”. Não obstante a estrutura do documento prevalecer a organização curricular fragmentada, a BNCC prioriza, no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, a alfabetização pautada na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018c, p. 57).

A partir dessa concepção de alfabetização e de outros princípios abordados nessa política educacional, Zen (2018) ressalta que a BNCC reduz a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística; gera impacto nas práticas pedagógicas ao separar, conceitualmente, os termos alfabetização e letramento; considera a compreensão da leitura como um código e não como uma representação; estabelece uma ênfase à consciência fonológica como condição prévia para aprender a ler e a escrever; e despreza a teoria psicogenética e suas implicações para alunos/as e professores/as. Em outras palavras,

[...] a BNCC assume uma perspectiva que privilegia às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. O texto do documento descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à capacidade de identificar a estrutura

sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética. (ZEN, 2018, p. 213).

Nesse viés, a autora destaca, em sua reflexão, “[...] três aspectos intrinsecamente relacionados e fundamentais na discussão sobre o processo de alfabetização: a dicotomia entre alfabetização e letramento, a compreensão da escrita como um código e a ênfase na consciência fonológica” (ZEN, 2018, p. 213-214). Nessa perspectiva, conforme Zen (2018, p. 215), “[...] a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível ou audível”. Assim: “O entendimento do desenvolvimento da consciência fonológica como condição inicial ao processo de alfabetização sugere a realização de uma série de atividades nas quais os alunos serão treinados no reconhecimento dos fonemas” (ZEN, 2018, p. 219). Todavia, de acordo com a autora: “A consciência fonológica não se constitui como uma habilidade que se desenvolve independentemente da escrita, nem tampouco se constitui como condição para aprender a ler e a escrever” (ZEN, 2018, p. 219). Dessa forma:

A escrita concebida como um código, tal qual está proposto na BNCC, retira das crianças, jovens e adultos brasileiros o direito de apropriar-se das culturas do escrito, compreendidas como produção de linguagem pelos sujeitos. A escrita não se reduz à mera transcrição fonética, ela não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas uma forma de ser e estar nesse mundo, são marcas linguística de alto valor agregado com as quais se estabelece diversos usos sociais, diversas relações de poder, de imaginar e sonhar. (ZEN, 2018, p. 217).

Para que a alfabetização não se restrinja a um processo mecânico de aquisição do código da escrita e da leitura, faz-se necessário que as estratégias metodológicas para alfabetização sejam contextualizadas para que promovam uma compreensão do mundo com ousadia, amorosidade, criatividade e competência científica, pois: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1987, p. 9), e, por isso: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1987, p. 9).

Outro aspecto a ser observado é que “[...] a utilização de dois termos para designar um mesmo processo reduziu o conceito de alfabetização ao ensino de um código, com começo e fim determinados” (ZEN, 2018, p. 215-216). Enquanto as DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos estabelecem que os “[...] três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento [...]” (BRASIL, 2013b, p. 122), a BNCC institui que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental:

[...] no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos

seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018c, p. 87, grifos do autor).

De acordo com Frade (2020, p. 12), não se pode “[...] decretar esse tempo que não é apenas pedagógico, mas também cultural, pois isso trará consequências políticas e pedagógicas”. Diante disso, podemos refletir acerca das seguintes indagações, entre tantas outras: Quais intencionalidades políticas envolvem essa antecipação da alfabetização? Como atingir uma educação de qualidade a partir do aligeiramento do processo de alfabetização? Será que essa mudança ocasionada pelo documento impacta a prática pedagógica do/a professor/a alfabetizador/a?

Além da aceleração do processo de alfabetização, a BNCC, ao estruturar o ensino em competência e em habilidades, reduz a educação a uma dimensão tecnicista. Triches (2018), ao pesquisar sobre os movimentos que diz respeito à criação da BNCC, depreende que existe,

[...] nesse movimento de (re) formular o Documento, uma ascensão aos métodos tecnicistas, ou seja, conforme as versões iam sendo apresentadas, essa tendência se intensificava. Na segunda versão o destaque à centralidade da escrita alfabética e das normas ortográficas, na terceira versão a substituição de terminologias como “direitos de aprendizagem” por “competências”, na versão homologada, a retomada do significante “decodificar”. (TRICHES, 2018, p. 146).

Desse modo, o que prevalece é uma concepção de educação que concebe os sujeitos como meros decodificadores, reduzindo o processo de alfabetização ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística e menosprezando a capacidade intelectual dos sujeitos que, em sua essência, são intelectualmente ativos e produtores de cultura (ZEN, 2018). Gontijo (2015) colabora com essas constatações ao afirmar:

A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna. Ao mesmo tempo, há uma forte tendência em pensar a escrita como base para que as crianças continuem sua trajetória escolar com sucesso, inclusive em outros componentes curriculares. (GOTIJO, 2015, p. 187).

Segundo Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 962): “Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade”. Assim sendo: “Apesar das boas intenções anunciadas, portanto, esse documento prestará um desserviço aos educadores e à nação [...]” (MORTATTI, 2015, p. 201).

E justamente por não ser neutra, “[...] essa BNCC contempla interesses aos quais seus representantes ‘auto-atribuem’ hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita” (MORTATTI, 2015, p. 202). De modo geral, Mortatti (2015) constata que:

[...] o documento apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica no Brasil. Trata-se, porém, de problemas de base, que não podem ser resolvidos com críticas, comentários, sugestões e proposições sobre aspectos pontuais. E, ao mesmo tempo, suscitam sentimentos tanto de decepção frente às expectativas históricas que o documento deveria contemplar quanto de constrangimento frente à precariedade do que nele se apresenta (especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa/alfabetização), sobretudo quando se consideram os vultosos recursos financeiros investidos em pesquisas acadêmico-científicas e os não menos vultosos esforços de discussão coletiva por parte de entidades e fóruns de pesquisadores e professores, nas últimas décadas. (MORTATTI, 2015, p. 201).

Diante do exposto, concluímos que os documentos reguladores são fundamentais para a educação (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020), mas, quando são alinhados exclusivamente à lógica de uma avaliação que confere melhoria no desempenho nacional dos sujeitos e rebaixa o que é ensinado e aprendido, assim como ocorre na BNCC, pode ser que sejam prejudiciais à educação (GONTIJO, 2015). Para uma melhor compreensão da relação dessas avaliações com as políticas educacionais, na próxima seção, explanamos sobre a PNA, documento resultante da BNCC, e a ANA.

## 5.2 A POLÍTICA NACIONAL E A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Nesta seção, contextualizamos a avaliação de larga escala da ANA de 2013, 2014 e 2016, a partir dos resultados nos processos de proficiência de leitura e de escrita de 2014 e 2016, para refletirmos sobre a fundamentação epistemológica e a concepção de método de alfabetização da PNA e relacionarmos a avaliação de larga escala da ANA com a da PNA. Assim sendo, os principais objetos deste estudo foram a PNA e a ANA, a partir da análise realizada com base no documento *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 – volume 1 e 2* (BRASIL, 2015a, 2015b), nos resultados da ANA de 2016 no portal do MEC e no *Relatório SAEB/ANA: panorama do Brasil e dos estados* (BRASIL, 2018b).

É necessário salientarmos que essas discussões contribuem para que os/as professores/as compreendam os processos educativos que são orientados por políticas educacionais e testados por avaliações externas de larga escala. Além disso, é importante

compreenderem, também, que as políticas públicas em educação estão diretamente ligadas por essas avaliações em seu sentido inverso, uma vez que é a partir de seus resultados que os governantes formulam programas de formação docente, documentos orientativos, propostas curriculares, entre outras ações. Assim sendo, entendemos que tanto as políticas públicas como as avaliações de larga escala (especificamente aquelas relacionadas à alfabetização) interferem diretamente na prática docente.

Inicialmente, fazemos uma breve contextualização sobre a ANA, apresentando as suas principais características, sua organização, seu propósito, seus objetivos e seus dados. Em seguida, explicitamos o surgimento da PNA, de modo a refletir sobre a fundamentação epistemológica e a concepção sobre alfabetização e seus métodos. Por fim, refletimos sobre o que pretendem as avaliações de larga escala e a PNA, relacionando essas avaliações à qualidade dos processos educativos, aos enfoques ideológicos, à concretização do direito à educação, à competitividade e ao dever do Estado. Todos os apontamentos tiveram como embasamento a ideia de uma educação pautada no livre mercado, na intenção de privatização do ensino e de uma perspectiva neoliberal e neoconservadora.

### **5.2.1 Contextualizando brevemente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**

A responsabilidade de realizar a ANA era do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tinha como público-alvo os/as estudantes matriculados/as na última etapa do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), de turmas regulares de escolas públicas urbanas e rurais com, no mínimo, dez estudantes matriculados/as. Essa política de avaliação estava agregada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e relacionada às ações do Pnaic.

Assim, o propósito da ANA era avaliar a proficiência em leitura, escrita e matemática dos/as estudantes que estão concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a). Os resultados da avaliação tinham como objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.*
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.*
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013a, p. 7, grifo do autor).*

Além disso, os resultados eram organizados a partir de níveis, conforme apresentamos no Quadro 1 a seguir.



Quadro 1 – Níveis de organização da ANA em leitura e escrita

Resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) organizado em níveis		
Leitura	Nível 1	Menor que 425 pontos
	Nível 2	Maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos
	Nível 3	Maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos
	Nível 4	Maior ou igual a 625 pontos
Escrita	Nível 1	Menor que 350 pontos
	Nível 2	Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos
	Nível 3	Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos
	Nível 4	Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos
	Nível 5	Maior ou igual a 600 pontos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

De acordo com o *Relatório 2013-2014: da concepção à realização*, é importante destacarmos que esse teste não consegue mensurar o pleno uso social da Língua Portuguesa e da Matemática, pois fornece “[...] apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla escolha e por itens de resposta construída” (BRASIL, 2015a, p. 19).

A avaliação na área de Língua Portuguesa (leitura e escrita) contém questões objetivas (de múltipla escolha) e de produção escrita (duas palavras de estrutura silábica distintas e um pequeno texto). Esse teste de leitura e de escrita “[...] possibilita observar diferenças, avanços e fragilidades no domínio do uso da língua materna, exceto para escolas indígenas e estudantes que têm a Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2015a, p. 19).

Como critérios de avaliação, o questionário que corresponde à área da Língua Portuguesa estabeleceu uma matriz<sup>6</sup> organizada em dois eixos estruturantes: o eixo da Leitura, com questões objetivas, e o eixo da Escrita, contemplando habilidades de leitura e de escrita de palavras e textos.

A primeira edição da ANA foi realizada em 2013 como uma experiência piloto, tendo como objetivo diagnosticar o processo de alfabetização dos/as alunos/as do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a). Conforme registrado no relatório de análises dos

<sup>6</sup> “As matrizes consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o construto analisado, podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado. Desse modo, uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração, que possui número limitado de itens. Por consequência, alguns conhecimentos/informações não são selecionados para compor a matriz, mas certamente não poderão ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 22).

resultados dos testes de 2013 e 2014: “Em 2013, os testes da ANA foram realizados em um único dia. Metade dos estudantes de cada turma respondeu ao teste de leitura; a outra metade, ao teste de matemática; e todos os estudantes responderam aos itens de produção escrita” (BRASIL, 2015b, p. 21). O teste era organizado da seguinte maneira:

- Língua Portuguesa: composto por 20 questões, sendo 17 itens de leitura e três itens de produção escrita.
- Matemática: composto por 20 questões objetivas.

A partir da aplicação do teste e da realização do diagnóstico, foram realizadas análises para melhoria no processo de elaboração para sua próxima aplicação, que ocorreu em 2014.

No ano de 2014, os testes da ANA foram aplicados em dois dias consecutivos, um para o de Língua Portuguesa e outro para o de Matemática. Nessa edição, os/as participantes realizaram todos os testes. Dessa vez, o teste de Língua Portuguesa continha 23 questões, 20 itens de leitura e três itens de produção escrita.

De acordo com o *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados* (BRASIL, 2018b, p. 24): “A construção dos testes cognitivos que compuseram a ANA 2016 seguiu a mesma metodologia da edição anterior de 2014”, conforme consta no Quadro 2:

Quadro 2 – Período de realização e metodologia de aplicação do teste de Língua Portuguesa da ANA

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)			
Ano	Período de realização do teste	Metodologia de aplicação	Língua Portuguesa
2013	Um único dia.	- Metade dos alunos responderam ao teste de leitura. - Metade dos alunos responderam ao teste de matemática. - Todos os alunos responderam aos itens de produção escrita.	20 questões: - 17 itens de leitura e 3 itens de produção escrita.
2014	Dois dias consecutivos: - Um dia para o teste de língua portuguesa. - Outro dia para o teste de matemática.	Todos os alunos realizaram todos os testes.	23 questões: - 20 itens de leitura e três itens de produção escrita.
2016	Dois dias consecutivos: - Um dia para o teste de língua portuguesa. - Outro dia para o teste de matemática.	Todos os alunos realizaram todos os testes.	23 questões: - 20 itens de leitura e três itens de produção escrita.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

Paralelamente a essa organização de aplicação da ANA, também foram estabelecidos alguns objetivos para contribuir para a melhoria do processo pedagógico e da Educação Básica do país, oferecendo às redes de ensino possibilidades de aprimoramento da sua gestão. Resumidamente, os objetivos estabelecidos foram: estimular a melhoria dos padrões de

qualidade e de equidade da educação; subsidiar a elaboração de políticas educacionais para a alfabetização; aferir o nível de alfabetização e de letramento; e produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar (BRASIL, 2018b).

Esses objetivos pretendiam concretizar-se a partir dos resultados desses testes. Na Tabela 1, apresentamos os resultados dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura e escrita nas edições de 2014 e 2016 da ANA.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura e escrita em âmbito nacional

<b>Resultados em âmbito nacional</b>				
<b>Níveis de proficiência</b>	<b>2014</b>		<b>2016</b>	
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
Nível 1	22%	12%	22%	14%
Nível 2	34%	15%	33%	17%
Nível 3	33%	8%	32%	2%
Nível 4	11%	56%	13%	58%
Nível 5	Não aplica	10%	Não aplica	8%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em Brasil (2017a, 2018b).

Podemos observar, a partir dos dados apresentados, que, tanto em 2014 como em 2016, os/as estudantes demonstraram uma insuficiência na proficiência em leitura, totalizando, em 2014, 56% no nível 1 (elementar) e no nível 2 (básico). Enquanto isso, o nível 3 (adequado) e o nível 4 (desejável) somaram 44%. Já no ano de 2016, percebemos uma estagnação dos resultados, pois a percentagem de aprendizagem suficiente (nível 3 – adequado, e nível 4 – desejável) de leitura aumentou para apenas 45%.

Entretanto, na proficiência em escrita, os/as estudantes demonstraram melhores resultados. Em 2014, 35% deles/as tiveram proficiência insuficiente, nível elementar (nível 1, 2 e 3), e 66% deles/as tiveram proficiência suficiente, nível adequado (nível 4) e nível desejável (nível 5). Apesar de serem resultados melhores que os da proficiência em leitura, a proficiência em escrita não apresentou grandes avanços no ano de 2016, pois a percentagem de proficiência suficiente foi exatamente a mesma (66%). É importante destacarmos que a proficiência em escrita apresentou bons resultados em seu nível adequado, no entanto, a maioria dos/as estudantes não atingiu o nível desejável (nível 5), uma vez que, em 2014, apenas 8% dos/as estudantes alcançou esse nível e em 2016 houve um pequeno aumento de apenas 2%.

É possível percebermos que os objetivos referentes à alfabetização estão longe de serem alcançados e que existe a necessidade de melhorar os níveis de leitura e de escrita dos/as estudantes brasileiros/as. Foi nesse contexto que o governo formulou novas políticas educacionais e novas formas de avaliar. A partir do ano de 2019, a ANA deixou de existir e o Saeb passou a ser o responsável pela avaliação de todas as etapas da educação (Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além disso, a avaliação deixou de ser censitária para ser feita em forma de amostra. É necessário considerarmos que esse modelo de avaliação por amostra é bastante criticado, tanto pelas Secretarias de Educação como pelas coordenações pedagógicas das escolas, pois, conforme argumenta o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Alessio Costa Lima, em entrevista para o Canal Futura, esse tipo de avaliação apresenta resultados genéricos no qual as escolas não se reconhecem (LIMA; GUEDES, 2019).

