



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação | PPGE
Mestrado Acadêmico em Educação
Campus Camboriú

CRISTIANE LUCIANO CORRÊA

**PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE GASPAR/SC: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Camboriú, SC

2022

CRISTIANE LUCIANO CORRÊA

**PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE GASPAR/SC: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

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

Camboriú, SC

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.

C824p	<p>Corrêa, Cristiane Luciano</p> <p>Processos formativos das alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Gaspar/SC: possibilidades para a formação continuada / Cristiane Luciano Corrêa; orientadora Marilane Maria Wolff Paim. - Camboriú, 2022. 178 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2022.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Professores - formação. 2. Professor Alfabetizador. 3. Formação Continuada do Professor. I. Paim, Marilane Maria Wolff. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título</p> <p>CDD 371.12</p>
-------	--

CRISTIANE LUCIANO CORRÊA

**PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE GASPAR/SC: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

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), 12 de dezembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^ª. Marilane Maria Wolff Paim, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^ª. Maria Lucia Marocco Maraschin, Dr.^a

Universidade Federal da Fronteira Sul

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^ª. Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATO

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 12/12/2022

DECLARAÇÃO Nº 55/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/12/2022 10:04)

MARILANE MARIA WOLFF PAIM
DIRETOR - TITULAR
DPPGI/REIT (11.01.18.95)
Matrícula: ###035#4

(Assinado digitalmente em 22/12/2022 10:32)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN
TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 17:06)

MARIA LÚCIA MAROCCO MARASCHIN
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.029-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **55**, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **21/12/2022** e o código de verificação: **558bf5cd17**

Dedico esta pesquisa **às alfabetizadoras**, que diante das complexidades e subjetividades da alfabetização vivenciam muitas incertezas.

Às crianças, que precisam ser respeitadas em seus tempos e processos de alfabetização.

AGRADECIMENTOS

“Enquanto todo mundo espera a cura do mal. E a loucura finge que isso tudo é normal. Eu finjo ter paciência. E o mundo vai girando cada vez mais veloz. A gente espera do mundo e o mundo espera de nós. Um pouco mais de paciência.” (LENINE e FALCÃO, 2006).

Concluir um mestrado é uma grande conquista, agradecer, possibilita refletir sobre um processo. Um processo extremamente diferente, vivenciado em um momento histórico, uma Pandemia, que exigiu de todos muita paciência, uma “não” cura de um mal, vimos que tudo isso não era normal e mesmo assim, fingimos paciência. Agradeço a *Deus* por me proporcionar saúde e paciência nessa complexidade e nos meus estudos.

Agradeço imensamente as pessoas mais importantes da minha vida, minha família. Meu *pai José*, um homem sábio que sempre me ensinou que o conhecimento não ocupa lugar, incentivando-me sempre a buscar novos conhecimentos. Minha *mãe Luzia*, uma mulher guerreira, que sempre me incentivou a realizar todos os meus sonhos. Meu *esposo Marlon*, um homem espetacular, que foi meu alicerce em todos os momentos. Meu *filho Gabriel*, meu anjo abençoado, que dividiu comigo o espaço do sofá, vivenciamos momentos de leituras, eu com minhas pesquisas e ele com seus livros de literatura infantil, formou-se um leitor fluente nesse processo, meu maior orgulho!

Agradeço minha amiga de infância *Patrícia Lueders*, que me inspira por seus sonhos educacionais. Minha colega de profissão, *professora Josiane*, por vivenciar comigo todos os desafios que enfrentei para poder iniciar o mestrado, foi uma grande incentivadora. Ao meu colega de profissão *professor Waldemar*, um exemplo de sabedoria e um grande parceiro em muitos projetos educacionais. Às *professoras Vera's*, que com práticas humanizadoras ensinaram-me que meus sonhos devem ser maiores que meus medos.

Agradeço às *professoras alfabetizadoras* da Rede Municipal de Ensino de Gaspar por participarem da pesquisa, possibilitando assim, que eu escrevesse esta Dissertação. Aos/às *professores/as do mestrado*, por oportunizarem novas reflexões e conhecimentos, em especial a minha *orientadora professora Marilane Maria Wolff Paim* que nesse percurso desafiador me dizia: “Calma, você consegue!” e nos encontros construímos sempre um terceiro elemento, um novo conhecimento que levo para minha vida.

Gratidão a todos que fizeram parte desse momento especial em minha vida, pois, um sonho não se realiza sozinho!

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc, etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (BARROS, 2004, p. 79).

RESUMO

Este trabalho advém da pesquisa de Mestrado em Educação realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), desenvolvido dentro da linha de pesquisa intitulada Processos Formativos e Políticas Educacionais. De acordo com as pesquisas realizadas, profissionais da educação constroem suas práticas educativas em diversas formações e no âmbito de seu exercício docente (GATTI, 2013). Nesse sentido, as experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, pois o ensino requer, também, uma implicação pessoal (IMBERNÓN, 2010). Trata-se, portanto, de um saber essencialmente heterogêneo, formado por diversos saberes que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2011). A partir desse estudo, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo compreender os processos formativos das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, identificando possibilidades para a formação continuada. Os referenciais teóricos sobre a alfabetização/letramento basearam-se em Soares (2020), Mortatti (2004) e Ferreiro (1999) e, também, referente à formação de professores, nos estudos de Nóvoa (2021), Freire (1996), Gatti (2019), Imbernón (2010) e Tardif (2011). A trajetória metodológica da pesquisa percorreu as reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentadas em André (1983), Gamboa (2003) e Creswell (2010). A análise de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, contemplando a participação de 12 (doze) professoras alfabetizadoras que atuavam nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o questionário foi organizado em quatro categorias: Perfil profissional; Vivências e experiências; Concepções e Necessidades formativas. Objetivou-se identificar o perfil profissional das alfabetizadoras, delinear conhecimentos, vivências e experiências referentes aos processos formativos, perpassar as concepções que permeiam as práticas de alfabetização e possibilitar encaminhamentos para a formação continuada. Os resultados apontam para problematizações a partir de uma análise subjetiva, possibilitando a definição de encaminhamentos para uma formação que contemple as dimensões pessoal, acadêmica e profissional, propondo indicadores e direcionamentos, a fim de ressignificar concepções, potencializar novos conhecimentos e compartilhar vivências e experiências.

Palavras-chave: Processos Formativos. Professora Alfabetizadora. Formação Continuada.

ABSTRACT

We present the Master's in Education research carried out in the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Santa Catarina (IFC). Studies were developed within the line of research on training processes and educational policies. According to the research carried out, education professionals build their educational practices in different formations and in their teaching practice (GATTI, 2013). Teachers' life experiences are related to professional tasks, as teaching also requires personal involvement (IMBERNÓN, 2010). An essentially heterogeneous knowledge, formed by diverse knowledge that comes from training institutions, professional training, curricula and daily practice (TARDIF, 2011). Based on this study, the present research project aims to understand the formative processes of literacy teachers from the Municipal Teaching Network of Gaspar/SC, identifying possibilities for continuing education. The theoretical references on literacy/literacy were based on researchers' Soares (2020); Mortatti (2004) and Ferreiro (1999), referring to teacher training Nóvoa (2021); Freire (1996); Gatti (2019); Imbernón (2010) and Tardif (2011). The methodological trajectory of the research covered theoretical reflections based on a qualitative approach, of a bibliographic and documental nature, based on André (1983); Gamboa (2003) and Creswell (2010). Data analysis took place following the application of a semi-structured questionnaire that included the participation of 12 (twelve) literacy teachers who worked in the classes of the 1st year of elementary School. The questionnaire was organized into four categories: Professional background; experiences and experiences; concepts and training requirements. The aim of this research was to identify the professional profile of literacy teachers, outline knowledge, experiences, and experiences related to training processes, go through the concepts that permeate literacy practices, and enable referrals to continued training. Our study presented results reflecting a subjective analysis, enabled the definition of referrals for training contemplating the personal, academic, and professional dimensions, and proposed indicators in order to reframe conceptions, enhance new knowledge, and share experiences.

Keywords: Formative Processes. Literacy Teacher. Continuing Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação dos objetivos articulados	16
Figura 2 - Representação da origem dos sujeitos da pesquisa.....	44
Figura 3 - Categorias organizadas para elaboração do questionário	46
Figura 4 - Proposta Pedagógica do Município de Gaspar/SC	49
Figura 5 - Caderno Prático Metodológico do Município de Gaspar/SC	50
Figura 6 - Modelo de Mapa Conceitual - Componente curricular de Educação Física.....	52
Figura 7 - Modelo de Mapa Conceitual - Componente curricular de Matemática.....	52
Figura 8 - Documento de Regulamentação da hora-atividade do Município de Gaspar/SC....	54
Figura 9 - Leitura - Resultados Brasil - SAEB/ANA 2016	63
Figura 10 - Escrita - Resultados Brasil - SAEB/ANA 2016.....	63
Figura 11 - Taxa de analfabetismo no Brasil de 2016 a 2019	64
Figura 12 - Foto dos livros que foram utilizados para definir os codinomes para a pesquisa..	82
Figura 13 - Representação dos objetivos articulados com as dimensões	117
Figura 14 - Representação dos objetivos articulados com as dimensões e os indicadores para a formação continuada.....	137
Figura 15 - Borboleta encontrada na escada.....	139
Figura 16 - Desenho do retrato.	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dia da semana de hora-atividade por grupos	56
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização das professoras quanto ao gênero.....	83
Gráfico 2 - Caracterização das professoras quanto à faixa etária.....	84
Gráfico 3 - Vínculo empregatício.....	85
Gráfico 4 - Jornada de trabalho semanal.....	86
Gráfico 5 – Exclusividade de atuação nas turmas de alfabetização.....	87
Gráfico 6 - Formação acadêmica das alfabetizadoras.....	88
Gráfico 7 - Modalidade da formação em nível de graduação.....	90
Gráfico 8 – Referente a escolha em atuar na alfabetização.....	91
Gráfico 9 - Contagem de tempo de experiência na área da educação.....	92
Gráfico 10 - Tempo de experiência com turmas de alfabetização.....	93
Gráfico 11 - Influência do método em que foi alfabetizada.....	94
Gráfico 12 - Processos formativos vivenciados referente a alfabetização.....	95
Gráfico 13 - Participação em formações sobre alfabetização nos últimos 4 anos.....	98
Gráfico 14 - Vivências de formações referente aos métodos de alfabetização.....	99
Gráfico 15 - Vivências de formações referente alfabetização na perspectiva do letramento.....	100
Gráfico 16 - Conhecimento sobre os métodos de alfabetização.....	101
Gráfico 17 - Segurança em utilizar os métodos adotados.....	103
Gráfico 18 - Conhecimento referente a alfabetização na perspectiva do letramento.....	104
Gráfico 19 – Conhecimento dos níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita.....	105
Gráfico 20 – Utilização da psicogênese da língua escrita para analisar os níveis de escrita.....	106
Gráfico 21 - Frequência na realização de diagnóstico de escrita.....	107
Gráfico 22 - Instrumentos de avaliação utilizados no processo de alfabetização.....	108
Gráfico 23 - Prevê reagrupamentos conforme o nível de aprendizagem das crianças.....	110
Gráfico 24 - Considera importante a formação continuada em serviço.....	111
Gráfico 25 - Maiores potencialidades das professoras referente a alfabetização.....	112
Gráfico 26 - Melhores metodologias para a Formação Continuada.....	113
Gráfico 27 - Temáticas de interesse para a Formação Continuada.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAE - Conselho de Alimentação Escolar
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CMPC - Conselho Municipal de Políticas Culturais
- COMED - Conselho Municipal de Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FURB - Universidade Regional de Blumenau
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICPG - Instituto Catarinense de Pós-Graduação
- IFC - Instituto Federal Catarinense
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNA - Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
- PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNESP - Universidade Estadual Paulista em Franca
- UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
- UNINTER - Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA: DO PESSOAL, ACADÊMICO AO PROFISSIONAL, OS PERCURSOS FORMATIVOS E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	20
2.1	DEMARCANDO MEU PERCURSO DE ESTUDANTE	22
2.2	PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
2.3	VIVÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO: ENCANTAMENTOS E INCERTEZAS	27
2.4	DOS PERCURSOS FORMATIVOS EM SALA DE AULA À SUPERVISÃO ESCOLAR: NOVAS POSSIBILIDADES E NOVOS OLHARES	29
2.5	DIREÇÃO GERAL PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	31
2.6	PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA MESTRANDA	32
3	ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES CORRELATAS À TEMÁTICA E AO OBJETO DA PESQUISA.....	35
3.1	FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA	36
3.2	PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	40
3.3	CONSIDERAÇÕES REFERENTE AO ESTADO DO CONHECIMENTO	42
4	A ESCOLHA DE UM CAMINHO A PERCORRER	43
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	43
4.1.1	Local e sujeitos da pesquisa	44
4.1.2	Da coleta de dados e análise documental.....	45
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR	47
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE GASPAR A PARTIR DA HORA-ATIVIDADE.....	54

5	ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO COMPLEXO E DE MUITAS FACETAS	57
5.1	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL	58
5.1.1	Políticas e programas de formação continuada de alfabetização no Brasil ...	65
5.2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO REFERENTE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	72
5.3	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPETIVA DO LETRAMENTO.....	78
6	PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	81
6.1	PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	83
6.2	VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS REFERENTE AOS PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS	92
6.3	CONCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS	101
6.4	NECESSIDADES FORMATIVAS DAS ALFABETIZADORAS	111
7	POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DOS PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.	116
7.1	DIMENSÃO PESSOAL: RESSIGNIFICAR CONCEPÇÕES	117
7.1.1	Perspectiva humanizadora.....	118
7.1.2	Narrativas autobiográficas	119
7.1.3	Ética nos processos de ensino-aprendizagem.....	120
7.2	DIMENSÃO ACADÊMICA: POTENCIALIZAR NOVOS CONHECIMENTOS.....	121
7.2.1	Professor pesquisador	122
7.2.2	Aproximações com instituições formadoras.....	124
7.3	DIMENSÃO PROFISSIONAL: COMPARTILHAR VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS.....	125
7.3.1	Interesses e necessidades na perspectiva colaborativa	126
7.3.2	Escola como espaço de formação.....	128

8	(IN)CONCLUSÃO.....	130
9	Posfácio	139
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A – Questionário de pesquisa.....	152
	APÊNDICE B – Estado do conhecimento	158
	APÊNDICE C – Termo de anuência institucional	160
	APÊNDICE D – Termo de compromisso de utilização de dados.....	162
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em atividades e pesquisa	163
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	167
	ANEXO B – Resolução da regulamentação de hora-atividade	172
	ANEXO C – Resolução da adesão à BNCC	173

1 INTRODUÇÃO

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. (ISAIA, 2007, p. 157).

A escolha de uma temática de pesquisa se entrelaça com o processo vivenciado pelo pesquisador e por suas indagações. A partir da minha trajetória pessoal e profissional como alfabetizadora, supervisora escolar, diretora geral pedagógica e mestranda, algumas questões instigaram-me acerca dos processos formativos das professoras alfabetizadoras, a fim de investigar quais eram suas concepções, seus conhecimentos, suas vivências e experiências e como seria possível identificar suas necessidades formativas.

Nesse âmbito, pode ser destacado que os processos formativos vivenciados pelos professores possibilitam olhar para uma incompletude constitutiva, um percurso que perpassa mudanças e rupturas, e que permite a ressignificação de conceitos e de novas concepções. Nas palavras de Nóvoa (2019), a construção de uma identidade profissional ocorre no modo como cada pessoa constrói seu percurso interior.