O Saeb foi implantado na década de 1990 pelo Governo Federal e tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à Educação Básica (BRASIL, 2020). Para isso, esse sistema de avaliação externo realiza testes que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, oferecendo os resultados para análise das diversas esferas governamentais. Essa nova reestruturação das avaliações externas surgiu para se adequar à BNCC. Assim sendo, a ANA, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome de Saeb. Como o Saeb não é o objeto de estudo desta pesquisa, não aprofundamos sobre suas novas medidas.

Partimos desse breve contexto histórico para, na próxima seção, explicarmos os motivos que estabeleceram o surgimento da PNA, relacionando-a com a ANA. Além disso, a partir da análise desse documento, refletimos acerca do discurso de uma alfabetização pautada em evidências científicas, da concepção de alfabetização relacionada ao termo “literacia”<sup>7</sup>, da desconsideração dos estudos sobre métodos de alfabetização e da contradição da priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>7</sup> “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento” (MORAIS, 2014 *apud* BRASIL, 2019a, p. 21).

## 5.2.2 Política Nacional de Alfabetização (PNA): o paradigma epistemológico, a fundamentação das ciências cognitivas e o método

Com os resultados da última ANA em 2016, realizada com 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes, surgiu, com o Decreto N° 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b), a PNA com a promessa de reverter o quadro catastrófico dessa fase de ensino e de aprendizagem. Além da PNA, o Governo Federal elaborou outras políticas e ações que, na sua grande maioria, já estão em fase de implementação, sendo elas: a BNCC, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Mais Alfabetização, que oferece um/a professor/a assistente para apoiar o/a professor/a regente do ciclo de alfabetização, e a Residência Pedagógica para os/as futuros/as professores/as.

Nos registros encontrados na PNA, está explícito que a alfabetização deve estar pautada em evidências científicas<sup>8</sup> de estudos da ciência cognitiva da leitura: “Artigo 1º A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (BRASIL, 2019a, p. 38). Apesar de serem consideradas pertinentes as reflexões que esse documento aborda, é importante destacarmos que essa visão dá ênfase em apenas uma área e traz uma ciência como verdadeira e irrefutável, quer dizer, não existe uma pluralidade de ideias. Além disso, esse discurso apresenta uma dimensão epistemológica de ciência cognitiva da leitura e da neurociência que desconsidera as pesquisas brasileiras em alfabetização. O documento tem como referência os estudos e as políticas internacionais, principalmente dos norte-americanos. Essa característica faz com que a alfabetização não seja pensada a partir do contexto brasileiro, deixando de lado diversos aspectos peculiares da educação, tais como a cultura local, as questões sociais e a singularidade do aprender.

Com relação à concepção de alfabetização, a PNA apresenta o termo literacia como um pressuposto importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. De acordo com o documento: “A capacidade de leitura e de escrita não se adquire em bloco e de uma só vez, mas depende de habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, permitindo o alcance de níveis mais avançados de literacia” (BRASIL, 2019a, p. 21). O documento apresenta, com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan, os diferentes níveis de literacia: literacia básica (da Pré-Escola ao 1º ano

---

<sup>8</sup> “Para que uma evidência seja considerada válida e, por conseguinte, possa fundamentar políticas públicas educacionais, devem-se observar alguns parâmetros mínimos, a saber: a) **a análise da metodologia dos estudos** [...]; b) **a análise da qualidade dos dados** [...]; c) **o respaldo da comunidade científica** [...]; d) **o uso de metanálises** [...]” (BRASIL, 2019a, p. 20, grifos do autor).

do Ensino Fundamental), literacia intermediária (do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental) e literacia disciplinar (do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio). É interessante pontuarmos que essas divisões de níveis demonstram uma priorização de determinadas áreas, pois considera as habilidades de literacia específica para diferentes disciplinas (História, Ciências, Matemática, Literatura e Artes) apenas para os alunos matriculados a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como se as habilidades de leitura e de escrita não fossem importantes para o desenvolvimento dessas áreas de conhecimento nos anos anteriores.

Além de outros princípios, o documento percebe a alfabetização a partir de fases de desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-silábica, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada (BRASIL, 2019a), modelo bastante parecido com o da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

Quanto à concepção de método, a PNA fundamenta-se a partir dos conceitos de consciência fonológica e de consciência fonêmica, mas não estabelece essas conceituações como método. A partir das duas edições do Relatório Final do Grupo de Trabalho Infantil (BRASIL, 2003, 2007), da Academia Brasileira de Ciências (2011) e do pesquisador americano Chall (1967), a PNA afirma: “Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019a, p. 33). Todavia, é provável que os/as professores/as venham a compreender que, apesar da afirmação contrária, esses componentes sejam considerados métodos, já que, na história da alfabetização, tais conceitos foram vistos dessa forma, conforme podemos perceber na breve historicização sobre as teorias e os métodos de alfabetização abordados na fundamentação teórica desta dissertação.

Constatamos, portanto, que a PNA desconsidera esse processo histórico, visto que, apesar de apresentar importantes conceituações sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, demonstra um grande retrocesso, tratando a alfabetização de forma repetitiva, mecânica e, em vários momentos, desestimulante. O fato, por exemplo, de a política orientar que professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as “[...] devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019a, p. 33) expressa que as crianças são consideradas máquinas de leitura, tendo que demonstrar eficiência em um processo que considera uma média de palavras lidas por minuto.

Outra contradição vista na PNA é a argumentação de que a priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, prevista no primeiro parágrafo do Art. 5º do

Decreto N° 9.765/2019, irá beneficiar as crianças mais pobres que não têm estímulos a práticas de literacia (BRASIL, 2019b). Apesar de o documento reconhecer que o processo irá desenvolver-se no decorrer dos anos seguintes e de apontar que a BNCC (BRASIL, 2018c) estabelece que a alfabetização seja concretizada no 2º ano do Ensino Fundamental, essa diretriz pressupõe que os/as professores/as tenham que aligeirar o processo, o que ocasiona prejuízos à qualidade do ensino e, dessa forma, ao contrário do que defende, aumentando as desigualdades sociais.

Mediante os retrocessos e as contradições identificados nesta pesquisa, na seção seguinte, refletimos acerca de quais são as reais intenções da PNA e das avaliações de larga escala (por exemplo a ANA), já que ambas se relacionam.

### **5.2.3 Afinal, o que pretendem as avaliações de larga escala e a Política Nacional de Alfabetização?**

De acordo com Luckesi (2011, p. 171), avaliar é “[...] um ato de investigar. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a”. Partindo dessa concepção de qualidade para os processos educativos, Welter e Pasini (2014) argumentam que as avaliações de larga escala objetivam aprimorar os resultados. Conforme indicam as autoras:

O IDEB passa a monitorar todo o processo de desenvolvimento da educação, tem como objetivo avaliar a qualidade da educação, porém cada estado e município passa a desenvolver seus próprios instrumentos avaliativos como forma de monitorar o rendimento escolar, a fim de ter melhores resultados em âmbito educacional. (WELTER; PASINI, 2014, p. 6).

Todavia, é possível afirmarmos que as avaliações nem sempre prezam pela qualidade da educação. Nesse sentido, Sousa (2014) alega que, para além da qualidade, as avaliações apresentam enfoques ideológicos que não conduzem a uma neutralidade.

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 2014, p. 127).

Além disso, para a autora:

A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias. (SOUSA, 2014, p. 418).

Apesar de ser necessário, assim como defende Luckesi (2015), que haja colaboração dos/as educandos/as e dos/as educadores/as para a construção e para a análise dos resultados da avaliação, é importante considerarmos a responsabilidade do Estado quanto aos processos educativos, uma vez que este pode elaborar programas e políticas públicas ineficientes, não oferecendo os subsídios suficientes e não monitorando efetivamente o desenvolvimento dessas ações.

No entanto, o que percebemos é que a avaliação, em vez de cumprir a função de contribuir para a qualidade da educação, tem promovido/influenciado uma competitividade que, muitas vezes, não demonstra a realidade do ensino brasileiro. Nessa perspectiva, Sousa (2014, p. 412) afirma: “A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades”. Essa postura antiética também tem sido realizada por alguns/mas professores/as, pois, ao sentirem-se pressionados/as, muitas vezes agem de maneira errada para demonstrar resultados não reais em avaliações externas (FREITAS, 2008).

Apesar dos problemas apontados nas avaliações de larga escala, os quais demonstram que a real intenção não está relacionada à qualidade da educação, mas aos interesses políticos, como o de privatização do ensino, é incontestável que é preciso encontrarmos meios para acompanhar o processo educativo. Em outras palavras, segundo Calegari e Pereira (2013),

[...] é inegável que os instrumentos avaliativos do Inep vêm proporcionando um debate importante na sociedade, pois permitem, gostemos ou não, criar métricas comparativas e mais visíveis à sociedade. Só podemos melhorar aquilo que avaliamos. Portanto, para os críticos podemos afirmar, com olhar de gestão: bom os instrumentos, pior sem eles. (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 38).

Entretanto, a partir das críticas realizadas por Freitas (2008), podemos considerar que, para que ocorra uma educação de qualidade, é necessário grandes transformações na educação como um todo. De acordo com o autor, a concepção de educação pautada no livre mercado:

- transforma os direitos sociais em serviços a serem adquiridos;
- forma indivíduos competitivos em busca do sucesso que depende unicamente deles;



- desconsidera a perspectiva de humanização e de transformação nos processos educativos;
- torna os processos educativos padronizados (a partir das bases nacionais comuns curriculares, por exemplo), que são submetidos ao controle e que têm como objetivo a privatização do ensino (por terceirização e/ou *vouchers*);
- alinha as escolas aos processos produtivos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e das agências internacionais.

Ao tratar sobre os testes e a *accountability*, Freitas (2008) alerta que, para que haja a privatização e/ou a terceirização da escola pública, é necessário um processo progressivo que vai se legitimando paulatinamente na sociedade. Esse processo acontece a partir de um movimento que o autor denominou de “alinhamento”, no qual as bases nacionais curriculares definem o que se deve ensinar. Com isso, a escola saberá o que ensinar, em seguida, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. Nessa lógica, as escolas que não tiveram “competência” para ensinar demonstram não ter qualidade, tendo que dar espaço para o ensino privado e/ou terceirizado (FREITAS, 2008). Segundo Hypolito (2019):

Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. (HYPOLITO, 2019, p. 189).

De acordo com Freitas (2008, p. 80): “A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério”; em outras palavras, “[...] essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e [...] acrescenta mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas” (FREITAS, 2008, p. 81). Nessa perspectiva neoliberal, a PNA contribui para o seu desenvolvimento econômico quando estabelece um possível novo método que ocasionará a venda de produtos e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados na literacia, propiciando a venda de livros didáticos.

Após a análise da PNA, podemos constatar que se trata de uma política que foi criada para melhorar os baixos níveis de aprendizagem apresentados na ANA. Para isso, avaliamos a

implementação da PNA a partir de um monitoramento dos programas e das ações realizadas e por avaliações externas que compõem o Saeb.

Assim, notamos que o documento da PNA confere, na sua fase de implementação, uma grande parcela de responsabilidade ao/à docente, estabelecendo, entre outros aspectos, que haja capacitação de professores/as para o uso de materiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; haja disseminação de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia<sup>9</sup>; haja

- ✓ estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ✓ ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica [...]. (BRASIL, 2019a, p. 44-45).

Entre as várias críticas que poderiam ser elaboradas sobre essas diretrizes de implementação, detemo-nos ao fato de essa política conceber os/as professores/as como executores de tarefas e de lhe conferirem uma sobrecarga de responsabilização com relação à alfabetização. A responsabilização do/a professor/a pelos problemas da educação, neste caso mais especificamente ao da alfabetização, desconsidera diversas questões, como condições de trabalho, valorização quanto à remuneração e ao respeito, percurso histórico, entre outras.

Em uma perspectiva histórica, Ribeiro (1991), ao discutir sobre a Escola Sem Partido, movimento político que, entre tantos retrocessos, ameaça tirar a liberdade do/a professor/a em ensinar, afirma que esse movimento relata a existência de uma doutrinação ideológica de esquerda que compromete o desempenho dos/as estudantes em avaliações de larga escala. No entanto, ele não inclui nesse relato o fato de que, historicamente, na década de 1980, a metade da população que entrava na escola no 1º ano do Primário reprovava e poucas pessoas concluíam a escolarização mínima.

A partir dessa afirmação, compreendemos que a problemática da alfabetização é algo histórico e que atualmente só está inserida em um outro cenário social e político. Houve

---

<sup>9</sup> “A literacia numérica diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas. O termo ‘literacia matemática’ originou-se do inglês *numerical literacy*, popularizado como *numeracy*, e em português se convencionou chamar **numeracia**” (UNESCO, 2006 *apud* BRASIL, 2019a, p. 24, grifo do autor).

algumas mudanças que impactaram na educação, todavia, muitos problemas permanecem. Conforme Rosa (2018):

Esse quadro só começou a ser revertido a partir da democratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, legislação essa que vem sustentando os esforços para a superação da exclusão e do fracasso escolar. (ROSA, 2018, p. 138).

Com relação à formação dos/as professores/as, Canan (2016) afirma que esta é influenciada pelos interesses econômicos delineados pelos organismos internacionais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e, principalmente, Banco Mundial. Com discursos camuflados de boas intenções, esses organismos naturalizam ações que pouco têm contribuído para a qualidade da educação. Como explicita Canan (2016, p. 25), “[...] as políticas construídas com caráter excludente, nem sempre resultam em melhorias para educação”.

Em suma, tanto a formação básica dos/as alunos/as como a formação docente estão alicerçadas em um viés tecnicista de educação conservadora e liberal que agora é concebida como neoliberal. Esse modelo de ensino tem como princípio o saber-fazer, atendendo às exigências do mercado de trabalho para, por exemplo, uma melhor produtividade. Canan (2016) aponta algumas deficiências da formação inicial docente, tais como: formação aligeirada, sem aprofundamento teórico e epistemológico; pouca reflexão sobre a prática e pouco desenvolvimento de competências; pouca qualidade na educação a distância; supremacia da prática em detrimento da teoria; e não incentivo à realização de pesquisas. Nesse contexto, os/as professores/as deixam de ser autônomos/as e críticos/as, passando a desenvolver uma pedagogia tecnicista do saber objetivo e operacional, conceituação abordada por Dermeval Saviani no início dos anos de 1980 (FREITAS, 2008).

Segundo Freitas (2008), essa nova formatação do tecnicismo traz alguns impactos ao trabalho docente, como o controle do conteúdo a ser ensinado, o controle do conteúdo de formação dos/as professores/as, a padronização da formação, a eliminação da diversidade de projetos formativos e uma formação aligeirada. Outrossim, o autor indica que políticas públicas como a Residência Pedagógica e as Bases Nacionais que regulam a formação do Magistério desqualificam os/as professores/as e diminuem sua formação teórica. Ele também nos alerta para a possibilidade de a profissão docente atender aos moldes do modelo empresarial, realizando demissões dos/as professores/as que demonstrarem não estar bem capacitado/as,

motivando-os/as a trabalharem mais, relacionando os aumentos salariais aos resultados dos/as estudantes nos testes e não oferecendo estabilidade.

Percebemos, a partir das reflexões realizadas por Freitas (2008), que as novas ideias trazidas pelas políticas públicas atuais, na verdade, apontam para um retrocesso e uma destruição da escola pública, pois trata-se de questões antigas que, inclusive, são evidenciadas como não eficazes em diversos países. A insistência por cumprir uma política que está fadada ao fracasso tem relação com o fato de que é necessário manter o *status quo* para que a reforma empresarial tenha sucesso. Dessa maneira, haverá, injustamente, um darwinismo social que aumentará cada vez mais as desigualdades sociais e que não atenderá às reais necessidades da sociedade e da educação.

Frente ao exposto, percebemos que tanto a ANA como a PNA, como políticas de avaliação e alfabetização, não são neutras, pois tem como base educacional o modelo tradicional de ensino (mais especificamente o modelo tecnicista), que não visa a transformar a sociedade, mas mantê-la exatamente como está. Notamos que essas são políticas públicas que atendem a um projeto de governo que visa a manter a sociedade em um *status quo*, formando sujeitos para apenas desempenhar as funções técnicas do mercado de trabalho.