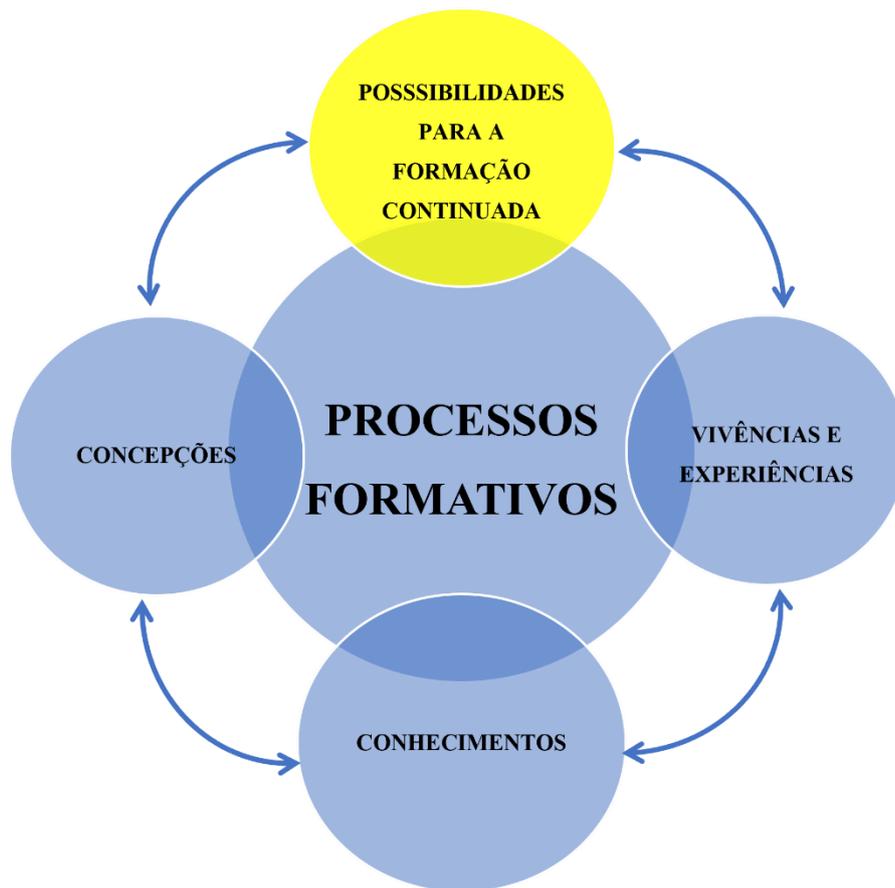
Refletir sobre um percurso de formação é um ato que perpassa diversas experiências, abarcando vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Para Nóvoa (1992), o processo de formação é resultado da ação conjugada do crescimento individual, da aquisição e do aperfeiçoamento de competências no ensino, no âmbito da organização do processo ensino-aprendizagem e da socialização profissional.

Nesse sentido, a formação continuada a partir da tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional (PIMENTA, 1996). Por conseguinte, a partir dos processos formativos, os professores vivenciam um percurso que demarcam sua profissionalidade. Desse modo, pensar e refletir sobre essas indagações, ao iniciar a pesquisa, possibilitou-me identificar quais caminhos e, principalmente, quais seriam as questões a ser pesquisadas. De acordo com Gamboa (2003), a partir de situações-problema, surgem as indagações/questões que precisam ser qualificadas e transformadas em perguntas claras e concretas. Nesse interim, a problemática surgiu a partir do seguinte questionamento: Quais são os processos formativos das alfabetizadoras do município de Gaspar/SC e as possibilidades para formação continuada?

Partindo dessa problemática, a pesquisa teve como objetivo de estudo compreender os processos formativos das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de

Gaspar/SC, identificando possibilidades para a formação continuada. Para responder a problemática dessa pesquisa, foi necessária a definição de objetivos específicos, como: identificar o perfil profissional das alfabetizadoras; delinear os conhecimentos, vivências e experiências referentes aos processos formativos; perpassar as concepções que permeiam as práticas de alfabetização e possibilitar encaminhamentos para a formação continuada. Trata-se, portanto, de um percurso articulado com a intencionalidade de trazer respostas às nossas perguntas, representado no fluxograma a seguir:

Figura 1 - Representação dos objetivos articulados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Segundo Gamboa (2003), ao termos a delimitação da problemática, partimos para a indicação de fontes, para que, posteriormente, possamos prever os instrumentos e técnicas a ser elaborados e utilizados. Desse modo, as fontes partem da pesquisa bibliográfica, com referenciais teóricos pautados em estudos sobre a alfabetização/letramento, a partir de Soares (2020), Mortatti (2004) e Ferreiro (1999), sobre a formação de professores, baseando-se nos estudos de Nóvoa (2021), Freire (1996), Gatti (2019), Imbernón (2010) e Tardif (2011).

A trajetória metodológica da pesquisa percorreu as reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, fundamentadas em André (1983), Gamboa (2003) e Creswell (2010). Cabe destacar, nesse contexto, que a pesquisa qualitativa permite o jogo de sentidos (polissemia), utilizando-se da coleta e do tratamento de informações sem uso de análise estatística (GAMBOA, 2003). Para Lüdke e André (1986, p.18) tal abordagem “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A escolha da pesquisa qualitativa para este estudo tem como intencionalidade a realização de uma análise complexa e contextualizada, pois os professores se apropriam de conhecimentos não somente teóricos e metodológicos, mas, também, práticos e, nesse percurso, sua concepção irá refletir na prática pedagógica. Todos esses processos do ato educativo são construídos já no início da vida de estudante de graduação, na formação inicial, nas experiências da prática pedagógica, nas formações continuadas e em demais momentos formativos, considerando, assim, uma pesquisa que percorre as instâncias de um processo subjetivo a partir de determinado contexto.

Para compreender o cenário pesquisado e a proposta de alfabetização e de formação vigente no município, optamos pela pesquisa documental, que incluiu a leitura e a identificação dos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED), contemplando a Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos (2012b) e o Caderno Prático Metodológico para a Infância no Ensino Fundamental de nove anos (2012a). Nesse sentido, para identificarmos como se organiza a Política de Formação Continuada do Município, realizamos a leitura e descrevemos o Documento de regulamentação da hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar/SC (2019).

Ao definirmos a pesquisa qualitativa, teórica e documental, utilizamos o questionário semiestruturado aplicado a 12 (doze) professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental. Tal questionário foi organizado em quatro categorias: 1. Perfil profissional; 2. Vivências e experiências; 3. Concepções e 4. Necessidades formativas. Após a aplicação do questionário, foi realizada a tabulação dos dados da pesquisa, com vistas a identificar os processos formativos das alfabetizadoras e as possibilidades para a formação continuada.

Na perspectiva de fundamentar e organizar a pesquisa, delineamos a escrita da dissertação em sete capítulos: No título um, portanto, apresentamos esta introdução.

No título dois “Vivências e experiências da pesquisadora: do pessoal, acadêmico e profissional, os percursos formativos e a relação com o objeto de pesquisa”, buscamos estabelecer a compreensão acerca da escolha da temática da pesquisa, delineando vivências e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora que assina esta dissertação.

O título três “Estado do conhecimento: produções correlatas à temática e ao objeto da pesquisa” explanou acerca das pesquisas acadêmicas que foram relacionadas à temática deste estudo, com vistas a conhecer o que foi publicado sobre os processos formativos das alfabetizadoras. Assim, selecionamos as pesquisas dos portais: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para organizar o estado do conhecimento, separamos os estudos consultados reunindo-os em duas temáticas: “Formação da professora alfabetizadora e Práticas e processos formativos das professoras alfabetizadoras”.

No título quatro “A escolha de um caminho a percorrer”, descrevemos os caminhos teórico-metodológicos que foram desenvolvidos durante a pesquisa, em que expomos os elementos que contribuíram para a caracterização, o local a ser pesquisado, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta, a análise dos documentos e referenciais teóricos que fundamentaram a investigação, contextualizando brevemente a caracterização da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Gaspar e a Política de formação continuada do município.

Para aprofundar os estudos, no título cinco, "Alfabetização: processo complexo de muitas facetas", percorremos questões teóricas, trazendo os seguintes subtítulos: “Breve contexto histórico da alfabetização e das políticas de formação continuada no Brasil”, “Breve contextualização referente métodos de alfabetização e a psicogênese da língua escrita” e “Alfabetização na perspectiva do letramento”.

No título seis: “Processos formativos das alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Gaspar: análise dos dados da pesquisa”, descrevemos os caminhos para a realização da aplicação do questionário, apresentamos os gráficos elaborados a partir dos dados coletados e os registros referentes à interpretação das informações.

No título sete, "Possibilidades para a formação continuada a partir dos processos formativos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras", desdobramos os encaminhamentos finais da pesquisa. Assim, ao concluirmos a análise dos dados, definimos como encaminhamentos para a formação continuada das alfabetizadoras algumas possibilidades

situadas nas dimensões: PESSOAL, para ressignificar as concepções, ACADÊMICA, para potencializar novos conhecimentos e PROFISSIONAL, para compartilhar vivências e experiências. No âmbito de cada dimensão, foram elaborados indicadores que apontam possibilidades para a formação continuada.

No título oito, “(In)conclusões”, realizamos os apontamentos finais desta pesquisa, abarcando todo o processo de investigação e apresentamos um fluxograma final, que possibilita visualizar a estrutura conclusiva. Dessa forma, com o intuito de convidá-lo(a) a percorrer a leitura desta pesquisa, propomos a ampliação de novos conceitos e ressignificações, compreendendo que os processos que percorrem a pesquisa perpassam diversas subjetividades e possibilitam reflexões singulares.

2 VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA: DO PESSOAL, ACADÊMICO AO PROFISSIONAL, OS PERCURSOS FORMATIVOS E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que nós inventamos a nós mesmos, por que nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia. Portanto, poderíamos deduzir que os seres humanos são, acima de tudo, romancistas, autores de um romance único cuja escrita dura toda a existência. (MONTERO, 2004, p. 16).

Percorrer a escrita de minha trajetória, possibilita intercalar minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, pois compreendemos que os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente (GATTI, 2013). Escrever sobre minhas lembranças até chegar a esta grande e desejada conquista, o Mestrado em Educação, possibilita reviver, repensar e ressignificar o meu percurso, que foi tecendo-se desde as primeiras vivências no contexto educacional, nas experiências, nas relações estabelecidas com diversos sujeitos até o momento de adentrar ao mestrado. Assim, como pesquisar sobre os processos formativos das professoras alfabetizadoras sem antes refletir sobre os meus processos?

Contextualizo minha pesquisa, retomando os processos que me constituíram enquanto estudante e profissional da área da educação. Segundo Nóvoa (2018, p. 15) “Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico.” Transcrevo aqui, o relato da minha biografia, iniciando com o registro das primeiras experiências escolares, que demarcam meu percurso formativo.

Ao resgatar as lembranças, percorro minha escrita tecendo este percurso, que de acordo com Bosi (1979, p. 3) escreve “lembranças puxam lembranças”, nesse sentido, revivo as lembranças da pré-escola, primeiras experiências no espaço educacional, espaço em que as brincadeiras e atividades de preparação para a alfabetização estavam presentes no cotidiano da educação infantil. Recordo-me da brincadeira do silêncio, que ficou marcada na minha memória de infância, nessa brincadeira, a professora pedia para que todos ficassem totalmente parados, quietos e de cabeça baixa, pois assim, seríamos escolhidos para sermos o líder da brincadeira, uma liderança conquistada a partir do silêncio. Relembro aqui, das minhas leituras sobre Freire (1987) que os oprimidos muitas vezes recebem o nome simpático de “assistidos”. Diante daquele contexto, sentia-me assistida, cumprindo regras e ficando em silêncio, caracterizando assim, “criança comportada”. As regras da brincadeira do silêncio demarcavam uma concepção de criança passiva no processo educacional, em um espaço que

deveria possibilitar a criatividade e o protagonismo. Diante disso, ao refletir sobre o protagonismo das crianças, me indago sobre as concepções que perpassam as brincadeiras ou práticas pedagógicas que são realizadas nas instituições de educação infantil. O que na realidade passa despercebido, para a criança, acaba se tornando uma regra de comportamento no brinquedo ou no brincar (VIGOTSKI, 1998).

Recordo-me sobre as atividades de prontidão, realizadas na pré escola, lembro-me de placas de madeira em que precisávamos passar o barbante fazendo laços e nós, uma maneira tradicional de avaliação, com foco na repetição. Vasconcellos (2005, p. 68) afirma que: “[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante.” As atividades de prontidão tinham como principal objetivo treinos e repetições, não somente se pensava nesse formato de avaliação, mas também na perspectiva da promoção. Para Luckesi (2000, p. 37):

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber.

Ao final do ano, eu e meus colegas da pré-escola passávamos por uma avaliação para poder frequentar a 1ª série do ensino fundamental, um processo de classificação, que poderia ou não possibilitar o acesso ao próximo ano. Para Ferreiro (1999) esses pré-requisitos estabelecem barreiras para ingressar em certo nível escolar, vinculadas a uma mal definida “maturação”. O teste era realizado pela diretora da escola. Recordo-me que ela tinha em mãos uma caixa de madeira com formas geométricas de várias cores e perguntava quais eram as cores e os formatos das peças de madeira. Algo simples, porém, para mim, inesquecível! Cada vez que ela separava as peças, eu, criança ativa e espontânea, esperava o direcionamento da diretora fazendo bolinhas de ar com a saliva. Eu era fera nisso! Fazia bolinhas enormes! Para a minha tristeza, foi a última bolinha de saliva da minha vida, fui surpreendida com um tapa na boca, e continuei respondendo às perguntas com lágrimas nos olhos, mas passei no teste e fui promovida para a 1ª série. Naquele momento avaliativo recebi um castigo, demarcado pelo autoritarismo, momento em que a avaliação se caracterizou como poder de classificação e punição. Para Luckesi (2000, p. 52):

A ideia e a prática do castigo decorrem da concepção de que as condutas de um sujeito - aqui, no caso, o aluno - que não correspondem a um determinado padrão

preestabelecido, merecem ser castigadas, a fim de que ele “pague” por seu erro e “aprenda” a assumir a conduta que seria correta.

Ser surpreendida com um castigo fortaleceu para mim, naquele contexto, a concepção de que seria necessário acertar e manter um padrão de comportamento, enaltecendo a avaliação não como um processo, mas um resultado.

2.1 DEMARCANDO MEU PERCURSO DE ESTUDANTE

Entre vivências marcantes, posso dizer que a 1ª série¹ foi muito diferente, um encanto! Recordo com carinho da minha professora Maria Estela Valle, que tinha um jeito todo especial de falar com a nossa turma, uma aprendizagem entrelaçada com afetividade, possibilitando uma aprendizagem encantadora, nesse sentido, Wallon (2008) propõe que a afetividade tem íntima relação com a atividade cognitiva e, mais além, que a afetividade é constitutiva do desenvolvimento da inteligência. Tenho poucas recordações dos métodos de alfabetização que ela utilizava, mas lembro que ela nos incentivava a produzir pequenos textos. Para Ferreiro (1999, p. 54) “Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.”

Recordo-me que ao final da minha 1ª série, no último dia de aula, quando minha mãe foi buscar meu boletim, a professora sugeriu para minha mãe continuar investindo sempre nos meus estudos, pois, durante o ano letivo eu escrevi muitas histórias criativas, e que provavelmente eu poderia ser uma grande escritora. Lembro-me como se fosse hoje, das palavras da minha professora, e consigo compreender algumas posturas enquanto profissional de educação, principalmente atrelada ao incentivo à leitura e as minhas longas e divertidas histórias contadas. Ao refletir sobre o meu processo formativo, percebo o quanto isso fez diferença na minha prática como alfabetizadora, motivando e defendendo sempre a escrita espontânea das crianças.