A partir dos estudos sobre os dados da ANA, podemos considerar que os resultados dos testes realizados em 2014 e 2016 apresentaram baixos níveis de aprendizagem e de alfabetização. Essas avaliações, apesar de se apresentarem como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da educação, têm como objetivo atender às exigências econômicas de organismos internacionais, quer dizer, essas avaliações, como afirmamos anteriormente, não são neutras e atendem aos interesses políticos, como o de privatização do ensino (por terceirização e/ou *vouchers*). Diante dessas constatações, cabe realizarmos alguns questionamentos, já que esse assunto não termina por aqui: Será que um exame de larga escala consegue avaliar o desenvolvimento integral de um/a aluno/a? O índice das avaliações externas são o suficiente para atestar a qualidade da educação? Questões sociais não são importantes para um desenvolvimento acerca da cidadania, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988? Ou será que a prioridade são os conteúdos curriculares que preparam apenas para o mercado de trabalho?

Mediante esse contexto de fracasso da alfabetização, o Governo Federal criou a PNA. Após a análise desse documento, percebemos diversas divergências, tais como: um discurso pautado em uma ciência vista como a única verdadeira; a não possibilidade de um pluralismo de ideias; uma visão epistemológica que acarretará em novos moldes para a formação docente; uma desconsideração das pesquisas brasileiras sobre a alfabetização; uma negação de fatos

importantes sobre a história dos métodos em alfabetização; a ênfase em determinadas áreas de ensino (Língua Portuguesa e Matemática); o aligeiramento da alfabetização (prioridade de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental); e a concepção de uma alfabetização com o uso de técnicas repetitivas, desestimulantes e mecânicas.

Apesar de o inciso VII do Art. 3º do Decreto Nº 9.765/2019 estabelecer como um dos princípios da PNA (BRASIL, 2019b, p. 16) o “[...] reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia”, o que o documento demonstra é que a formação dos/as estudantes tem como verdadeiro princípio o desenvolvimento mecânico.

Percebemos que a verdadeira pretensão tanto da ANA como da PNA é atender aos interesses políticos e mercadológicos. Essa avaliação, muitas vezes, camufla a realidade educacional a partir da manipulação de dados feita por profissionais da educação que se sentem pressionados mediante a competitividade, o estímulo à meritocracia e as cobranças quanto aos resultados. Além disso, a partir da análise da PNA, verificamos que os/as professores/es são indiretamente responsabilizados/as fortemente pelo fracasso na alfabetização e ainda são vistos/as como executores/as de tarefas, pois devem ser treinados/as para saber utilizar os materiais que pretendem ser construídos com base na ciência cognitiva da leitura. Assim sendo, essas políticas neoliberais conseguem atender, cada vez mais, ao objetivo de privatização da educação, fracassando na melhoria da educação e destruindo a educação pública (FREITAS, 2008).

A PNA pode proporcionar muitas outras discussões, pois seu documento possibilita algumas reflexões acerca das reais evidências científicas vistas a partir de um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo, de alguns conceitos superficiais sem fundamentação científica e das concepções de compreensão da leitura na alfabetização. Ademais, o documento, entre outros questionamentos, nos faz indagar: De que forma haverá a sua implementação? Haverá um alinhamento efetivo com a BNCC? Quais as contribuições teóricas e práticas da formação inicial e continuada realizadas sob influência desse documento?

### 5.3 A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Após a homologação da BNCC, a educação do Estado de Santa Catarina organizou-se para o processo de reelaboração da sua Proposta Curricular. Durante esse percurso, foi possível

identificarmos alguns dilemas, tais como: “[...] diante das imposições legais da BNCC e do contexto da prática das propostas curriculares das redes estaduais e municipais, o que manter? O que abandonar? O que atualizar? Há diálogo possível? Como ‘adequar’ as proposições da BNCC sem desconsiderar o histórico das propostas em vigência?” (FERRI, 2020, p. 14). Apesar disso, surge, a partir de uma construção coletiva, conforme é explicitado no documento, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), que, de modo geral, se estrutura, inicialmente, com uma apresentação realizada por Natalino Uggioni (Secretário de Estado da Educação) e com um texto redigido por Patricia Lueders (Presidente da Undime/SC); em seguida, há uma introdução construída pelas consultoras Cássia Ferri e Rita Buzzi Rausch, além do consultor Leo Lynce Valle de Lacerda. Por fim, após orientações para ler-se o documento e implementar-se os PPPs das escolas, o documento organiza-se em oito capítulos: A diversidade como princípio formativo na Educação Básica; Educação Infantil; Alfabetização; Área: Linguagens; Área: Matemática; Área: Ciências da Natureza; Área: Ciências Humanas; e Área: Ensino Religioso. Cada capítulo desenvolve subcapítulos que não serão abordados, pois o foco da nossa análise é a alfabetização. Resumidamente:

O documento inicia com as reflexões sobre a Diversidade, seguido das orientações para a Educação Infantil. Na sequência, apresentam-se as orientações para o Ensino Fundamental, mantendo-se a unidade entre os anos iniciais e finais. O objetivo é manter a unidade de um documento, que entrelace seus conceitos e dialogue com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo. (SANTA CATARINA, 2019, p. 14).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que iniciou sua construção em 2015, teve como colaboradores uma Comissão Executiva Estadual da BNCC, a Federação Catarinense de Municípios (Fecam), profissionais da educação (professores/as e gestores/as), pesquisadores/as da educação e um Comitê Executivo em regime de colaboração: Secretaria de Estado da Educação (SED), União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina (Undime/SC), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Inicialmente, houve um documento preliminar elaborado a partir de encontros, de consultas públicas e de formações. Por fim, ao retomar o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, houve a realização de um seminário que mobilizou mais de 500 profissionais da educação para a sistematização e a finalização do Currículo Base. Conforme o documento consolidado: “O desafio neste momento consiste em fazer chegar à sala de aula, conquistar cada

espaço, cada docente e cada gestor para tornar vivo o currículo em todo o território” (SANTA CATARINA, 2019, p. 15). Em outras palavras, para Wenderlich e Fistarol (2020):

[...] tenciona-se que o percurso de implementação da BNCC, assim como do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, não seja apenas para o desenvolvimento do planejamento anual, ou discussões rápidas e em momentos espaçados de formação continuada, mas que sirva para uma prática mais consistente e que os conceitos, aqui discutidos e presentes no documento, sirvam para uma educação integral e inclusiva. Que os diálogos se estendam, ampliem, gerem reflexão e desenvolvimento profissional a todos os docentes das redes municipais e estadual do território catarinense, visando o desenvolvimento de habilidades e competências aos estudantes ao longo do percurso formativo nas instituições escolares. (WENDERLICH; FISTAROL, 2020, p. 64).

Todavia, para que o currículo seja vivo e possibilite práticas consistentes, é necessário que propostas curriculares sejam elaboradas coletivamente e não elaboradas de maneira autoritária, em um processo que exclui os/as educadores/as e seleciona apenas um pequeno grupo para redigir um texto curricular que deverá ser adotado por toda uma Rede de Ensino. Dito de outro modo, para que essas propostas sejam efetivadas, as bases curriculares nacionais, estaduais e municipais devem ser formuladas a partir de debate democrático e sério (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). De acordo com essa premissa, diferentemente do que ocorreu com a versão final da BNCC, o documento do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense apresenta-se como o

[...] resultado de uma história que se construiu ao longo de dois anos de estudo, de diálogos e de democracia, dando voz e vez aos professores das esferas estadual e municipal, em que se almejou consolidar uma Proposta Curricular flexível, de respeito aos profissionais que atuam diariamente no chão das instituições públicas e têm como compromisso o desenvolvimento dos estudantes que frequentam esses espaços de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2019, p. 17).

Para melhor compreensão do/a leitor/a, esse documento introduz algumas informações preliminares pautadas no princípio de que o documento parte de uma construção coletiva, serve para ajudar a pensar sobre o que e como ensinar, surge a partir de escolhas e não diz o que fazer. Por tratar-se de uma construção coletiva e por ser um processo extremamente complexo, o documento apresenta limitações, omissões e múltiplas possibilidades de interpretações. Assim sendo, esse “[...] documento precisa ser compreendido como ponto de partida, como material que precisa ser cotejado com a realidade e o movimento de cada escola, município ou região de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2019, p. 18). Desse modo, as redes de ensino e as escolas vão definindo a sua identidade, já que o “[...] currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é

autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 1999, p. 156).

Para pensarmos sobre o que e como ensinar, o documento fundamenta-se nos princípios da educação integral e do percurso formativo. A educação integral é vista, desde a Proposta Curricular de Santa Catarina, como “[...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Para isso, faz-se necessário que haja um currículo integrado, interdisciplinar e contínuo, quer dizer:

A formação integral do ser humano implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares. Esse movimento ininterrupto precisa ser garantido no diálogo entre as etapas, bem como entre os anos ou ciclos de formação. Essa articulação precisa acontecer também entre os diferentes componentes curriculares e em escolhas teórico-metodológicas que mobilizem os estudantes à aprendizagem, superando a ideia de transições, bem como da organização fragmentada das propostas pedagógicas educacionais. (SANTA CATARINA, 2019, p. 19-20).

É a partir da mobilização crescente das funções cognitivas no percurso formativo e do objetivo de alcance da formação integral que o documento diz articular-se com as dez competências gerais propostas pela BNCC. Entretanto, conforme aponta Ferri (2020), o conceito de percurso formativo é desconhecido pela BNCC.

Ao contrário, é de se observar que cada uma das etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – recebeu tratamentos muito diferentes. Pode-se citar como exemplo, a presença de “campos de experiências” na Educação Infantil, para os componentes curriculares do Ensino Fundamental e as áreas de conhecimento do Ensino Médio. Sem adentrar em discussões sobre as características de organização curricular que cada um desses elementos propõe, é nítido que não temos nenhuma linha de “continuidade” entre uma etapa e outra. (FERRI, 2020, p. 21).

Embora o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense nos ajude a pensar sobre o que e como ensinar, ele não diz o que fazer, caracterizando-se como um documento que orienta o planejamento de ensino e considera que “[...] a história, o contexto, os movimentos que constituem cada escola são singulares e exigirão reflexão sobre os recursos disponíveis, as possibilidades e os limites de cada situação” (SANTA CATARINA, 2019, p. 26).

Assim como a BNCC, esse documento organizou o Ensino Fundamental por áreas de conhecimento e de componentes curriculares, tendo cada uma delas a definição de



competências. A partir dessa organização, o Estado de Santa Catarina pretende propiciar múltiplas leituras de articulação entre os diversos componentes curriculares e as etapas dos anos iniciais e dos anos finais (SANTA CATARINA, 2019). Entretanto, assim como já apresentado por Gontijo (2015), essa estrutura curricular, em vez de propiciar a interdisciplinaridade, na maioria das vezes, tem a função inversa de um ensino fragmentado devido ao fato de os componentes curriculares estarem organizados separadamente.

A alfabetização também apresenta algumas das mesmas definições existentes na BNCC, como a proposição de os sujeitos em processo de alfabetização poderem se apropriar da leitura e da escrita preferencialmente no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento:

O estado de Santa Catarina busca alfabetizar todas as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Isso significa que essas crianças devem dominar o código da escrita (fonemas e grafemas) e a sua função na constituição da palavra, utilizada para interagir com os mais diversos interlocutores na sociedade. (SANTA CATARINA, 2019, p. 160).

Enquanto a BNCC concebe a alfabetização de um modo tecnicista, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, apesar de estabelecer um prazo para a alfabetização e de adotar a pedagogia das competências em sua organização curricular, estabelece características da concepção cognitivista e sociocultural. O documento caracteriza-se a partir de uma concepção cognitivista, quando dá ênfase, principalmente, à abordagem metodológica, que abrange a compreensão de como ocorre o aprendizado das crianças acerca da leitura e da escrita, e quando define que as crianças são sujeitos ativos na aprendizagem. Enquanto isso, trata da concepção sociocultural quando, por exemplo, considera o texto a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, explicita que as crianças ampliam gradativamente os seus repertórios linguísticos e culturais por meio de diferentes linguagens e vivências, prioriza o trabalho desenvolvido a partir de experiências interativas/trocas entre crianças e professores/as e crianças com os diferentes gêneros discursivos, concebe a alfabetização a partir da sua relação indissociável com o letramento e considera a língua como algo vivo que vai além de um conjunto de símbolos. Outra contradição entre os documentos é que

[...] a versão final da BNCC parece reduzir a apropriação do sistema alfabético a um aprendizado de associações entre fonemas e grafemas e busca diferenciá-lo da “ortografização”, como se nos dois primeiros anos do ensino fundamental as crianças não estivessem também incorporando regras da norma ortográfica de nossa língua. (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 21).

Entretanto, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense fundamenta-se em um processo formativo *continuum* e sistematizado que “[...] amplia o nível de complexidade dos conceitos, pela análise linguística e de reflexão sobre a escrita, abordando a ortografia ‘correta’ das palavras” (SANTA CATARINA, 2019, p. 162). Devido ao fato de a ortografia não ser aprendida naturalmente (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020), a educação do Estado de Santa Catarina propõe que a correção ortográfica ocorra com mais ênfase no 2º ano do Ensino Fundamental e siga nos demais anos dessa etapa de ensino, diminuindo os erros ortográficos e ampliando a expressão escrita. Nesse processo, as crianças devem compreender que falamos de uma forma, mas escrevemos de outra. Enquanto isso, os/as professores/as devem intervir nessa escrita de uma maneira que respeite a forma espontânea na qual as crianças escrevem.

É importante observarmos que o documento compreende que a criança chega na etapa de alfabetização com vivências familiares e sociais que antecedem ao ensino formal; além disso, reconhece “[...] a importância da Educação Infantil como um dos meios de potencializar a formação humana [...]” (SANTA CATARINA, 2019, p. 157). Nessa direção, Moraes, Silva e Nascimento (2020) defendem que as crianças precisam aprender, desde a Educação Infantil, sobre a linguagem escrita, desde que não ocorra a partir da antecipação do ensino sistemático da escrita alfabética, não minimize o espaço da brincadeira e da exploração das múltiplas linguagens e não obrigue as crianças a serem alfabetizadas antes dos 6 anos de idade.

Apesar de estar alicerçado à BNCC, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense demonstra que foram feitas escolhas para além do que é proposto por esse documento normativo, pois afirma a diversidade como princípio formativo e dá ênfase ao processo de alfabetização, principalmente nos aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita. Dessa forma, notamos que, para cumprir com as questões legais de organização curricular, o documento estadual se adequa a uma estrutura que não têm coerência com as concepções de educação defendidas, descaracterizando sua identidade que foi construída no decorrer da história da elaboração das suas propostas curriculares. Diante dessas reflexões e dando continuidade às análises dos documentos curriculares, questionamo-nos: Será que o documento municipal passou pelo mesmo processo de descaracterização para se adequar à BNCC?

#### 5.4 ANÁLISE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAJAÍ

Assim como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí foram elaboradas a partir da BNCC e tem como princípio educacional a formação integral do sujeito. Inicialmente, o documento menciona a equipe da Secretaria da Educação e a equipe de construção do currículo (colaboradores/as das etapas), citando a coordenadora geral de assessoria, as assessoras técnicas, a equipe de gestão, as/os agentes de atividades, as/os professores/as e a equipe da biblioteca municipal. A instituição responsável pela elaboração do documento foi a Univali, indo, em partes, em consonância com o que expõe Morais (2015):

Vivemos num país em que currículos tendem a ser impostos de forma autoritária, sem que os educadores sejam envolvidos em sua elaboração, sem que ocorra um verdadeiro processo de negociação. O mais comum é as redes públicas contratarem especialistas para redigir tais documentos e, depois, querem que os professores se pautem por eles. (MORAIS, 2015, p. 162-163).

Ainda que o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí tenha sido construído com a participação de alguns/as educadores/as, não é possível afirmarmos que a sua construção ocorreu de maneira democrática, pois a maior parte dos/as professores/as não participaram. A elaboração democrática dos documentos curriculares ainda é um grande desafio para o nosso país, sendo necessário encontrar-se uma forma mais abrangente de participação dos/as profissionais responsáveis por colocar essas diretrizes em prática, os/as professores/as.

De modo geral, o documento está estruturado, inicialmente, com uma carta redigida pela Secretária de Educação do Município, uma apresentação realizada pelo Diretor Executivo de Educação e cinco capítulos: Currículo integrado para a formação integral dos sujeitos; Formação literária e bibliotecas integradas: um diálogo necessário; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação Infantil: o direito de se desenvolver e aprender por meio dos campos de experiências; e Ensino Fundamental: desenvolvimento de habilidades (ITAJAÍ, 2020a).