Perpassando as diversas experiências no Ensino Primário² recordo-me que na 2ª série tive um bloqueio, minha mãe percebeu que eu estava estranha e logo identificou o porquê. Minha professora era muito brava, tinha uma expressão ranzinza, falava pouco, mas quando falava utilizava todas as expressões faciais demarcadas. Sempre nos dizia que precisávamos

¹ Nomenclatura utilizada na época para dividir os anos escolares, no contexto atual, utiliza-se a nomenclatura “ano”.

² Termo utilizado na época para definir a primeira etapa do ensino fundamental, atualmente chamamos de anos iniciais.

escrever muito para treinar a escrita. Essa experiência me reporta a Freire (1996, p. 6) quando traz que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”

Minhas memórias também possibilitam lembrar da minha professora da 3ª série, tinha um perfil muito sério e exigente. Exigia tanto que eu sempre gravava os conteúdos escolares em um rádio toca-fitas³, repetindo os textos com minha voz para decorar os conteúdos para as provas. Recordo-me do conteúdo sobre a fotossíntese, pois ficava ouvindo a fita cassete tocar diversas vezes para decorá-lo, pois não compreendia os conceitos sobre essa temática. As avaliações eram provas com perguntas e respostas exatas, precisávamos responder exatamente o que conseguíamos decorar, exigindo assim uma boa memória. De acordo com Freire (1987) um “intelectual memorizador”, na perspectiva de uma concepção bancária, recitando memórias.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 58).

Me via assim, recitando gravações, pois o processo ensino-aprendizagem nesta concepção, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

Como a escola tinha como objetivo os conteúdos, principalmente na 3ª série, a professora, passava muitas coisas no quadro negro, copiávamos tanto que doíam as mãos. Como eu era muito rápida na escrita, quando a professora largava o giz eu dizia rapidamente: - Terminei, professora! No começo ela só me olhava assustada, depois percebeu que isso era um grande problema para ela, minhas mãos não estavam mais ocupadas e a partir daquele dia eu passei a ajudar a corrigir o caderno de deveres dos meus amigos. Como demonstra Boto (2002, p. 37) “A escola toma como método a ação dirigida ao engenho mediado, freando, com isso, os excessivamente rápidos e incitando os excessivamente vagarosos.”

Terminei o Ensino Primário em outra escola, pois minha família havia se mudado devido a política econômica que confiscou a poupança⁴. Para meus pais não foi uma mudança positiva, tivemos muitos problemas financeiros devido a situação. Entretanto, para mim, foi

³ Rádio que utilizava uma fita cassete, uma fita magnética para gravação de áudio.

⁴ Confisco da poupança foi um plano econômico brasileiro que bloqueou o dinheiro da poupança, no ano de 1990.

uma mudança positiva, pois passei a frequentar uma escola menor, bem pertinho da minha nova casa. O professor da 4ª série era encantador, fazia teatros, cantava e nos divertia com suas aulas, isso me estimulava a brincar de escolinha com minhas melhores amigas quando não estávamos na escola. No nosso imaginário, representávamos cada colega da sala utilizando cadernos velhos como se fossem as carteiras escolares.

Na escola, descobri que o melhor estudante de cada turma ganhava medalha no final do ano. Oba! Seria a minha primeira medalha? Foi o ano que mais me dediquei. Estudava muito e tirava sempre as melhores notas da sala. No final do ano, uma surpresa, a diretora disse que não haveria mais premiações. Minha primeira medalha da minha vida eu nunca recebi, foi uma frustração e passei a pensar em nunca mais mudar minha postura por uma premiação. Talvez, devido a essa experiência, eu hoje me tornei uma crítica sobre implementações de políticas meritocráticas no contexto educacional.

Ao concluir o ensino Primário passei a vivenciar novas experiências, foram experiências muito intensas e cheias de mudanças. Aquela estudante espertinha, estudiosa, passou a ser a adolescente questionadora, desafiadora, extrovertida e com uma liderança discreta. Eu sempre sentava no “fundão” e percebia nitidamente os professores que não planejavam as aulas, os que só pegavam o livro e pediam para responder perguntas e os que desenvolviam atividades diferenciadas como concursos de leitura ou jornal falado, como fazia a professora de Português que, por coincidência, tinha o mesmo nome da minha querida professora de alfabetização, Estela. Eu me encantava com as metodologias que a professora utilizava nas aulas, e sempre me sentia motivada para participar das atividades diferenciadas. Nas demais aulas, às vezes, eu conversava demais, principalmente quando o conteúdo não interessava, nessas situações alguns professores pediam para eu me retirar e ir para a biblioteca, lá era o castigo. Quando eu ganhava esse castigo, de ir para a biblioteca, eu ficava muito feliz, pois adorava estar lá. Nesse castigo “biblioteca” comecei a escolher livros de histórias para ler, cheguei a ler aproximadamente 400 livros de literatura infantil da biblioteca da escola. Os melhores momentos escolares vivenciei nessa escola e diante desse percurso, na 8ª série, eu estava decidida, iria ser professora, e fiz a minha matrícula no Magistério.

As experiências vivenciadas no Magistério foram fundamentais para minha constituição enquanto professora, vivenciei os processos formativos mais decisivos para que eu tivesse a certeza que estava no caminho certo. Assim, ao final do quarto ano do Magistério me inscrevi para o vestibular em Pedagogia

Chegou o grande dia do vestibular, muitas pessoas, uma correria nos corredores da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A prova do vestibular, como toda prova de concurso, serve apenas para classificar. Olhei, li, reli, fazia meus rabiscos na matemática. Risquei todo o rascunho, buscando meus caminhos, pois não me recordava de nenhuma fórmula ensinada ao longo dos anos escolares. No final das contas, o resultado ainda foi positivo, passei no vestibular, e iniciei uma nova experiência, a experiência acadêmica.

2.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir de conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem, a teoria surge como uma possibilidade de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade. (LUNA, 1989, p. 31).

No ano de 2000 iniciei o curso de Pedagogia na FURB, muitos sonhavam em subir as escadarias desta universidade. Lembro-me da alegria de passar no vestibular, eram muitos interessados para pouquíssimas vagas. Ter o Magistério como base para a Pedagogia me possibilitou ter a certeza da minha escolha profissional. Na Pedagogia foi possível vivenciar diversas experiências já demarcadas no Magistério, entretanto a minha maturidade também fez eu perceber alguns pontos necessários para mudanças enquanto profissional.

As experiências nos estágios supervisionados possibilitaram uma inserção na prática pedagógica, entretanto, foram poucos momentos em que as teorias foram colocadas em prática. Os currículos, tanto do Magistério quanto da Pedagogia não foram suficientes, ao colocar em prática os conhecimentos, muitas complexidades iam surgindo, sendo necessário novos processos de formação continuada. De acordo com Libâneo (1996, p. 127-128):

As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta. Se não bastarem esses argumentos, vale lembrar que o desenvolvimento das ciências, o aparecimento de novos condicionantes do rendimento escolar dos alunos e a busca de uma escola mais compatível com as características de nossa época implicam a formação continuada do professor.

Ao concluir a Pedagogia, no mesmo ano, em 2004, iniciei a Pós-graduação em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar no Instituto Catarinense de Pós Graduação (ICPG). Percebi que, além de atuar em sala, me identificava com a Gestão. Neste período, passei a

compreender a importância da formação continuada, me identificava com essa política pública e busquei atualização em cursos e palestras. Lembro com carinho do espaço de formação continuada chamada Escola de Formação Permanente Paulo Freire, na cidade de Blumenau, em que vivenciei muitos momentos de formação no período em que atuei como recreadora na Educação Infantil do Município.

Todas as minhas experiências escolares e profissionais foram sendo entrelaçadas percorrendo a teoria e a prática, com exceção da experiência como estagiária na maior livraria do município de Blumenau. Foram somente alguns meses de experiência e considero que minhas vivências na área da educação nunca foram rompidas, pois estava entre os livros, no mundo do conhecimento. Como funcionária da livraria, poderia pegar emprestado todos os livros, entretanto, havia um único problema, não poderia marcar os livros, pois os mesmos voltavam para a estante para serem vendidos, a única dificuldade era ler os livros sem abrir muito para não marcar as páginas. Naquele contexto, comecei a me encantar pela literatura, comecei a comprar livros e a montar meu acervo literário.

Ao cursar o Magistério, Pedagogia e a Pós-Graduação percorri diversos espaços vivenciando experiências profissionais significativas como Estagiária, Atendente de creche, Recreadora, Professora da Educação Infantil, Professora dos Anos Iniciais, Coordenadora de Creches Domiciliares e Coordenadora de Centro de Educação Infantil. Todos esses processos foram com contratação temporária demarcadas por vivências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sempre entrelaçadas com as minhas experiências como discente da graduação, especialização ou processos de formação em serviço. Para Nóvoa (1991, p. 91):

Um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um role-transition ao invés de um role-reversion e, no começo de sua atividade profissional, utilizam freqüentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício.

Vivenciar a prática atrelada a teoria possibilitou que na minha atuação enquanto profissional da educação eu refletisse constantemente, pois sempre buscava novos conhecimentos para ressignificar ainda mais minhas ações, relacionando a teoria com a prática.

2.3 VIVÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO: ENCANTAMENTOS E INCERTEZAS

No ano de 2006, após concluir a Pós-graduação vivenciei minha primeira experiência como alfabetizadora no município de Gaspar, aceitei um contrato temporário para substituir uma professora efetiva que entrou em licença prêmio. Lecionar nas turmas de alfabetização era algo novo, experiência única, o medo estava presente, eram duas turmas de alfabetização com 32 crianças em cada turma. Toda a bagagem de conhecimento teórico seria colocada em prática, o construtivismo⁵, que era algo bem demarcado nas discussões e estudos universitários, e comecei a planejar as aulas a partir desta perspectiva. Estavam presentes no meu planejamento os textos coletivos, as parlendas e rimas, com a intencionalidade de uma aprendizagem do todo para as partes. Estimulava a escrita espontânea das crianças, sem julgamentos, pois acreditava que as crianças estavam no processo. Para Cagliari (2009, p. 82):

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta.

Devido aos meus processos vivenciados na Educação Infantil, tive como concepção priorizar a organização do espaço como possibilidades mais significativas, indo ao encontro dos interesses das crianças. A sala de alfabetização em que eu trabalhava era repleta de estímulos visuais com textos e palavras construídas pelas crianças. Referente a organização do espaço, priorizava os cantos temáticos. Era uma turma com muitas crianças, entretanto, a sala era bem espaçosa, havia o canto da literatura, dos jogos, do mercadinho e dos fantoches, eu procurava estimular a escrita das crianças utilizando lista de compras do mercadinho, incentivava a leitura, contava histórias e realizávamos dramatizações diversas. Minha proposta era incentivar a escrita com estratégias diferenciadas. Para Cagliari (2009), as crianças precisam ter uma motivação real para escrever, caso contrário poderá ser inútil mostrar-lhes toda a parafernália de letras, pois escrever é também um passatempo e uma forma de expressão artística.

Para os registros da aprendizagem das crianças eu utilizava portfólios, com o objetivo de acompanhar a escrita espontânea das crianças, pois, como nos aponta Ferreira

⁵ O termo construtivismo designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização; sobretudo, não é um “método” de alfabetização como tem sido erroneamente considerado. Soares (2022, p.56)

(1988) quando uma criança escreve como acredita, poderia ou deveria escrever, está oferecendo ao professor um valiosíssimo documento que precisa ser interpretado e avaliado. Eu sempre realizava diagnósticos de aprendizagem com base nos estudos a partir da psicogênese da língua escrita⁶. Comecei a perceber que algumas crianças não conseguiam se alfabetizar com a minha proposta e para auxiliá-las passei a utilizar o método silábico e o método fônico.

As relações que eu estabeleci com cada criança possibilitaram repensar meus procedimentos, entretanto, refletir sobre a prática, teorias e metodologias foram fundamentais para que a teoria e prática fossem articuladas a partir do contexto vivenciado. Freire (1992, p. 110) considera que:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra na prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Nesse percurso formativo que vivenciei, percebi na prática o quanto o processo de alfabetização é complexo, sendo necessário que a professora alfabetizadora compreenda como se dá o sistema de escrita alfabética, ter conhecimento dos métodos de alfabetização e identificar como a criança aprende. É necessário colocar o foco na aprendizagem e a partir dela definir o ensino, nesse processo, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças identificando o que elas já sabem e o que já são capazes de aprender (SOARES, 2022). Naquele contexto sentia-me muito insegura com relação à utilização dos métodos de alfabetização, pois na minha formação inicial não tive a base teórica sobre os métodos, psicogênese da língua escrita, sistema de escrita alfabética e pouco se falava sobre a alfabetização na perspectiva do letramento⁷. O construtivismo era o foco das discussões na graduação e iniciavam-se estudos referente a concepção sociointeracionista.

⁶ Teoria sobre os processos de construção de conceitos pela criança, tendo como fio condutor os níveis de evolução da escrita das crianças, esclarecendo o desenvolvimento psíquico da criança relacionados ao sistema alfabético) SOARES (2020)

⁷ “Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético...” (SOARES, 2022, p.27)

2.4 DOS PERCURSOS FORMATIVOS EM SALA DE AULA À SUPERVISÃO ESCOLAR: NOVAS POSSIBILIDADES E NOVOS OLHARES

No ano de 2010 recebi um convite para ser Coordenadora e Tutora de um Polo de Ensino à Distância no Centro Universitário Internacional (UNINTER) em Blumenau e no mesmo ano passei no concurso público da cidade de Gaspar para efetivação como Supervisora Escolar. Aceitei os dois desafios, me efetivei 40 horas no município de Gaspar como Supervisora e assumi 20 horas em uma universidade com ensino a distância de Blumenau como Coordenadora do Polo e Tutora da turma de Pedagogia. Como o ensino a distância começou a ser implementado na região, fiz minha segunda Pós-graduação de Tutoria à Distância de Ensino Superior na instituição em que estava trabalhando. Minha experiência no ensino à distância durou exatamente 2 anos, pois tinha como intencionalidade compreender um pouco sobre a modalidade a distância que estava sendo implementada em todo o território nacional.

Entre 2010 e 2012 trabalhei muito, jornada de 60 horas semanais não foram fáceis, mas diante desse esforço realizei um grande sonho, a construção da nossa casa, que tanto havíamos planejado enquanto projeto familiar. Em 2012 seria meu momento de entrar no mestrado, pois, a partir da experiência no ensino superior sentia-me um pouco mais segura para seguir carreira universitária, possibilitando vivenciar novas experiências. Entretanto, estava com 30 anos, a idade para ser mãe estava chegando, “cultura criada pela sociedade”, muito segura e decidida fiz uma escolha, ser mãe antes de tentar o mestrado, sendo assim, desacelerei um pouco profissionalmente para planejar um novo e belo Projeto “a maternidade”. Em 2013 nasceu meu maior projeto de vida: meu filho Gabriel. O sonho de entrar no mestrado não foi cancelado, foi adiado, para que eu pudesse viver intensamente a maternidade, escolha que fiz com muita sabedoria.

Entre os anos de 2010 a 2015 atuei como Supervisora Escolar na EEB Prof.º Vitório Anacleto Cardoso, no município de Gaspar, foram novos aprendizados ao lado de pessoas experientes e com uma grande vontade de fazer a diferença no espaço educacional, em especial o Diretor Waldemar, um gestor “sábio” que acreditou no meu trabalho e me deu abertura para realizar um trabalho coletivo, tendo como “foco” os estudantes. Percebi, na prática, que ao auxiliar e acompanhar o trabalho dos professores seria possível atingir o objetivo com os estudantes, assim, identifiquei o quanto era fundamental pensar na formação

continuada dos professores e no espaço da escola como espaço de formação. Um trabalho coletivo que em consonância com Nóvoa (2004, p. 17-29) “[...] fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional.”