O capítulo que trata sobre a formação integral dos sujeitos apresenta os fundamentos legais, conceituais e teóricos da concepção de currículo da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, considerando como educação integral a formação dos sujeitos a partir de todas as suas potencialidades (intelectual, física, afetiva, social, ética/moral e simbólica) e tendo como princípios norteadores a gestão democrática, a superação da fragmentação disciplinar do

conhecimento, o reconhecimento da importância da contextualização do aprendizado, a articulação do global e do local na perspectiva de relação com os interesses dos/as alunos/as, o investimento na formação continuada para os diferentes atores educacionais e o desenvolvimento de avaliação institucional para analisar a coerência entre as aprendizagens oferecidas e definidas pelo projeto para educação integral (ITAJAÍ, 2020a). Vale mencionarmos que a concepção de educação integral definida pela Rede Municipal de Ensino

[...] não consiste somente em maior quantidade de tempo ou infraestrutura para os estudantes no espaço escolar, mas sim também é fundamental ressignificar esse espaço com práticas de aprendizagens qualitativas diferenciadas e integralizadoras possibilitando os sujeitos para atuarem como protagonistas nas transformações sociais. (ITAJAÍ, 2020a, p. 32).

Nesse sentido, a educação integral rompe com a visão reducionista que privilegia a dimensão cognitiva ou afetiva da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento global, multidimensional e pleno dos sujeitos. Para isso, o documento atribui protagonismo ao/a aluno/a e, assim como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, tem características de uma concepção cognitivista de currículo, considerando que para “[...] contemplar a singularidade de cada estudante na construção do seu percurso formativo é necessário que os educadores detenham um amplo conhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem [...]” (ITAJAÍ, 2020a, p. 34). Apesar de conceber o/a aluno/a como protagonista do processo educativo e produtor de cultura, o documento não estabelece que o desenvolvimento desses/as estudantes ocorra de maneira natural ou autônoma, pois presume ser necessário que haja intervenção docente e interação com seus pares.

A partir desses princípios norteadores e da formação permeada pelo desenvolvimento de habilidades, o documento organiza o Ensino Fundamental relacionando as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes/valores) definidas pela BNCC aos quatro pilares da educação no século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), publicadas no relatório da Unesco denominado *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996). Em vista disso e a partir do explicitado sobre aprender a conhecer, percebemos que os fins/objetivos primordiais do Ensino Fundamental é formar os/as alunos/as para o mercado de trabalho, dado que as “[...] rápidas e constantes mudanças pelas quais passam as profissões exigem que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo” (ITAJAÍ, 2020a, p. 228-229). Embora as

Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí defendam que o pilar “[...] **aprender a fazer** não é apenas a preparação para se inserir no mercado de trabalho” (ITAJAÍ, 2020a, p. 229, grifo do autor), elas se contradizem quando apresentam algumas habilidades exigidas para o mundo profissional.

Além dessas orientações, a Rede Municipal de Ensino de Itajaí estabelece para o Ensino Fundamental princípios epistemológicos, pedagógicos, éticos, políticos e estéticos. Nessa perspectiva, o trabalho educativo deve propiciar a formação das funções mentais superiores, abrangendo a atividade sócio-histórica do sujeito e se baseando “[...] no princípio vygotkiano em que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo sujeito, que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento” (ITAJAÍ, 2020a, p. 237). Para isso, de acordo com o documento, faz-se necessário que a concepção pedagógica esteja vinculada à construção do conhecimento por meio de atividades significativas, à interação entre os envolvidos e à transformação do meio em que estão inseridos. Outrossim, é fundamental que haja a promoção do bem de todos/as, o combate à manifestação de qualquer tipo de preconceito, o reconhecimento dos direitos e dos deveres da cidadania, a preservação do regime democrático, a equidade na educação, a redução das desigualdades sociais, a valorização das diferentes manifestações culturais, entre outros (ITAJAÍ, 2020a).

Em conformidade com os princípios do trabalho educativo, o documento orienta quanto às concepções pedagógicas referente ao/à aluno/a, indicando que eles/as são sujeitos históricos, sociais e de direitos, portanto constituídos a partir de relações e de interações sociais qualificadas com o outro e com o mundo. Consequente a essas indicações, a educação do município

[...] concebe o processo educativo e formativo na etapa do Ensino Fundamental como um percurso consciente, de livre adesão dos sujeitos, cuja ação educativa formal da instituição escolar, cumpre a função social de transmitir e ressignificar os saberes científicos, tecnológicos, ambientais e culturais historicamente acumulados, reconstruindo-os na perspectiva da formação de indivíduos éticos, responsáveis, comprometidos social e politicamente, integrados no tempo e no espaço da sociedade contemporânea. (ITAJAÍ, 2020a, p. 230).

Outro aspecto desse documento que se relaciona ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com o Currículo do Território Catarinense é a perspectiva de um percurso educativo contínuo, defendendo que o Ensino Fundamental, como etapa intermediária do ensino, deve ser articulado às etapas anterior (Educação Infantil) e posterior (Ensino Médio). Nesse sentido, a Rede de Ensino considera a transição entre as etapas um

desafio a ser trabalhado, assumindo a necessidade de elaboração de projetos educacionais conjuntos entre os níveis de ensino. Sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e em diálogo com a BNCC, o documento orienta: “É necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, para que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (ITAJAÍ, 2020a, p. 241).

Com relação à alfabetização, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí pautam-se na perspectiva do letramento como direito básico de aprendizagem e assume, mediante o que preconiza a BNCC, o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o documento curricular orienta que

[...] além de trabalhar as relações entre fonema e grafema, fundamentais para o processo de alfabetização, o educador deve levar o aluno a se tornar um indivíduo letrado, envolvendo-o em experiências culturais mais amplas. Diante dessas vivências culturais, o aluno necessita que sua singularidade seja respeitada, que afeto e cognição caminhem lado a lado, e que a ludicidade seja o fio condutor da aprendizagem.

Para estar letrada, a criança precisa passar pelo processo de alfabetização, o que exige que todos os profissionais envolvidos, professores e gestores educacionais, assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que as crianças, até o final do 2º ano dos Anos Iniciais, se beneficiem desse direito de forma igualitária, independentemente da situação econômica, religião, estrutura familiar ou origem cultural. (ITAJAÍ, 2020a, p. 245).

Apesar de o documento considerar que desde muito cedo a criança está inserida em um mundo letrado, ao afirmar que o/a educador deve **levar o/a aluno/a a tornar-se um indivíduo letrado** e que, **para estar letrada, a criança precisa passar pelo processo de alfabetização**, ele se coloca em uma posição de contradição, pois, conforme argumenta Soares (2020, p. 27): “A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Após as reflexões acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, inferimos que o documento está alinhado tanto à política nacional de educação (BNCC) quanto à política estadual de educação (Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense). Por sua vez, isso acarreta algumas incoerências quanto às questões epistemológicas e teóricas (educação integral, pedagogia das competências, concepção cognitivista e concepção sócio-histórica). Além disso, percebemos a falta de concordância conceitual quanto aos processos indissociáveis de alfabetização e de letramento. Assim,

depreendemos que esse documento corre o risco de ser descaracterizado da função de orientação da prática pedagógica.

A compreensão das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais referente ao processo de alfabetização e de letramento passa, também, pelo entendimento e pela construção do PPP, no qual a maioria das políticas pensadas para a educação se vincula, visto que este vai representar o planejamento de todas as ações desenvolvidas pela escola. É nele que estará presente a filosofia da escola, suas concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de conhecimento, de avaliação, de processo de ensino e de aprendizagem, de alfabetização, de metodologia, de interdisciplinaridade etc. É um documento que se constitui na própria identidade da escola como instituição de ensino. Mesmo que a interdisciplinaridade seja um desafio, devido ao fato de as disciplinas serem apresentadas separadamente nos documentos educacionais, cabe à comunidade escolar, no momento da elaboração do PPP, planejar projetos integradores de ensino e de aprendizagem. Tendo esse objetivo em vista, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense sugere:

Os projetos político-pedagógicos das escolas também podem ser enriquecidos com as discussões relacionadas aos temas contemporâneos transversais. Necessários para a ampliação dos conhecimentos e das competências essenciais, os temas merecem atenção das escolas no que diz respeito à atualização das discussões que acompanham a construção de uma sociedade autônoma, justa e igualitária. (SANTA CATARINA, 2019, p. 26).

O documento também apresenta, como sugestão de complementação nos PPPs, o uso das tecnologias, estabelecendo a necessidade de “[...] avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2019, p. 25). Enquanto isso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí determinam que o PPP “[...] da escola precisa envolver as diferentes áreas do currículo de forma integrada, por meio de atividades desenvolvidas por crianças e adultos em interação em diferentes tempos e espaços” (ITAJAÍ, 2020a, p. 243).

Após as análises sobre a alfabetização nas políticas educacionais, no próximo capítulo, aprofundamos as reflexões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí a partir do olhar das participantes da pesquisa, priorizando a voz e a vez das professoras alfabetizadoras e estabelecendo possíveis diálogos com/sobre essas políticas educacionais, a formação continuada e a prática pedagógica.

## 6 A PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELAS DIRETRIZES MUNICIPAIS: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Quando decidimos desenvolver uma pesquisa, partimos de uma inquietação inicial e, com algum planejamento, não muito rígido, desencadeamos um processo de busca. Devemos estar abertos para encontrar o inesperado. (ARAÚJO; BORBA, 2006, p. 42).

Para realizar uma pesquisa, partimos de situações que nos inquietam e nos provocam, o que nos proporciona vivenciar diferentes processos que se constituem de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados (GIL, 2010), sendo necessária a análise dos dados coletados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45): “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Para isso, fizemos inferências aos dados coletados e organizados a partir do questionário realizado com as professoras alfabetizadoras, estruturando as respostas a partir dos aspectos das políticas educacionais, da formação continuada e da prática pedagógica.

### 6.1 OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Nesta pesquisa, efetivamos a interlocução com os sujeitos da pesquisa, o que nos proporcionou conhecer as concepções das professoras sobre a formação continuada, sua importância e seu significado em relação à prática docente e às necessidades frente às demandas escolares. A partir dessas concepções, estabelecemos uma análise dialógica reflexiva com os pensamentos dos/as autores/as que embasam esta dissertação, pois toda “[...] compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...]. Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado no diálogo” (BAKHTIN, 1985, p. 384). A partir dessa compreensão, organizamos um diálogo com as vozes das professoras alfabetizadoras e de autores/as como Fonseca (2017), Francioli (2010), Freire (1997, 2018), Garcia (2015), Garcia e Alves (2012), Imbernón (2011), Kramer (2004), Nóvoa (1992, 1995), Oliveira (2018) e Veiga (2009).



### 6.1.1 Dialogando com/sobre políticas educacionais, formação continuada e prática pedagógica

As políticas educacionais, em seu processo de elaboração, de implementação, de avaliação e de reelaboração, são ações recorrentes que permeiam as reformas, principalmente da formulação de currículos e da formação inicial e continuada dos/as professores/as; em outras palavras, é comum o planejamento e a execução de políticas de formação docente e de orientação curricular. Desse modo, surge, no contexto atual, uma nova proposição de política educacional, a BNCC. O diferencial é que, apesar de o documento não ser concebido pelos seus formuladores como currículo, ele, além de orientar a prática pedagógica dos/as professores/as, se caracteriza como normativo, de uso obrigatório.

A BNCC não é concebida como currículo porque, apesar de estipular os conhecimentos considerados essenciais para o aprendizado de todos/as os/as estudantes brasileiros/as da Educação Básica, se coloca na função de orientar as redes estaduais e municipais de ensino a construírem os seus currículos (BRASIL, 2018c). Em outras palavras, “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018c, p. 16). No entanto, o fato de o documento prescrever e nortear o que deverá ser ensinado nas escolas qualifica-o como um currículo formal, o que, assim como todos os outros, não atende a todos os aspectos de um currículo, principalmente no que se refere ao currículo em ação, que, de acordo com Macedo (2018, p. 29), “[...] é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, nesse caso a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo”.

Embora existam muitos críticos em relação a um currículo nacional, como a ANPEd e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), compreendemos, com base no que defendem Moraes, Silva e Nascimento (2020), que documentos reguladores são fundamentais na educação, desde que sejam negociados no coletivo dos envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, conforme Cury, Reis e Zanardi (2018):

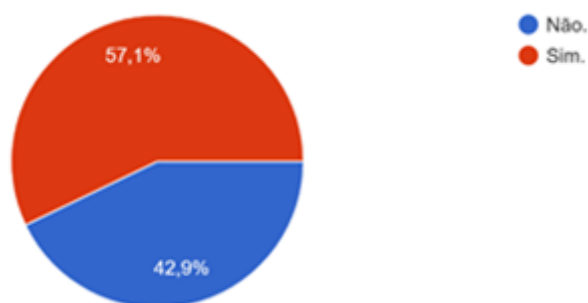
Sob uma perspectiva freiriana, não há desprezo ao conhecimento acumulado historicamente, mas um cuidado democrático e dialógico na construção da proposta curricular. A problematização e a horizontalização das relações são fundamentos de um diálogo que pretende emancipatório em uma proposta curricular. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 121).

Assim sendo: “Compreender a BNCC e sua proposta de currículo nacional a partir de Freire é, primeiramente, rejeitar que a escola, os educadores e os educandos são tábulas rasas e serão reprodutores de conhecimentos, habilidades e competências selecionados *a priori*” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 121). Partindo dessa concepção, os autores argumentam que, em uma percepção libertadora, o currículo se desenvolve na relação professor/a-aluno/a mediado/a pelo mundo vivido. Por isso, o/a educando/a não conhecerá o mundo apenas pela transmissão do que o/a professor/a conhece a partir do que os/as especialistas descrevem na BNCC. Caso seja dessa forma, acaba-se “[...] promovendo o aprisionamento do conhecimento a ser escolarizado, a castração da curiosidade e o apoderamento do educando e não o seu empoderamento” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 125).

Por isso, é necessário que as propostas curriculares sejam elaboradas para além do que prescreve a BNCC, como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí buscaram fazer. Nessa perspectiva, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 125) afirmam: “O conhecimento escolar, sob pena de ser alienante e estático, não pode desprezar o contexto vivido, pois será na comunidade, onde a escola está inserida, que o conhecimento fará sentido”.

Diante dessas acepções e das reflexões realizadas acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, investigamos as vozes das professoras alfabetizadoras (identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) sobre a formação continuada e a prática pedagógica. Quando questionado se as professoras participaram de formação continuada realizada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, a maioria respondeu que sim e que esta foi realizada de forma *online* devido à pandemia da Covid-19 (Figura 5).

Figura 5 – Participação em formação continuada realizada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí formuladas em 2020



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Dentre as duas professoras (P1 e P3) que não participaram desse momento de formação, uma (P3) explicou que não foi possível participar porque ainda estava esperando ser

contratada. Enquanto isso, a outra professora (P1) respondeu que fez uma Especialização no ano de 2019, entretanto não ficou claro se essa formação tinha relação com aquela realizada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí. É importante pontuarmos que apesar de a P7 ter respondido que não participou de formação continuada, contribuindo para o resultado do gráfico apresentado anteriormente, em sua justificativa, ela descreveu: “*Participei de uma formação online. Acho que deixa a desejar, pois acredito que uma formação mais sólida seria essencial para o nosso dia a dia*”. A contradição da resposta à questão fechada com relação à resposta da questão aberta demonstra que, para além de analisar os dados quantitativos (gráficos), é necessário observarmos atentamente as respostas dissertativas, sendo essa uma das principais características de pesquisas na perspectiva das ciências sociais, a análise da subjetividade demonstrada pelos sujeitos de pesquisa a partir da realidade vivenciada. Assim, faz-se necessário considerarmos, segundo Gatti (2012), que:

[...] as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembremos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade. (GATTI, 2012, p. 30).

Nesse viés, é importante frisarmos que os dados desta pesquisa representam parte da realidade apresentada pelas professoras que estão inseridas no contexto educacional e que respondem às questões com base nas suas experiências profissionais e pessoais. A partir disso e com base também nas experiências profissionais, pessoais e na fundamentação teórica, realizamos as análises dos dados, atribuindo sentidos e construindo significados. Acerca disso, Gatti (2019) pontua:

A relação pesquisador-pesquisado é uma situação delicada, e ela precisa ser cuidadosamente pensada e realizada. Os interlocutores participantes de uma pesquisa nas áreas humano-sociais situam-se em contextos pessoais, sociais e culturais que comportam diferenças, algumas conhecidas, visíveis ou detectáveis, outras não tão visíveis, que devem ser consideradas e respeitadas. Há subjetividades em relação, presencial ou virtualmente. Os participantes que colaboram nos processos de pesquisa são seres sociais imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, seus pensamentos, seus valores e suas atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Não são pessoas em abstrato ou homogêneas. Suas mediações são próprias, seus entendimentos também. (GATTI, 2019, p. 36).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a P7 demonstrou insatisfação com a formação continuada oferecida pelo município: “*Acho que deixa a desejar, pois acredito que*

*uma formação mais sólida seria essencial para o nosso dia a dia*”. Mesmo que ela não esteja de acordo com o que a maioria demonstrou, é necessário que sua visão sobre o processo seja refletida aqui, dando voz e vez para todas. Nóvoa (1995) também aponta a necessidade de melhorar as formações continuadas ao afirmar:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científico *versus* componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 23).