Me reconheci como uma formadora no espaço em que atuava, sempre diagnosticando as necessidades da escola, dos professores e estudantes para pensar em ações que fossem ao encontro da realidade escolar. Procurava sempre proporcionar nas Reuniões Pedagógicas momentos de reflexão, estudo e ação prática. Aproveitava cada momento da parada pedagógica para que pudéssemos pensar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, demarcando uma identidade naquele espaço, um trabalho pensado no coletivo e nas necessidades. Para Veiga (2007, p. 14):

A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Ao adotar como prática de trabalho os diversos diagnósticos com a comunidade e com os professores também iniciei um acompanhamento mais assertivo na alfabetização. Aplicava diagnósticos individuais com as crianças em fase de alfabetização e utilizava como embasamento teórico a psicogênese da língua escrita, uma teoria que estuda como se organiza o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas do processo. Esta rotina de diagnósticos possibilitou uma aproximação focada na intencionalidade da prática pedagógica, motivando os professores a planejarem a partir das necessidades das crianças. Como Supervisora e com uma pequena experiência enquanto alfabetizadora, procurava acompanhar e dialogar com as crianças, professores e familiares, com o intuito de qualificar os processos de aquisição da leitura e escrita, principalmente na alfabetização.

Meu percurso formativo vivenciado naquela escola, reforçou a importância e a necessidade da defesa de um trabalho coletivo, pois, foi possível desenvolver na prática uma parceria entre gestão, coordenação e professores, tendo o estudante como “foco” e o PPP como documento norteador para aquela realidade escolar.

2.5 DIREÇÃO GERAL PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

No ano de 2016 vivenciei uma grande mudança profissional, recebi o convite para fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar, na função de Diretora Geral Pedagógica. Trabalhava como Supervisora Escolar e na escola em que atuava recebi uma ligação telefônica no momento do intervalo. Era a futura Secretária de Educação, Professora Zilma. Não nos conhecíamos e ao telefone ela disse que gostaria de conversar comigo. Marcamos um encontro e surgiu o convite para eu fazer parte da equipe da SEMED. A primeira pergunta que ela me fez: - O que você acha que precisa melhorar na educação? E eu respondi: - Priorizar a isonomia com relação aos direitos e deveres dos servidores públicos, pensar em políticas de formação continuada e desenvolver um trabalho diferenciado referente aos PPP's. A Secretária de Educação me respondeu que tinha como objetivo essas ações e que havia me escolhido a partir das falas de alguns profissionais da rede municipal, devido ao trabalho desenvolvido como Supervisora Escolar.

Muitas dúvidas e incertezas em aceitar o convite para trabalhar na SEMED, mas acreditei que assumindo uma função tão importante poderia lutar a favor de ações democráticas, pensando sempre no bem comum. Conforme Apple e Beane (2000, p. 34) “[...] o bem comum é uma característica fundamental da democracia.” Aceitei o desafio de entrar em uma Secretaria de Educação sem estar vinculada a partido político. Meu projeto seria a defesa por uma educação democrática, justa e igualitária. Segundo Freire (1989), é impossível negar a natureza política do processo educativo, pois educação é um ato político. Minha bandeira política seria a defesa da isonomia, da formação continuada e do trabalho coletivo estruturado nas Unidades de Ensino a partir dos PPP's.

Percorrendo os anos de 2017 a 2020 muitos desafios como Diretora Geral Pedagógica se colocaram: lutar por uma política educacional justa, igualitária, um trabalho pensado em políticas públicas, garantindo assim a formação continuada em serviço a partir das necessidades daquele contexto, sem viés partidário, e sim político. Algo que marcou minha trajetória na SEMED foi a possibilidade de desenvolver um trabalho com uma equipe com muito conhecimento técnico, humanizadora, com a intencionalidade de propor aos professores um trabalho em rede para surtir efeito na prática pedagógica. Naquele contexto, também tive a oportunidade de participar dos processos de alfabetização nas escolas de tempo

integral, onde atuei como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi uma política ofertada pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito da alfabetização na idade certa.

Trabalhar na SEMED possibilitou demarcar minha trajetória com diversas ações que mudaram minha concepção, ressignificando novos olhares para a realidade educacional. Tive a oportunidade de conviver com um grupo preocupado em proporcionar o melhor para os estudantes, com ações pensadas em políticas públicas e processos formativos como: A elaboração de documentos e encontros de formações que norteavam a reestruturação dos PPP's, a construção coletiva de um documento que regulamentou a formação continuada no município, a elaboração da política da educação especial e a implementação das Feiras Municipais de Matemática.

Precisamos ocasionar mudanças e, acredito que neste percurso em que vivenciei tive a oportunidade de me relacionar com pessoas que fizeram a diferença, assim, foi possível um trabalho coletivo com resultados significativos.

2.6 PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA MESTRANDA

No ano de 2019, o Instituto Federal Catarinense (IFC) abriu seu segundo processo de seleção do Mestrado em Educação, sendo uma das linhas de pesquisa Políticas Públicas e Processos Formativos. Ao perceber a possibilidade de cursar um mestrado acadêmico federal percebi que seria o momento de abraçar o meu grande sonho. Políticas públicas e processos formativos perpassaram minha história profissional, este seria o momento, o desafio estava posto, muitos candidatos e poucas vagas, um processo com diversas etapas que foram sendo alcançadas em cada fase da seleção. O resultado foi a aprovação, o que possibilitou a realização de um sonho, o mestrado. Alguns desafios se colocaram após a aprovação, pois ao entrar em um mestrado, estava ciente da necessidade de tempo. Uma grande conquista atrelada a grandes desafios, o maior deles estava em buscar a possibilidade de liberação para estudar. Solicitei diversas licenças, naquele contexto eu estava na SEMED na função de Diretora Geral Pedagógica, entretanto não foi possível nenhum tipo de afastamento para os estudos. Mesmo assim mergulhei neste sonho e o tempo foi mostrando outros caminhos.

No mês de março de 2020 iniciaram as aulas do mestrado, foram somente duas semanas de aulas presenciais e nos deparamos com uma Pandemia Mundial “Covid19”⁸. Surgiram as incertezas, o isolamento da população foi uma das primeiras medidas restritivas devido a contaminação. Diante desse processo, o mestrado presencial passou para um mestrado remoto. Muitos desafios para todos, novos processos sendo trilhados. O mundo parou, a escola mudou e os processos educacionais foram sendo ressignificados.

Na vivência profissional eu estava enfrentando um grande desafio, gerenciar uma Rede Municipal de ensino diante de uma pandemia, e iniciava meus estudos em um mestrado que foi redirecionado para um ensino remoto. A vida profissional estava passando por ressignificações, a vida de estudante também, a familiar não foi diferente. Meu filho Gabriel iniciava a alfabetização no 1º ano em uma nova escola, com uma nova realidade, o ensino remoto na alfabetização. Trabalho, estudo, filho em processo de alfabetização, experiências que também modificaram minhas concepções referente a alfabetização. Naquele contexto, estar como “mãe alfabetizadora” do meu filho, em um momento de tantas incertezas, me possibilitou compreender ainda mais a necessidade de pensar no planejamento a partir do que a criança sabe, de alfabetizar na perspectiva do letramento, incentivando a leitura, envolvendo meu filho nos processos de escrita e leitura relacionadas ao cotidiano, buscando ler e interpretar o mundo ao nosso redor. Das experiências que vivenciei, muitas percorreram questões pessoais e profissionais ressignificando diversos conceitos, incluindo também novas ressignificações de como alfabetizar.

No início do ano de 2021 solicitei minha saída da SEMED, acredito que vivenciamos ciclos e o meu havia se fechado para que novos viessem. Solicitei a disposição para atuar nos Conselhos do Município: Conselho Municipal de Educação (COMED), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho Municipal de Políticas Culturais (CMPC), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Acredito que precisamos ressignificar nosso percurso e muitas vezes isso exige um certo distanciamento, olhar de fora, como um drone, a fim de avaliar o que está posto, o que permaneceu, as novas intencionalidades e as políticas que vão sendo implementadas, não sendo mais protagonista direta na condução de políticas públicas do município, mas coadjuvante neste processo.