Nesse sentido, Fonseca (2017, p. 174) também registra que “[...] não é qualquer modelo de formação de professores alfabetizadores que pode levar à formação dos conceitos científicos que possibilitem compreender o processo de alfabetização, mas, somente aquele que promove tensões, tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento [...]”. Para isso,

[...] os professores necessitam, por exemplo, apropriar-se do significado social de palavras e expressões como signo linguístico, linguagem escrita, cultura escrita, função simbólica, letramento, princípio acrofônico, sistema alfabético, consciência fonológica, intertextualidade, gêneros textuais etc., que aparecem na literatura da área e nos documentos oficiais. (FONSECA, 2017, p. 174-175).

Todavia, notamos, a partir das respostas das professoras e da superficialidade que os documentos curriculares tratam a alfabetização, que a formação dos/as professores/as para apropriação de todos esses conceitos é algo que ainda precisa ser mais bem planejado. A BNCC, por exemplo, trata, prioritariamente, sobre algumas questões do letramento. Já a PNA dá ênfase à compreensão da alfabetização a partir da consciência fonológica. Mesmo que ambas não dialoguem sobre os assuntos acerca da alfabetização, elas assumem concepções de aparência hegemônica que obscurecem todas as outras e isso ocorre, conforme argumenta Fonseca (2017), devido ao fato de serem oficiais.

Ainda referente à questão sobre a formação continuada realizada com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, em suas respostas, algumas professoras explicitaram que o conteúdo desenvolvido tem estreita relação com a BNCC e a PNA: *“Foram temas muito gratificantes dentro da alfabetização, letramento e sons da fala fônica”* (P2); e *“Foi online, com explicações e questionamentos sobre a educação inovadora com as habilidades e competências disciplinares”* (P4).

Com base nos estudos realizados nos Estados Unidos, a PNA afirma que a abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas, é a mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita, considerando a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática como uns dos principais pilares para uma alfabetização de qualidade (BRASIL, 2019a). No entanto, conforme argumenta Leal (2019), há no eixo “Consciência fonêmica” controvérsias, pois a maneira como ele é discutido induz a um treinamento enfadonho que desmotiva as crianças a aprender; enquanto isso, a “Instrução fônica sistemática” sugere que o ensino seja

[...] organizado em sequência lógica e controle do tamanho dos textos. É daí que decorre a ideia de que são necessários textos artificialmente criados, pois haveria um controle sobre as sílabas a serem apresentadas: os textos cartilhados, que já foram usados no Brasil e sofreram todas as críticas pertinentes de que formam alfabetos funcionais. Ao utilizarmos os textos que circulam socialmente, não podemos ter tal controle, mas podemos ser sistemáticos e explícitos quanto aos princípios a serem aprendidos e realizarmos um trabalho de sistematização as correspondências grafofônicas, sem cairmos nessa armadilha de voltar às cartilhas que deixaram tantas pessoas sem o direito a aprender a ler e escrever neste país. (LEAL, 2019, p. 82).

Apesar de a consciência fonológica ser importante para o processo de alfabetização, a maneira como a PNA enfatiza é contraditória, pois demonstra querer superar os problemas de alfabetização no Brasil com um novo “método” e apresenta o método fônico ou da instrução fônica como solução nova e científica para esses mesmos problemas (MORATTI, 2019). Essas são falsas premissas, pois, de acordo com Mortatti (2019),

[...] os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. (MORTATTI, 2019, p. 27).

Além disso, outras pesquisas científicas comprovam que esse método não é novo na história do Brasil e não é a solução para os problemas da alfabetização (MORTATTI, 2019). Dito de outro modo, “[...] em relação à consciência fonológica, que é um dos pilares do método fônico, a discussão é antiga” (LEAL, 2019, p. 77). Contudo, ao dizer que a utilização do método fônico é uma evidência científica,

[...] o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes

abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. (LEAL, 2019, p. 77).

Segundo Leal (2019, p. 78), “[...] pode-se dizer que o MEC se equivoca quando diz que está se baseando em evidências científicas, pois está negando várias outras evidências científicas”. Nesse sentido,

[...] desconsiderando as áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, a PNA restringe as possibilidades da ação educativa nas escolas quando desvincula o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras [...] de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática. (MONTEIRO, 2019, p. 41).

Assim sendo, podemos afirmar que embora “[...] a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente” (LEAL, 2019, p. 78), porque “[...] quando falamos que é a apropriação de um Sistema notacional, enfatizamos que as crianças precisam compreender os princípios de seu funcionamento, ou seja, refletir sobre como as relações entre a pauta Sonora e o registro gráfico ocorrem” (LEAL, 2019, p. 81). Entretanto, o “[...] Método Fônico difundido no Brasil foca no treino e memorização de correspondências e não na compreensão desse Sistema” (LEAL, 2019, p. 81). Além de as orientações da PNA propiciarem um ensino mecânico, repetitivo e descontextualizado, correndo o risco de regredirmos para um ensino pautado no uso exclusivo de apostila e de textos artificiais, outro ponto que se faz necessário mencionarmos, com base em Leal (2019), é o fato de que

[...] alguns dados de estudos apontam que o pós-alfabetização tem sido um problema a ser enfrentado. Desse modo, as políticas voltadas para formação quanto ao método fônico não seriam adequadas, já que o foco central nesta proposta metodológica é a aprendizagem da decodificação e codificação. (LEAL, 2019, p. 80).

Enquanto isso, a BNCC propõe um ensino com base no desenvolvimento em habilidades (citadas 605 vezes no documento, considerando o termo tanto no singular como no plural) e competências (citadas 258 vezes no documento, também considerando o termo tanto no singular como no plural). “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 8, grifo do autor). O documento tem o foco no desenvolvimento de competências com a justificativa de que o

conceito é inferido no texto da LDB (Arts. 32 e 35), orienta a construção do currículo da maioria dos estados e dos municípios brasileiros e de diferentes países e por ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais (BRASIL, 2018c). Todavia, apesar de “[...] trazer a questão do letramento, a BNCC apresenta sua composição focada nas competências e habilidades do aluno, com a possibilidade, dentro de uma leitura equivocada, de oferecer uma educação prática e tecnicista” (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p. 497). Segundo o documento:

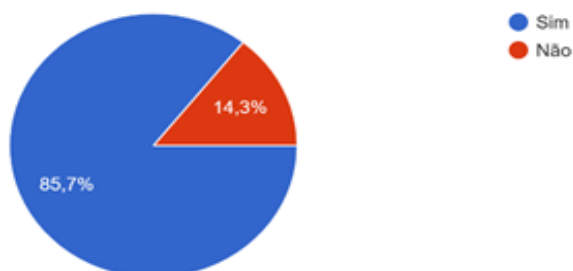
Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018c, p. 13).

Percebemos que essa educação, em vez de proporcionar uma formação social, forma o/a aluno/a para o mercado de trabalho. Acerca dessa questão, Teixeira e Martins (2019) anunciam que,

[...] com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (TEIXEIRA; MARTINS, 2019, p. 4).

Apesar de as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, elaboradas a partir da BNCC, não aprofundarem as questões sobre a alfabetização, as professoras que participaram desta pesquisa afirmaram que elas contribuem para a prática pedagógica alfabetizadora (Figura 6 a seguir), norteando os conteúdos trabalhados, como pontuou a P4, e o fazer pedagógico, como destacou a P5.

Figura 6 – Indicação da contribuição das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí para prática pedagógica alfabetizadora



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Além disso, foi indicado que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí “*mostram novos caminhos junto à prática, ainda mais agora com a nova BNCC*” (P3) e que é necessário formação, principalmente aos/as professores/as iniciantes, para trazê-las para a prática escolar, de acordo com a P7. Inferimos, após a análise dessas respostas, que uma formação pautada em orientar os/as professores/as a partir do que eles/as já sabem e em apontar novos caminhos deve ser constante, pois “[...] 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” (FREIRE, 2018, p. 40). Para esse fim, segundo Kronbauer, Santos e Bordignon (2021), existe a

[...] necessidade dos professores em participar de momentos para estudar temáticas que envolvem a educação nos aspectos legais, políticos e pedagógicos, relacionando a teoria às vivências. Sendo assim, evidencia-se a relevância dos tempos de formação aos profissionais de educação no sentido de promover oportunidades de estudos, reflexões, (re)construção de conhecimentos que envolvem os processos formativos e a diversidade, que marca presença na sociedade e, conseqüentemente, na escola. (KRONBAUER; SANTOS; BORDIGNON, 2021, p. 296).

Na contramão das demais professoras, a P6 respondeu que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí não contribuem para a prática pedagógica devido a sua organização e sistematização. Constatamos que a fala dessa professora condiz com a estruturação padronizada que o documento apresenta, sendo descaracterizado de identidade própria e dificultando “[...] a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Por sua vez, não compreendemos a resposta da P2, ao dizer: “*Foi elaborada dentro do nível de aprendizagem de cada série*”, necessitando ser mais bem explorada e indicando que, neste caso, uma outra técnica de coleta de dados, por exemplo a entrevista, seria mais viável para atingir os objetivos desta pesquisa. Gil (2008, p. 110), ao descrever as vantagens e as limitações da entrevista utilizada nas ciências sociais e ao comparar essa técnica com o questionário, esclarece que ela “[...] oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”. Além disso, “[...] possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (GIL, 2008, p. 110).

Por fim, questionamos aos sujeitos de pesquisa a importância das vozes dos/as professores/as alfabetizadores/as sobre as políticas educacionais, as formações continuadas e as



práticas pedagógicas. A partir das respostas, elaboramos categorias com as quais elas se relacionam: C1 – professor/a como protagonista; C2 – troca de experiência entre pares; C3 – qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e à formação docente; C4 – desenvolvimento profissional; C5 – relação teoria e prática; e C6 – formação técnica e conteudista. Ademais, estabelecemos um diálogo das falas das professoras com os fundamentos dos/as autores/as que sustentam esta pesquisa. Para melhor compreensão do Quadro 3, indicamos, por meio dos códigos C1, C2, C3, C4, C5 e C6, as categorias que as respostas se relacionam.

Quadro 3 – Respostas das professoras relacionadas às categorias

Professoras	Respostas
P1	São os professores que estão no dia a dia em sala, então, é de total importância a sua voz. (C1)
P2	O importante é que trocamos experiências de trabalho com diferentes níveis de dificuldades. (C2)
P3	A qualidade do ensino só será possível se o professor discutir políticas públicas ligadas à alfabetização. Aprendizagem e garantia do aluno na escola requerem boas formações e estruturas físicas. (C3)
P4	Nada mais importante de quem vivencia a prática para participar das formações e da construção dessas políticas e práticas. (C1)
P5	É de extrema importância a participação ativa desses profissionais que de fato estão em sala de aula diariamente, que enfrentam os desafios de uma sala de aula, que atuam com demanda superior ao recomendado pelo MEC. Ouvir esses profissionais é ter um estudo de caso bem complexo a ser analisado. (C1)
P6	Importante para que possamos evoluir enquanto profissional, aliando nossa prática ao estudo teórico. (C4 e C5)
P7	De extrema importância, pois somos nós que compreendemos o dia a dia das crianças e suas maiores dificuldades. Precisa de mais formações direcionadas e orientação para esse processo, principalmente em relação ao “conteúdo imposto x sala de aula”. Precisa muito de novas orientações em relação às práticas pedagógicas, levando em conta o novo cenário em que vivemos e essa fase tão linda da Alfabetização. (C1 e C6)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Na visão da maioria das participantes (P1, P4, P5 e P7), os/as professores/as devem ser protagonistas no processo de elaboração das políticas educacionais, da formação continuada e das práticas pedagógicas porque estão no dia a dia da sala de aula, vivenciando a prática, enfrentando os desafios e compreendendo as maiores dificuldades das crianças. Sobre esse protagonismo, conforme já mencionado aqui, Nóvoa (1995) destaca a valorização da formação em que os/as professores/as assumem a responsabilidade do desenvolvimento profissional e sejam protagonistas na implementação das políticas educativas. De acordo com o autor: “Os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na

concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1995, p. 30). Oliveira (2018) colabora com esse pensamento ao afirmar que:

[...] a reflexão acerca do professor como protagonista de sua formação e do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, longe de apenas culpabilizá-lo exclusivamente pelo resultado de sua prática, é sinal de respeito aos seus afazeres e saberes. Esse protagonismo e autoria do trabalho têm como ganho a auto-estima do professor, tanto pela valorização de seu saber e de seu fazer, quanto pelo fato de ser ouvido. A organização e os planejamentos coletivos como estratégia formativa, baseados em diversas realidades e concepções muito diferentes entre si, geram muitos aprendizados e desintoxicação de visões cristalizadas. (OLIVEIRA, 2018, p. 205).

Outro aspecto necessário para a formação de professores/as é a troca de experiência entre pares (C2) referida pela P2. No entanto, ao que tudo indica: “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (NÓVOA, 1995, p. 26). Assim sendo: “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura da formação de professores*” (NÓVOA, 1995, p. 30, grifo do autor).

Nessa nova cultura de formação de professores/as, também se faz relevante o planejamento de atividades que relacionem a teoria com a prática pedagógica (C5), pois reconhecer o/a professor/a como capaz de teorizar a sua prática considera a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e construção (GARCIA, 2015). Essa formação, que relaciona a teoria e a prática, deve ocorrer no sentido de valorizar os saberes docentes e possibilitar uma formação crítica e reflexiva; no entanto, não é desse modo que ela vem acontecendo. Nóvoa (1995) aponta que

[...] é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos <<científicos>>. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Essa razão instrumental e essa racionalidade técnica foram evidenciadas na pesquisa com a resposta da P7, que foi relacionada ao desejo de formação técnica e conteudista (C6). Em sua fala, a participante demonstra a necessidade de orientação em relação ao *conteúdo imposto versus sala de aula e as práticas pedagógicas*. Para Francioli (2010),

[...] o trabalho docente é submetido à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e à alienação, pois o pensamento intelectual do professor é substituído progressivamente por funções repetitivas e pelo funcionamento do sistema. Neste sentido, a prática do trabalho docente acaba se limitando a espontaneidade da rotina cotidiana. (FRANCIOLI, 2010, p. 144-145).

Contudo, com base em Karl Marx, Garcia e Alves (2012, p. 491) afirmam que “[...] a prática é o critério da verdade, por ser na prática que é confirmada a teoria, e quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática”. Nesse sentido, para o/a professor/a alfabetizador/a teorizar sobre a sua prática, é imprescindível o aprofundamento dos conhecimentos sobre a alfabetização e sobre a realidade concreta do contexto educacional. De acordo com Fonseca (2017),

[...] o conhecimento sobre o processo de alfabetização possibilita ao professor alfabetizador realizar sua ação no plano da realidade abstrata antes de intervir na realidade concreta (teorizar). Operando com os signos, especialmente com os conceitos, ele pode pensar sobre sua atividade e intervir de maneira cada vez mais transformadora na realidade concreta, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensar e executar sua atividade para atender necessidades próprias do trabalho que realiza. (FONSECA, 2017, p. 153).

A P6, quando mencionou o alinhamento da prática ao estudo teórico, tratou acerca da importância das vozes dos/as professores/as alfabetizadores/as sobre as políticas educacionais, a formação continuada e a prática pedagógica relacionadas à evolução profissional, quer dizer, ao desenvolvimento profissional (C4). Essa compreensão está em conformidade com a afirmação de que “[...] as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para transformação dessa prática, tendo papel fundamental na constituição do que hoje se chama de desenvolvimento profissional do professor” (OLIVEIRA, 2018, p. 195). Imbernón (2011) chama atenção registrando que a docência exige uma postura de estudo permanente durante toda a vida profissional. Esse hábito deve iniciar na formação inicial, a qual, conforme Fonseca (2017), apresenta limites, e, por isso, dá relevância à formação continuada. Segundo a autora, “[...] a formação continuada, que deveria ser compreendida como aprimoramento profissional frente aos novos desafios impostos pelas demandas do contexto contemporâneo, passou também a ter um papel de formação compensatória, com vistas a preencher lacunas da formação inicial” (FONSECA, 2017, p. 97).

Por fim, a P3 trata da qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e à formação docente (C3). A fala dessa professora dialoga com a ênfase que Kramer (2004, p. 66) dá ao fato de que o exercício do/a professor/a é “[...] determinado por uma série de fatores que passam pela formação escolar desse professor, pelas suas condições objetivas de trabalho (inclusive

salariais e trabalhistas) e pelas formas com que a escola concreta em que atua assume, junto com ele, a tarefa de alfabetizar”. É relevante, também, considerarmos que a qualidade do ensino relacionada à prática docente não deve ser no sentido de culpabilizar ou de responsabilizar o/a professor/as pelo fracasso da alfabetização, mas de refletir e de discutir sobre os processos de formação reflexiva e crítica desse/a profissional. Conforme Freire (1997, p. 93): “É na práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Diante dos dados da pesquisa referente às vozes das professoras alfabetizadoras sobre as políticas educacionais, a formação continuada e a prática pedagógica, surgiram as categorias professor/a como protagonista, troca de experiência entre pares, qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e à formação docente, desenvolvimento profissional, relação teoria e prática e formação técnica e conteudista. A partir disso, como mencionamos anteriormente, realizamos um diálogo das vozes das professoras participantes da pesquisa com alguns/mas dos/as autores/as discutidos/as e refletidos/as na fundamentação teórica deste trabalho. Todavia, é oportuno considerarmos que outros diálogos poderão ser realizados, uma vez que as interpretações não se esgotam no que inferimos acerca das respostas das professoras e essa temática possibilita outras diversas reflexões.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não acaba no momento de sua conclusão, e é nesse processo inconcluso que ela aponta questões para sua continuidade e o início de outros estudos. [...] Ainda há muito que fazer!  
(PAIM, 2009, p. 175).

Quando iniciamos uma pesquisa, traçamos objetivos que pretendemos atingir. Os primeiros registros apontam nossa intencionalidade e nosso desejo de apresentarmos alternativas/soluções para as questões de pesquisa delimitadas, mas, quando chegamos no momento das considerações finais, da conclusão ou da in(conclusão), é necessário retomarmos o processo desenvolvido, não para apresentarmos conclusões definitivas, mas para apresentarmos os aspectos que foram significativos no desenvolvimento de todo processo da pesquisa.

Faz-se necessário registrarmos que o período de realização da pesquisa não foi em um tempo de normalidade, pois a sociedade estava e está vivenciando uma crise gravíssima devido à pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2. Esse vírus tem nos gerado medo, nos fazendo vivenciar uma tragédia sanitária, econômica, social, cultural e política. No Brasil, atingimos a marca de quase 650 mil mortes; homens, mulheres, entre eles/as crianças, jovens, adultos e idosos, perderam sua vida por conta desse inimigo invisível chamado Covid-19.

A irrupção da Covid-19 exigiu tomada de decisões urgentes de toda sociedade, o que obrigou os governos a colocarem em prática medidas de distanciamento social, como a suspensão das aulas, de bancas de defesa de dissertações, de palestras, de eventos científicos presenciais, por exemplo, em uma tentativa de impedir a proliferação do vírus em larga escala.

As medidas de distanciamento trouxeram alguns transtornos para toda sociedade e isso também atingiu a educação, as pesquisas e o desenvolvimento de vários projetos junto aos/as alunos/as e professores/as. Estamos todos/as aprendendo um novo jeito de relacionamento humano, que, com certeza, quando tudo isso passar, não será mais o mesmo. Aqui, trazemos uma reflexão da música de Lulu Santos que diz: *Nada do que foi será; De novo do jeito que já foi um dia; [...] não adianta fugir; nem mentir pra si mesmo agora; tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo [...]*.

E como tudo muda o tempo todo no mundo, esta pesquisa também foi reorganizada. Inicialmente, seria realizada entrevista com as professoras, não sendo possível, posteriormente, por causa da pandemia. Na sequência, foi estruturada uma entrevista via plataforma *online*, porém também não foi possível ser realizada devido à burocratização e à autorização para o uso de imagem das participantes de pesquisa. Por isso, realizamos um questionário via plataforma

Formulários *Google*. Diante dessas adequações do instrumento de pesquisa, demoramos um tempo maior que o previsto para aprovação do Comitê de Ética, a qual ocorreu apenas no dia 8 de julho de 2021. Entretanto, antes da realização dos questionários com as professoras, outras etapas da pesquisa foram estruturadas.

De modo a aproximar a pesquisadora ao objeto de estudo, este trabalho foi iniciado pela contextualização da sua história/trajetória pessoal e profissional, além da indicação das motivações para a realização desta pesquisa. Revisitar na memória o percurso até aqui percorrido proporcionou na pesquisadora um sentimento de orgulho e de emoção por tudo que foi construído e de esperança pelo caminho que ainda há de construir-se.

Diante das inquietações sobre o processo de alfabetização e a atuação docente nessa etapa de ensino, surgiram as questões problemas que nortearam esta pesquisa: Qual a percepção dos/as professores/as alfabetizadores/as acerca da formação continuada e da prática pedagógica mediada a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí? O documento mencionado tem contribuído significativamente para a formação continuada e para a prática pedagógica desses/as professores/as? A partir dessas problemáticas, definimos o objetivo geral: analisar a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das professoras alfabetizadoras. Para alcançar esse objetivo, foi necessária a elaboração do caminho metodológico que guiou o estudo. A abordagem da pesquisa caracterizou-se como qualitativa, tendo como procedimentos desenvolvidos a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo (questionário). Já a análise dos dados coletados foi realizada com base nos princípios da análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica foi alicerçada pela fundamentação teórica, que teve o propósito de refletir sobre as concepções e as conceituações utilizadas para as interpretações e as análises dos dados da pesquisa, abordando, também, uma revisão da literatura (estado do conhecimento) que buscou identificar as possibilidades de avanço nas discussões sobre o tema em questão. Inicialmente, a partir de uma breve historicização sobre as concepções de alfabetização, verificamos que a alfabetização no Brasil já utilizou diversos métodos, como o sintético e o analítico. Além disso, ela teve e ainda têm influência da teoria construtivista da psicogênese da língua escrita, das concepções teóricas da consciência fonológica e dos estudos sobre o letramento. Em seguida, inferimos, a partir desse procedimento de pesquisa, que são diversos os desafios e as possibilidades para o trabalho docente alfabetizador; que a profissão de professor/a exige constante formação; que a formação docente ocorre desde situações formais e informais de aprendizagem e são permeadas por diversos aspectos (dialógica,

experiential, orientativa e coletiva); que a formação continuada relacionada à prática pedagógica é um tema que instigou vários/as pesquisadores/as; que várias pesquisas tiveram como objeto de estudo o Pnaic; e que foram poucas as pesquisas que trataram sobre a temática desta dissertação, sendo necessário que ela tenha maiores investigações, discussões e reflexões.

Enquanto isso, utilizamos o procedimento de análise documental para realizarmos interpretações sobre a alfabetização nas políticas nacionais (BNCC, PNA e ANA), estadual (Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense) e municipal (Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí).

A BNCC é um documento normativo que institui os conteúdos mínimos que devem ser contemplados nas construções e nas reconstruções dos currículos estaduais, municipais e de todas as escolas do Brasil. Ela tem como base legal a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as DCN de 2013 e o PNE de 2014. Esse documento, apesar de não ser concebido como currículo, apresenta uma estrutura base para a educação e explicita fundamentos pedagógicos. Entre as principais críticas com relação ao documento, destacam as preposições de que a BNCC reforça a disciplinarização precoce, prevalece uma organização curricular fragmentada, reduz a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica de transcodificação linguística, separa os termos indissociáveis de letramento e de alfabetização, dá ênfase à consciência fonológica como condição prévia para alfabetizar-se, despreza a teoria da psicogênese da língua escrita, concebe a escrita como uma técnica meramente instrumental, induz ao treinamento mecânico do reconhecimento de fonemas, acelera o processo de alfabetização decretando um tempo para que a alfabetização ocorra e não respeita o ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Após a BNCC, surgiu a PNA com o propósito de reverter os baixos índices de alfabetização apresentados nos resultados da ANA de 2016. O documento tem como principais características um discurso de alfabetização pautado em evidências científicas, uma concepção de alfabetização relacionada ao termo literacia, uma desconsideração dos estudos sobre métodos de alfabetização, uma contradição da priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e uma referência com base nos estudos e nas políticas internacionais. Desse modo, não concebe o pluralismo de ideias que reflete sobre o complexo processo de alfabetização, não pensa a alfabetização a partir do contexto brasileiro e prioriza determinadas áreas do conhecimento. Como se não bastasse, essa política aligeira o processo de alfabetização, não contribuindo para a qualidade do ensino, e orienta que a alfabetização, muitas vezes, ocorra de maneira mecânica, repetitiva e desestimulante.

Diante das análises da ANA e da PNA, podemos evidenciar que as avaliações de larga escala, em vez de contribuírem para a qualidade do ensino, promovem uma competitividade entre escolas e camuflam a realidade da educação brasileira, tendo como base as exigências econômicas de organismos internacionais e os interesses políticos que visam a privatizar o ensino. Em consonância ao que se pretendem essas avaliações externas, a PNA responsabiliza os/as professores/as pelo sucesso ou pelo fracasso dos/as alunos/as na alfabetização e nega alguns fatos históricos sobre os métodos e as teorias de alfabetização. Percebemos que tanto a ANA como a PNA não são neutras, pois têm como uma de suas intencionalidades atender aos interesses mercadológicos.

Enquanto isso, com o intuito de implementar a BNCC no Estado de Santa Catarina, surge o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Por tratar-se de uma construção complexa, o documento apresenta-se com limitações, omissões e múltiplas possibilidades de interpretações, estabelecendo-se como ponto de partida para a construção dos currículos escolares. Ele também tem como fundamento os princípios da educação integral e o processo formativo, organizando o Ensino Fundamental a partir da estrutura orientada pela BNCC e priorizando a alfabetização até o 2º ano dessa etapa de ensino. Entretanto, também tem princípios da concepção cognitivista e sociocultural de ensino.

Nessa mesma lógica de construção, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí também têm como princípio educacional a formação integral do sujeito e o percurso formativo contínuo. O documento foi elaborado a partir da construção de vários profissionais, inclusive de alguns/mas professores/as; no entanto, por não contemplar a participação de todos/as ou pelo menos da maioria, não se caracteriza como um documento democrático. Essa diretriz curricular concebe os/as alunos/as como protagonistas do processo de aprendizagem, sendo mediados/as pela intervenção docente e pela interação entre os pares. Além disso, apresenta algumas incoerências quanto às questões epistemológicas e teóricas, conceituando erroneamente, em determinada parte do seu texto, os termos alfabetização e letramento.

Em tese, evidenciamos que a alfabetização da BNCC se relaciona aos novos documentos curriculares do Estado de Santa Catarina e do município de Itajaí, principalmente na sua estruturação (educação por competência), na definição de que se deve alfabetizar as crianças prioritariamente até o 2º ano do Ensino Fundamental e nas concepções sobre alfabetização e letramento. Além disso, constatamos que esses documentos, apesar de buscarem ir além do que propõe a BNCC, descaracterizam a sua identidade no processo de adequação a essa normativa de política nacional e não aprofundam as questões conceituais e epistemológicas



da alfabetização, comprometendo a formação continuada dos/as professores/as e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica.

Todavia, a pesquisa de campo, com a aplicação do questionário com professoras alfabetizadoras de três escolas distintas, permitiu identificarmos as contribuições das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí para a formação continuada e para a prática pedagógica desses sujeitos. Deprendemos, a partir da análise das respostas das participantes desta pesquisa, que, apesar de não ser um consenso entre todas as professoras, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí contribuem para a prática alfabetizadora, dando um norte ao trabalho docente. Todavia, as participantes também indicaram duas problemáticas relacionadas à utilização desse documento: a formação continuada e a contratação tardia de professores/as. Assim sendo, apesar de as diretrizes curriculares municipais contribuírem para orientar a prática pedagógica, faz-se necessário que a contratação dos/as professores/as ocorra antes do início do ano letivo e que haja melhores formações continuadas para o estudo coletivo e significativo desse documento.

Por fim, com base nas fundamentações teóricas e nos diálogos estabelecidos entre os/as autores/as e as participantes desta pesquisa, relacionamos as vozes das professoras alfabetizadoras sobre as políticas educacionais, a formação continuada e a prática pedagógica com algumas categorias que se validam a partir de questões teóricas acerca do/a professor/a como protagonista, da troca de experiência entre pares, da qualidade de ensino relacionada aos recursos físicos e à formação docente, do desenvolvimento profissional, da relação teoria e prática e da formação técnica e conteudista. Nesse processo de análise das respostas das professoras, evidenciamos que:

- por estarem no dia a dia da sala de aula, a sua voz é muito importante;
- o diálogo proporciona trocas de experiências de trabalho;
- para uma melhor qualidade do ensino, são necessárias discussões sobre as políticas públicas ligadas à alfabetização, às boas formações e às estruturas físicas;
- é importante a participação de quem vivencia a prática nas formações e nas construções de políticas e de práticas;
- ouvir os/as profissionais que estão na sala de aula diariamente demanda um estudo de caso bem complexo a ser analisado;
- para a construção profissional é importante o alinhamento da prática ao estudo teórico;

- as vozes das professoras são importantes porque são elas que compreendem as dificuldades do dia a dia das crianças;
- é preciso mais formações direcionadas à relação do “conteúdo imposto x sala de aula”;
- devido ao novo cenário educacional, é preciso novas orientações em relação às práticas pedagógicas.

Todas essas etapas de pesquisa foram realizadas em decorrência dos objetivos específicos, os quais nos permitiram alcançar resultados significativos tanto no que se refere ao objetivo geral deste estudo, quanto ao nosso desenvolvimento como pesquisadoras e alfabetizadoras. No entanto, muitas questões/inquietações surgiram no decorrer desta pesquisa e que ficaram sem respostas; por isso, deixamos o registro de que um longo caminho está aberto à nossa frente. Assim sendo é necessário continuarmos essa caminhada!

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. de. **Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil: uma abordagem de neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- ALBUQUERQUE, S. L. de; COSTA, A. de A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 17, p. 490-505, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>
- ACOSTA S. B.; NÓBREGA, T. F. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formações continuadas para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt08-4368.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.
- ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRADE, L. T. de; GUIMARÃES, M. S. G. Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. p. 1-6.
- ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. de C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. *In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. L. (org.). Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 25-45.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BENJAMIN, B. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Tradução Sérgio Paulo Rounet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. esp., p. 958-983, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-7>

BRAGAMONTE, P. L. de A. **Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2003.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. 2. ed. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF: Inep, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 - volume 1: da concepção à realização.** Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+Da+concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+realiza%C3%A7%C3%A3o/8570af6a-c76e-432a-846f-e69bbb79e4b2?version=1.1>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 - volume 2: análise dos resultados.** Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização (edição 2016).** Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer N° 15, de 15 de dezembro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para rever estagnação na aprendizagem.** Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria N° 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, [2018a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA: panorama do Brasil e dos estados.** Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC SEALF, 2019a.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP da preparação para implementação do novo SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-se-prepara-para-implantacao-do-novo-saeb-em-2021/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-se-prepara-para-implantacao-do-novo-saeb-em-2021/21206). Acesso em: 13 ago. 2020.

BUJES, M. I. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>

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

CALEGARI, D. de; PEREIRA, M. F. **Planejamento e estratégia das escolas**: o que leva as escolas a ter alto desempenho? São Paulo: Atlas, 2013.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CALDEIRA, M. C. da; PARAÍSO, M. A. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 141-168, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0004>

CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O. A formação do professor alfabetizador: tendências teórico práticas. *In*: EDUCERE, 9., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 394-406.

CHALL, J. S. **Learning to Read**: The great debate: An inquiry into the science, art and ideology of old and new methods of teaching children to read 1910-1965. New York: McGraw-Hill, 1967.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRESPI, L. R. S. **Neurociência e educação**: interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no estado do Rio Grande do Sul. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

EHRI, L. C. *et al.* Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of educational research**, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

ELEUTERIO, P. F. da S. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador**: marcas da formação continuada. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; WINDLER, E. Continuing education programs for literacy teachers: concepts and practices. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 609-631, maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501107>

FERREIRA, M. L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRI, C. Base Nacional Comum Curricular e proposta curricular de Santa Catarina: interfaces e desafios. *In*: CARVALHO, C.; SCHULZ, L; FERRI, C. (org.). **Base Nacional Comum Curricular e a proposta curricular de Santa Catarina**: que diálogos são possíveis? Blumenau: Edifurb, 2020. p. 13-24.

FONSECA, S. C. da R. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de vir-a-ser**. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2017.

FRADE, I. C. A. da S. Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220676>

FRAMBACH, F. de A. (Im)pactos da/com a leitura literária na formação continuada de professores alfabetizadores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Pôster-GT08-4174.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FRAMBACH, F. de A. **Entre urdiduras e tramas**: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANCIOLI, F. A. de S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites

contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-160.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, M. V. A. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da formação continuada. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GAI, N. A. **Formação continuada a partir do “Chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 84-110.

GAMBOA, S. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 4-8, ago./dez. 2009.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **A formação das professoras alfabetizadoras**: reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-43.



GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 489-509.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>

GATTI, A. B. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 82-96, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/378714594>

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>

GUSDORF, G. **Professores, para quê?** Lisboa: Moraes, 1970.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOÇA, L. Desenvolvimento profissional do professor alfabetizador. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Pôster-GT08-4174.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

HOÇA, L. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 20, p. 187-201, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Município de Itajaí**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itajai/panorama>. Acesso em: 25 jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITAJAÍ. **Plano Municipal de Educação de Itajaí: planejando a próxima década**. Secretaria Municipal de Educação. Itajaí: Kaygangue, 2015.

ITAJAÍ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí**. Itajaí: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

ITAJAÍ. Utilidade pública: resultados do IDEB em Itajaí. Prefeitura do Município. **Município de Itajaí**, Itajaí, 2020b. Disponível em: <https://itajai.sc.gov.br/noticia/25701/utilidade-publica-resultados-do-ideb-em-itajai#.YXHQeRrMLIW>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ITAJAÍ. História. **Município de Itajaí**, Itajaí, 2021a. Disponível em: <https://itajai.sc.gov.br/c/historia#.YA95c-hKjIU>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Município de Itajaí**, Itajaí, 2021b. Disponível em: <https://itajai.sc.gov.br/e/secretaria-educacao>. Acesso em: 3 jun. 2021.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAGER, J. J.; NORBERG, M. Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. p. 1-7.

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2763>

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

KRONBAUER, N. B.; SANTOS, C. B. dos; BORDIGNON, L. H. C. Organização e fundamentos do currículo na formação continuada de professores: olhando o caminho percorrido e traçando novas rotas. **Revista Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 5, n. 11, p. 285-297, jul./set. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F. Apontamento sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 76-85, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.358>

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, A. C.; GUEDES, P. M. Política Nacional de Alfabetização: Desafios e possibilidades – debate. [Entrevista cedida a] Bernardo Menezes. **Canal Futura**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHu3k6BGaJo&t=4s>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente no ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2015.

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

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão da PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MANZANO, T. S. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo**: proposições e ações. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 39-43, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.351>

MORAIS, A. G. de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e prática de leitura e escrita na educação: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250018, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.69>

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (IDEO) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de**

**Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>

NEVES, B. D. T. **A constituição da autoria docente em processo de formação continuada de professores alfabetizadores**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-43.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Profissão: docente. [Entrevista cedida a] Paulo de Camargo. **Revista Educação**, São Paulo, set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, D. R. de. **A perda da especificidade da alfabetização**: as vozes dos professores da EMEB Selma Trevelim – Araçatuba/SP. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIVEIRA, L. M. M. de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. L. C. de; ELETÉRIO, L. H. A. Comunidade de Prática, Autoformação Docente e Justiça Social na escola pública: um estudo de caso. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2019. p. 1-7.

OLIVEIRA, M. V. de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, R. A. J. de. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França**: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização. 2019. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PAGNAN, K. B. S. **A formação do professor alfabetizador**: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PAIM, M. M. W. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando**: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RASINSKI, T.; PADAK, N. **3-Minute Reading Assessments**. New York: Scholastic Inc, 2005.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, ago. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

RIOS, A. dos S. A prática pedagógica no processo de alfabetização. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 2836-2848.

RODRIGUES, M. P.; BAPTISTA, A. R.; SILVA, C. D. da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Pôster-GT08-4174.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

ROSA, R. T. D. da. Direito à educação: censura e riscos de retrocessos legais. *In*: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 127-154.

SANTA CATARINA, Artur. **5º Seminário de Anteprojetos e Planos de Negócios**: LabSAD – Ano III – Número II – Dezembro de 2014. Florianópolis: LabSAD, 2014. Disponível em: <https://labsad.ufsc.br/files/2015/09/Semin%C3%A1rio-Planejamento-Industrial-14.2-rev3.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SANTOS, C. R. dos. **As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN. 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SANTOS, M. I. M. **O lugar dos saberes experências dos professores no programa Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

SANTOS, R. P. T. dos. **As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores**. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, V. B. dos; COSTA, L. S. da. A formação do professor alfabetizador numa perspectiva histórica. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 9, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHI, L. da S. E. T. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/Nova Iguaçu/RJ**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, C. M. F. da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, J. T. da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, C. D. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

SOARES, **ALFALETRAR: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>

TEIXEIRA, Z. S.; MARTINS, K. S. B. da S. Base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento da criança: impactos para a escola de ensino fundamental em Parintins, AM. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2019. p. 1-12.

TELES, D. F. A concepção de formação docente do PNAIC segundo as ações efetivas no município de Cametá - PA. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2016, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. p. 1-7.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRICHES, E. de F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1981

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 11-35.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELTER, C. B.; PASINI, J. F. S. Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças? *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-13.

WENDERLICH, R. C. C.; FISTAROL, C. F. da S. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Básica: vozes da construção do currículo do território catarinense. *In: CARVALHO, C.; SCHULZ, L; FERRI, C. (org.). Base Nacional Comum Curricular e a proposta curricular de Santa Catarina: que diálogos são possíveis?* Blumenau: Edifurb, 2020. p. 59-66.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 212-222, 2018.

## APÊNDICE A – Questionário da coleta de dados

Pesquisa para o Mestrado em Educação

Linha de pesquisa – Processos Formativos e Políticas Educacionais

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/IFC)



Dados pessoais			
1 – Com qual gênero você se identifica?			
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Outros	
2 – Qual a sua idade?			
<input type="checkbox"/> Entre 18 e 25 anos		<input type="checkbox"/> Entre 26 e 35 anos	
<input type="checkbox"/> Entre 36 e 49 anos		<input type="checkbox"/> Acima de 50 anos	
2 – Escreva o nome da cidade e do estado onde nasceu:			
3 – Escreva o nome da cidade e do estado onde mora:			
Dados profissionais			
5 – Qual sua formação na área da educação?			
<input type="checkbox"/> Magistério/Normal	<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Especialização	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> – Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Outras	
6 – Quantas Pós-Graduações você possui? (Responda apenas se tiver realizado alguma)			
<input type="checkbox"/> Uma	<input type="checkbox"/> Duas	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Qual ou quais?			
7 – Realizou alguma Graduação que não seja na área da Educação?			
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?			
<input type="checkbox"/> Não			
8 – Qual o seu vínculo empregatício?			
<input type="checkbox"/> Contrato com tempo determinado		<input type="checkbox"/> Efetivo	
Outros:			
9 – Possui algum outro vínculo empregatício além dessa escola? (Caso a resposta seja afirmativa responda qual a área e se é público ou privado)			



<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não	
<input type="checkbox"/> Público		<input type="checkbox"/> Privado	
Área:			
10 – Há quanto tempo atua como professor/a?			
<input type="checkbox"/> Até 5 anos	<input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 10 anos	
11 – Há quanto tempo atua com a alfabetização?			
<input type="checkbox"/> Até 5 anos	<input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 10 anos	
12 – Em qual turma do ciclo de alfabetização você leciona?			
<input type="checkbox"/> 1ª ano		<input type="checkbox"/> 2º ano	
13 – Para quantas turmas do ciclo de alfabetização você leciona?			
<input type="checkbox"/> Uma		<input type="checkbox"/> Duas	
14 – Em qual período você leciona nessa/s turma/s?			
<input type="checkbox"/> Matutino	<input type="checkbox"/> Vespertino	<input type="checkbox"/> Matutino e Vespertino	
<b>Sobre a Formação Continuada e prática pedagógica</b>			
15 – Você participou de formações continuadas realizadas a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí?			
<input type="checkbox"/> Não. Justifique a sua resposta:			
<input type="checkbox"/> Sim. Descreva como ocorreu:			
16 – Na sua visão, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí contribuem para a prática pedagógica alfabetizadora?			
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não	
Justifique/explique a sua resposta:			
17 – Na sua opinião, qual a importância das vozes dos/as professores/as alfabetizadores/as sobre as políticas educacionais, as formações continuadas e as práticas pedagógicas?			
Deixe seu <i>e-mail</i> caso queira receber os dados da pesquisa:			

**Agradecemos a disponibilidade para participar desta pesquisa**



Obs.: Essas questões foram transformadas pelas pesquisadoras para o formato virtual no Formulários *Google*.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em atividades de pesquisa

Prezado/a Senhor/a,

Convidamos o/a Sr./a. para participar como voluntário/a de uma pesquisa intitulada: **“Políticas Educacionais: as vozes dos/as professores/as alfabetizadores/as sobre a formação continuada e a prática pedagógica”**, conduzida por mim, Andréa de Souza Gois, aluna da Pós-Graduação *Stricto Senso* do Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (*Campus* Camboriú – SC), matriculada na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2019 e sob orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim.

Este estudo tem por objetivo analisar a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das/os professoras/os alfabetizadores/as. Para isso, o/a senhor/a é convidado/a a responder alguns questionamentos relacionados a esse objetivo e alguns dados profissionais, fazendo parte da população/amostra da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) em 8 de julho de 2021. O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos/as participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo/a. O CEPSH do IFC está localizado no IFC – *Campus* Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e pelo endereço eletrônico [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br).

Utiliza-se como recurso metodológico a abordagem qualitativa de viés interpretativo com técnicas de análise documental e análise de conteúdo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de novembro de 2020 a novembro de 2021 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre os processos de formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as; b) estudo de campo por meio da realização de questionamentos aos/às participantes selecionados/as; c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico.

O/a senhor/a foi selecionado/a pelos seguintes critérios: por trabalhar em uma das três escolas do município de Itajaí (Grupo Escolar, Escola Básica e Escola Básica de Campo) e por atuar nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ou 2º ano do Ensino Fundamental). Sua

participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Também é importante esclarecer que sua identificação (nome) nesta pesquisa não se faz necessária e que sua resposta é estritamente confidencial (na escrita do relatório final os/as participantes serão identificados com letras e números. Ex.: P1 – professor/a 1).

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será um questionário estruturado produzido pela pesquisadora conforme os objetivos da pesquisa. A realização do questionário será por meio do Formulários *Google*, assim como foi o acesso a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após realizar a leitura do TCLE, o próximo passo será clicar em ACEITO O CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA, localizado no final do TCLE, para que, dessa forma, possa dar continuidade à participação, respondendo ao questionário. É importante salientar que o/a senhor/a só terá acesso ao questionário ao clicar no aceite. Por fim, quando tiver respondido todas as questões, deverá clicar em enviar as respostas. Tanto o TCLE, registro de consentimento, como o questionário ficarão disponíveis para o/a participante acessar sempre que necessitar, podendo imprimir caso considerar necessário.

É importante informar que a pesquisadora entrou em contato com a direção via telefone para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico, utilizado para conhecer um pouco do contexto no qual a escola está inserida e para obter os contatos dos/as professores/as alfabetizadores/as para encaminhar o *link* de acesso ao Formulários *Google* que contém o TCLE e o questionário. O aceite de participação na pesquisa se dará por meio do Formulários *Google*, ou seja, será em formato virtual.

Devido ao fato de que será realizado um questionário estruturado, podem ser considerados riscos o fato desse procedimento provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; revelação de pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados e tomar o tempo para responder o questionário *online*. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa, a não divulgação da identidade dos/as participantes e o respeito ético ao analisar os dados coletados. O acesso aos resultados ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da tabulação dos questionários em arquivo *Excel*, do questionário e do texto do relatório final. Haverá, também, a minimização de desconfortos, oferecendo ao/à participante a liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Ela também assegurará a confidencialidade, a

privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Quanto aos benefícios, entende-se que esta pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreender-se como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí contribuem ou não para a formação continuada e prática pedagógica dos/as professores/as alfabetizadores/as. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa fornecerão aos sujeitos da pesquisa e professores/as formadores/as a possibilidade de melhora da qualidade da formação continuada dos/as professores/as, quando resultada das políticas públicas educacionais.

Se as informações adquiridas a partir do questionário forem publicadas, o/a senhor/a não será nominalmente identificado/a. Ao conceder as respostas aos questionamentos, o/a senhor/a autoriza a pesquisadora responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. A pesquisadora garante a confidencialidade dos dados pessoais.

A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo, uma vez que a aplicação do questionário será realizada virtualmente. Havendo a necessidade de gastos, será garantido o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Haverá garantia aos/às participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

A sua participação é fundamental como sujeito da pesquisa em razão de oportunizar a sua opinião crítica quanto às experiências no contexto de formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí.

A mestrandia responsável por esta pesquisa estará disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do telefone (47) 99695-2176 ou pelo *e-mail* [andrea.dsgois@gmail.com](mailto:andrea.dsgois@gmail.com).

Eu li as informações acima e ao clicar no aceite do Formulários *Google* concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter acesso ao TCLE via Formulários *Google* e *e-mail*. Além disso, confirmo ter compreendido todas as informações esclarecidas anteriormente. Após aceitar participar desta pesquisa, clicando na opção sim, o/a senhor/a receberá no *e-mail* a notificação para responder o questionário.

**Professora Pesquisadora Responsável**

**Andréa de Souza Gois**

ACEITO O CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA: \*

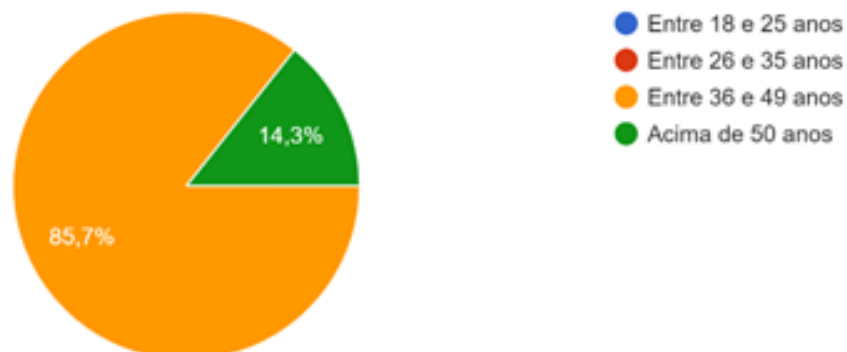
SIM

NÃO

Obs.: Esse TCLE foi inserido, pelas pesquisadoras, no Formulários *Google*. É importante destacar que o título da dissertação, apresentado nesse documento, foi alterado após a defesa da dissertação.

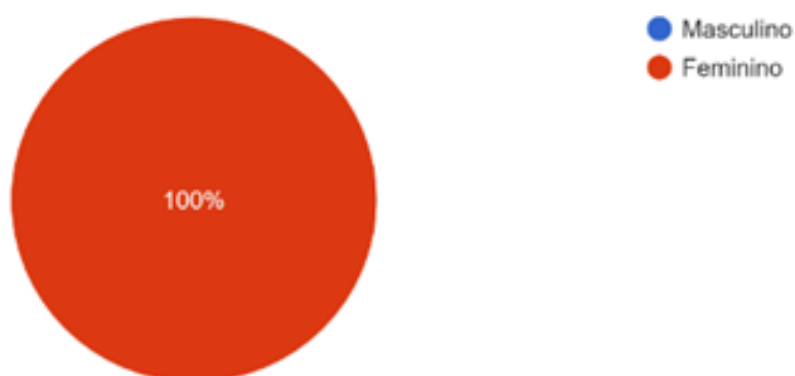
## APÊNDICE C – Gráficos construídos a partir da coleta de dados

Figura 7 – Idade dos sujeitos de pesquisa



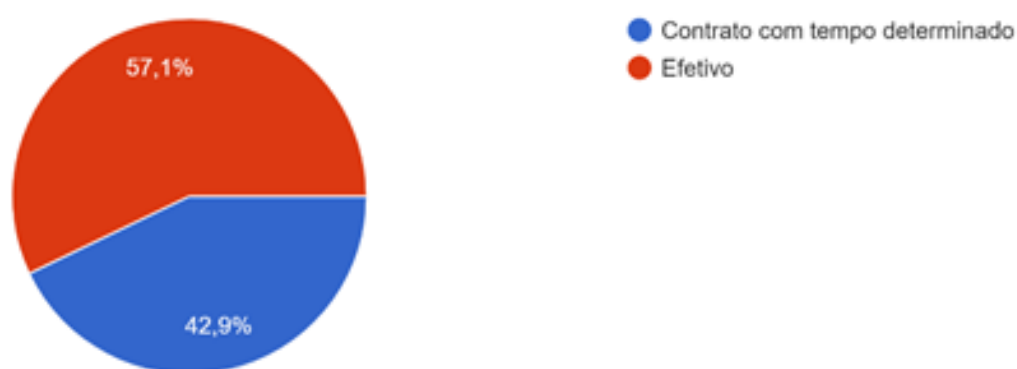
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 8 – Gênero com o qual os sujeitos de pesquisa se identificam



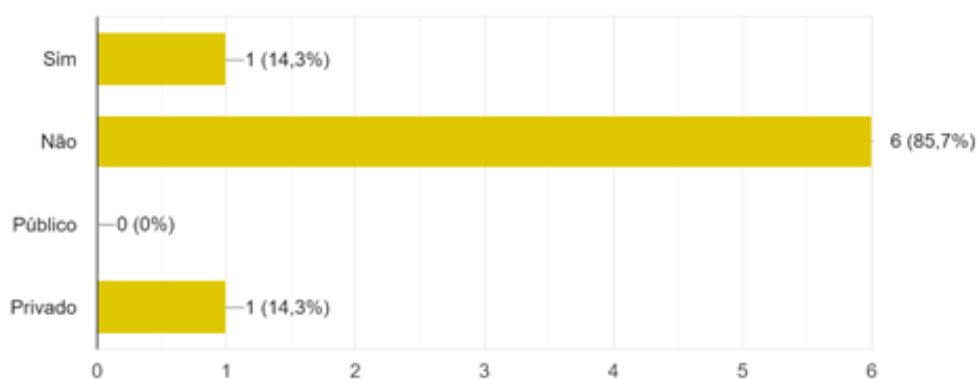
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 9 – Vínculo empregatício dos sujeitos de pesquisa



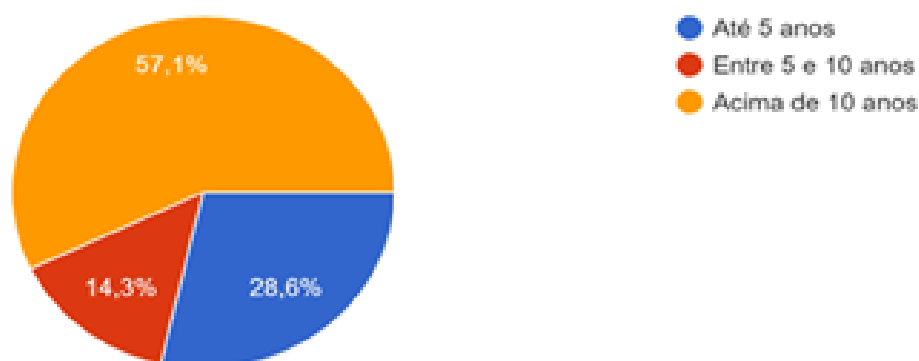
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 10 – Vínculo empregatício, além da escola pesquisada



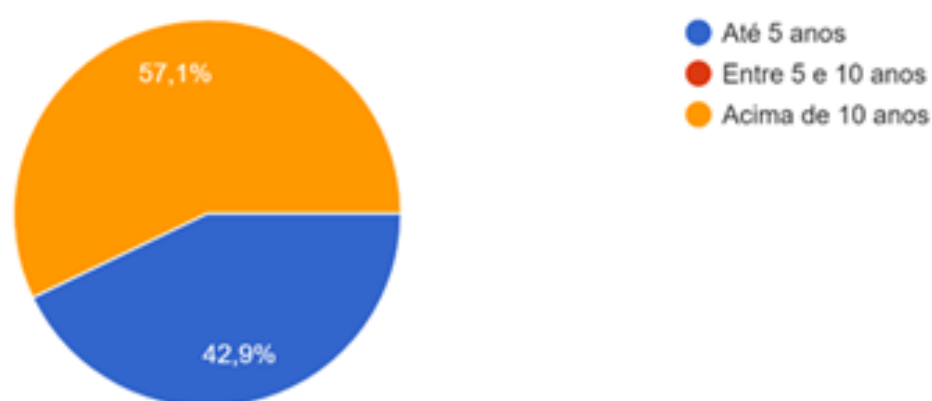
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 11 – Tempo de atuação no Magistério



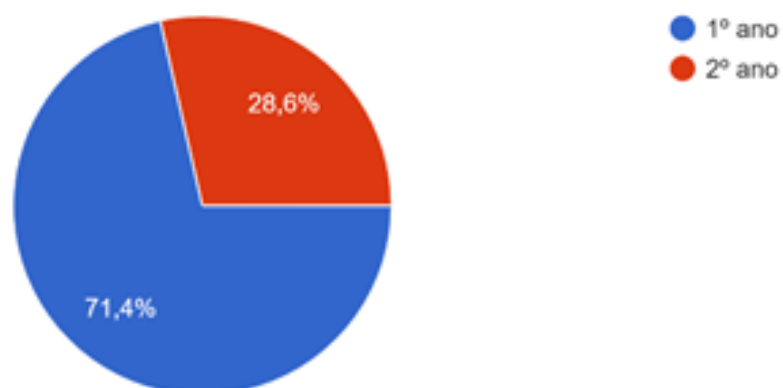
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 12 – Tempo de experiência como professora alfabetizadora



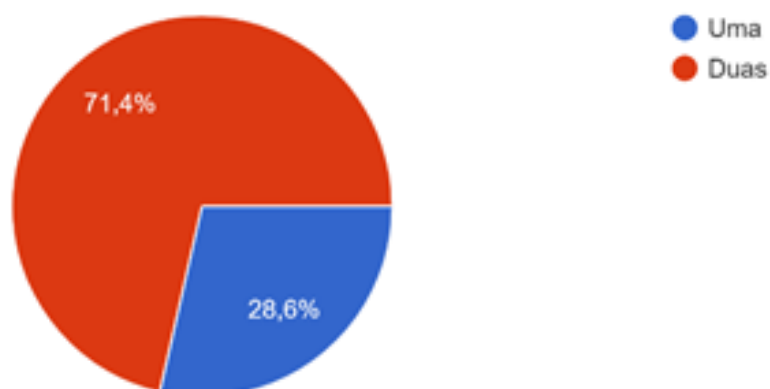
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 13 – Turma do ciclo de alfabetização em que os sujeitos de pesquisa atuam



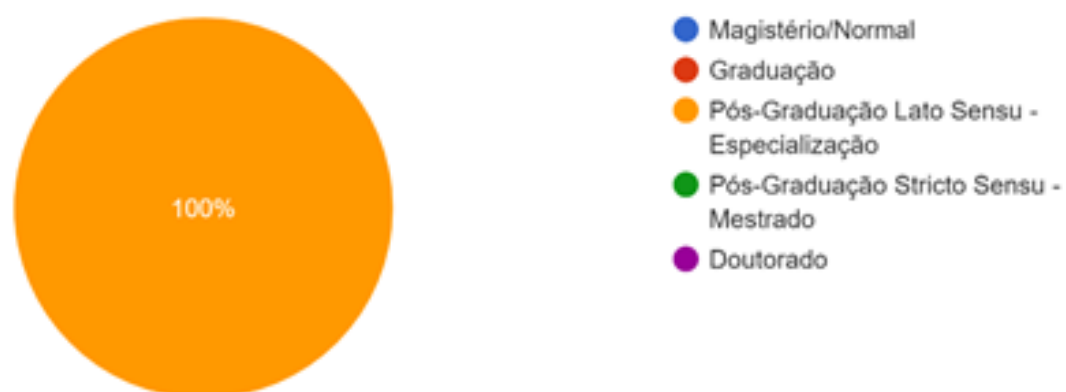
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 14 – Quantidade de turmas em que os sujeitos de pesquisa atuam



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

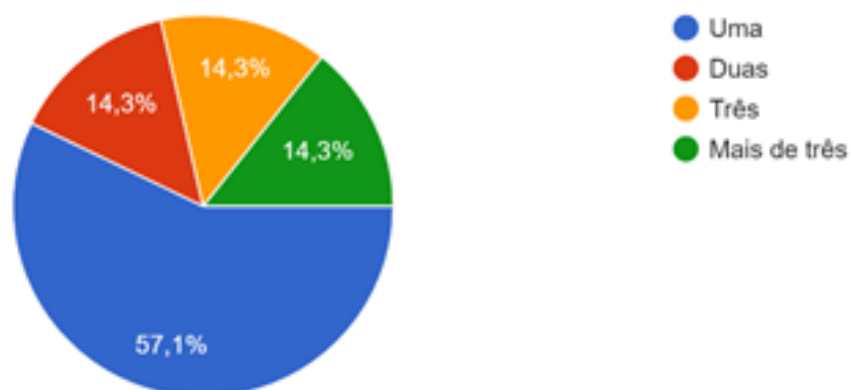
Figura 15 – Nível de formação das participantes



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

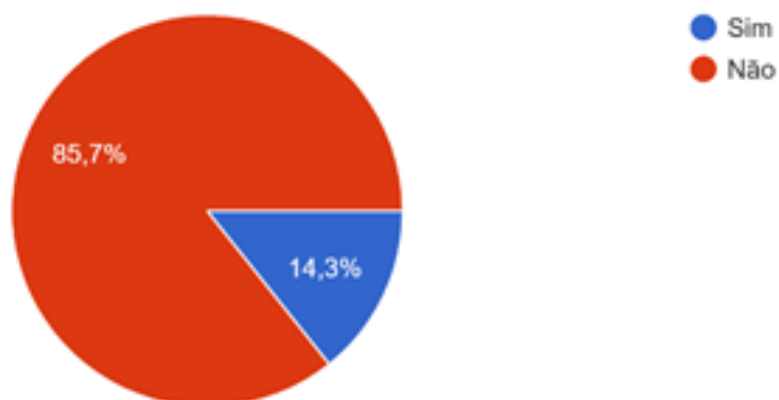


Figura 16 – Quantidade de Pós-Graduações que os sujeitos de pesquisa possuem



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Figura 17 – Realização de Graduação em área que não seja Educação



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

## APÊNDICE D – Quadros construídos a partir da coleta de dados

Quadro 4 – Cidade e estado onde as professoras nasceram

<b>Professoras</b>	<b>Cidades</b>	<b>Estados</b>
P1	Itajaí	SC
P2	Itajaí	SC
P3	São João de Pirabas	PA
P4	São Paulo	SP
P5	Balneário Camboriú	SC
P6	São Pedro do Sul	RS
P7	Jacarezinho	PR

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base na coleta de dados, 2021.

Obs.: Respostas das professoras à questão: Qual a cidade e o estado onde nasceu? Professoras registradas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, segundo a ordem cronológica de respostas ao questionário.

Quadro 5 – Cidade e estado onde as professoras moram

<b>Professoras</b>	<b>Cidades</b>	<b>Estados</b>
P1	Itajaí	SC
P2	Itajaí	SC
P3	Itajaí	SC
P4	Itajaí	SC
P5	Itajaí	SC
P6	Balneário Camboriú	SC
P7	Balneário Camboriú	SC

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base na coleta de dados, 2021.

Obs.: Respostas ao questionamento: Qual a cidade e o estado onde mora?

## APÊNDICE E – Produções acadêmicas do estado do conhecimento

Quadro 6 – Seleção de produções da SciELO a partir dos descritores “formação de professor” e “alfabetização” (2015 a 2019)

Título	Autor/a	Revista	Ano
<i>Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal</i>	GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2016
<i>Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)</i>	KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2017
<i>Continuing education programs for literacy teachers: concepts and practices</i>	FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; WINDLER, Erica	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2017

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Quadro 7 – Seleção de produção da SciELO a partir dos descritores “currículo” e “alfabetização” (2015 a 2019)

Título	Autor/a	Revista	Ano
<i>Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano</i>	CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves	Pro-Posições	2017

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

Quadro 8 – Seleção de teses da Capes a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019)

Título	Autor/a e Orientador/a	Instituição	Ano
<i>Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras</i>	HOÇA, Liliamar ROMANOWSKI, Joana Paulin	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2017
<i>Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC</i>	BARBOSA, Jozeildo Kleberson MASETTO, Marcos Tarciso	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
<i>As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores</i>	SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos ANDRADE, Ludmila Thome de	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2018

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Quadro 9 – Seleção de dissertações da Capes a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019)

<b>Título</b>	<b>Autor/a e Orientador/a</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<i>O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa</i>	SANTOS, Marcia Ines Maschio GONZÁLEZ, Fernando Jaime	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2015
<i>A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores</i>	NEVES, Beatriz Donda Tanico ANDRADE, Ludmila Thome de	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
<i>Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores</i>	FRAMBACH, Fernanda de Araujo ANDRADE, Ludmila Thome de	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
<i>Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>	PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Universidade de Brasília	2016
<i>O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (Pnaic)</i>	ELEUTERIO, Paula Francimar da Silva LOPES, Denise Maria de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): provocações e mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador</i>	OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de GUIMARAES, Lucelia Tavares	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2016
<i>As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – Pnaic</i>	SILVA, Jucinaria Tavares da NETO, João Paulino da Silva	Universidade Estadual de Roraima	2017
<i>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da formação continuada</i>	FRANCO, Maira Vieira Amorim DANTAS, Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto	Universidade de Brasília	2017
<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT</i>	FERREIRA, Marilza Luiz MILANESI, Irton	Universidade do Estado de Mato Grosso	2017

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Quadro 10 – Seleção de teses da BDTD a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019)

<b>Título</b>	<b>Autor/a e Orientador/a</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<i>Formação Continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo</i>	GAI, Neli Aparecida FABRIS, Eli Terezinha Henn	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2015
<i>Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC</i>	BARBOSA, Jozeildo Kleberon MASETTO, Marcos Tarcisio	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
<i>Saberes e práticas pedagógicas dos professores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação planejada no ciclo de alfabetização</i>	OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de SILVA, Magna do Carmo	Universidade Federal de Pernambuco	2019

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Quadro 11 – Seleção de dissertações da BDTD a partir dos descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação continuada” e “currículo” (2015 a 2019)

<b>Título</b>	<b>Autor/a e Orientador/a</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<i>A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores da EMEB Selma Trevelim – Araçatuba/SP</i>	OLIVEIRA, Deise Rodrigues de NINCAO, Onilda Sanches	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2015
<i>Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Município de São Paulo: proposições e ações</i>	MANZANO, Thaís Sodré	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações	2015
<i>A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas</i>	PAGNAN, Katiane Beatriz Silva BARBOSA, Marinalva Vieira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2016
<i>Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)</i>	ABREU, Anisia Ripplinger de PAIM, Marilane Maria Wolff MARASCHIN, Maria Lucia Marocco (coorientadora)	Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
<i>As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic: o olhar dos(as) professores alfabetizadores(as) do município de Natal – RN</i>	SANTOS, Camila Rodrigues dos MELO, Elda Silva do Nascimento	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017
<i>Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Pnaic/Nova Iguaçu/RJ</i>	SHI, Letícia da Silveira Espindula Toi RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017

<b>Título</b>	<b>Autor/a e Orientador/a</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<i>Neurociências e Educação: Interloquções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul</i>	CRESPI, Lívia Regina Saiani NOBOLI, Marcia Finimundi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017
<i>Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada</i>	BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque POSSA, Leandra Bôer	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	2017
<i>Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada</i>	SOARES, Cristina Dallastra FONTONA, Maria Iolanda	Universidade Tuiuti do Paraná	2018
<i>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul</i>	SILVA, Cármen Maria França da LEÃO, Débora Ortiz de	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	2019

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

**ANEXO A – Capa do documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí analisadas**

Figura 18 – Capa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí



Fonte: Extraída de Itajaí (2020a).