⁸ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Delinear aqui, minha trajetória de vida perpassa por experiências que vão desenhando minha autobiografia. Das histórias que vivenciei, muitas fizeram de mim a profissional e pesquisadora que hoje sou. Segundo Rego (1995, p. 58) “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.”

A experiência de refletir sobre minha trajetória, possibilitou perceber as necessidades de cada tempo e espaço e compreender que a história que vivenciei definiu o meu projeto de pesquisa. Somos sujeitos de um contexto, não sendo possível separar o humano do profissional, somos constituídos por histórias que marcaram nossa trajetória. A identidade é um processo de construção de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2012).

Sítuo-me como pesquisadora, partindo do meu processo formativo, adentro ao que me instiga e me motivou a pesquisar. Acreditar na formação continuada sempre foi algo que fez parte do meu percurso formativo, das minhas defesas, lutas e dos meus argumentos. Entretanto, ao atuar diretamente com as professoras alfabetizadoras sempre me causaram questionamentos, principalmente relacionados a formação continuada, aos processos formativos.

Compreender os processos formativos das alfabetizadoras, o que vivenciaram, suas concepções e necessidades formativas me indagou a questionar, demarcando assim meus interesses de pesquisa. De acordo com Gamboa (2003), o que brilha nos olhos, o que incomoda, é o que me provoca a pesquisar, sendo assim, a partir dessa reflexão de Gamboa, o brilhar nos olhos, “formação continuada” e “alfabetização” me fez adentrar na pesquisa sobre os processos formativos das alfabetizadoras, necessitando assim refletir sobre várias questões relacionadas a alfabetização e aos processos formativos.

Para os autores Lüdke e André (1986), a pesquisa, sendo atividade humana e social, traz a carga de valores, preferências, interesses e princípios. Demonstrar interesse é o primeiro passo para buscar respostas para as perguntas que venho a desvendar, consciente de minha inconclusão. “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.” (FREIRE, 1987, p. 72). Nessa inconclusão, ao me debruçar sobre minha autobiografia identifiquei meus interesses e necessidades pela pesquisa, entretanto, esses precisam ir ao encontro do novo, do que ainda não foi pesquisado, sendo assim, descrevo a seguir as primeiras etapas da pesquisa, o estado do conhecimento.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES CORRELATAS À TEMÁTICA E AO OBJETO DA PESQUISA

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47).

Adentrar em uma temática de pesquisa exige primeiramente compreender a importância do novo, trata-se de um percurso investigativo que precisa ser vivenciado para que as definições da pesquisa possam ir ao encontro de novas pesquisas. “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 32).

Percorremos esta seção, em alinhamento com Lüdke e André (1986), com a intencionalidade de identificar as pesquisas acadêmicas que estão relacionadas à temática escolhida, possibilitando encontrar estudos que vão ao encontro desta pesquisa, tendo como foco principal os processos formativos das alfabetizadoras, buscando um recorte temporal de cinco anos, com o intuito de realizar as leituras e reflexões para possíveis encaminhamentos da pesquisa desta dissertação.

Partimos para a realização do estado do conhecimento com vistas a conhecer o que se tem publicado sobre os processos formativos dos alfabetizadores em teses, dissertações e produções no portal da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Utilizamos a combinação de descritores e/ou palavras-chave que se complementam, como "alfabetização", "formação continuada" e “processos formativos”. Também restringimos o período cronológico entre os anos de 2016 e 2020, e descartamos as produções que apareceram em duplicidade.

Iniciamos com o portal da BDTD e das pesquisas resultaram 38 teses e/ou dissertações, sobre as quais passamos à leitura dos resumos na intenção de analisar sua pertinência para o nosso estudo. Das 38 teses/dissertações encontradas definimos selecionar 8 (oito) produções para a leitura na íntegra e realização de fichamentos, pois apresentaram aproximação com a temática pesquisada. Seguimos a pesquisa do estado do conhecimento utilizando também o portal da SCIELO e resultaram 22 artigos, entretanto, selecionamos 2 (dois) trabalhos que possibilitaram uma maior aproximação com a temática da pesquisa. No

portal da ANPEd, selecionamos 16 trabalhos e dos trabalhos analisados, foram selecionados 2 (dois) para realização de fichamento e aprofundamento desta pesquisa.

Organizamos as pesquisas encontradas nos portais em duas categorias para melhor classificação: Formação da professora alfabetizadora e Práticas e processos formativos das professoras alfabetizadoras, assim, descrevemos abaixo as pesquisas que foram analisadas.

3.1 FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Nas pesquisas em que categorizamos a “Formação da professora alfabetizadora”, buscamos encontrar pesquisas que possibilitaram uma aproximação com a formação continuada. Na pesquisa intitulada “A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas” de Katiane Beatriz da Silva Pagnan (2016), identificamos que a autora realiza estudo e seleção de seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo três dissertações de mestrado e três artigos.

Teve como objetivo analisar esses trabalhos identificando os discursos sobre a formação do professor alfabetizador, destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas e aprofundar sobre as concepções da formação do professor alfabetizador. Nessas análises das publicações Pagnan (2016) identificou três pontos relevantes referentes aos discursos sobre a formação do professor alfabetizador: professor como ser que sofre, professor como não formado e dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros.

As produções acadêmicas pesquisadas pela autora apontam que o professor alfabetizador necessita estar em constante formação, entretanto existem déficits na formação inicial e continuada. Para Pagnan (2016) a formação deve ser subsídio para a prática e necessita atingir os anseios dos professores.

A Tese “Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser”, de Sônia Cláudia da Rocha Fonseca (2017) foi realizada em uma escola municipal envolvendo pesquisa com duas professoras alfabetizadoras. Fonseca (2017) relata que a formação inicial é considerada pelas professoras pesquisadas como teórica, a formação continuada não representa momentos significativos de apropriação do conhecimento sobre alfabetização e elas consideram a formação repetitiva, com foco em relatos de experiências.

Para Fonseca (2017) os processos formativos de professores, em especial, de alfabetizadores, precisam se preocupar com o conteúdo da formação como também considerar os sujeitos que vivenciam as formações, levar em consideração as condições em que os professores se apropriaram dos significados das palavras.

Flávia Graziela Moreira Passalacqua (2017) com a Tese: “Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar”, buscou analisar vinte dissertações e dez teses, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. A autora seguiu os indicativos de sua dissertação de mestrado no qual destacou que as estratégias de formação continuada em serviço não são suficientes. Em sua pesquisa buscou identificar porque as ações de formação continuada em serviço ainda não garantem efetividade e testou hipóteses ao ressaltar a pouca efetividade das ações formativas e o mau levantamento das reais necessidades dos professores. Passalacqua (2017) constatou que as formações continuadas em serviço possuem pouca efetividade, não sendo fundamentadas a partir das necessidades formativas individuais, atendendo somente necessidades coletivas, como também a ausência de conhecimento dos docentes acerca da percepção das próprias necessidades, pois as pesquisas vão ao encontro do que gostariam de aprender, não expressando as reais necessidades.

Para a autora, a formação inicial também implica nesse processo. Passalacqua (2017) após a análise de dados destaca alguns pontos necessários: envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada, valorização do professor, o aceite da diversidade, as trocas, interesse dos docentes a novos conhecimentos, acolhimento do grupo, propostas e ações que atendam as reais necessidades formativas de maneira reflexiva, coletiva e colaborativa, respeito aos ciclos profissionais, compreensão das necessidades inconscientes e curriculares. A autora sugere pesquisas sobre as necessidades dos professores, nas diferentes fases da carreira.

Maria Helena Nunes Monteiro (2018), com a tese “Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada”, traz um estudo que visa analisar teses e dissertações elaboradas no período de 2006 a 2015 que privilegiaram a voz docente. Por meio dos depoimentos de professoras alfabetizadoras, que identificou nas teses e dissertações, buscou compreender os significados por elas atribuídos aos cursos sobre alfabetização e letramento, ressaltando a relação entre formação e trabalho; os limites e as contribuições da formação continuada para a prática

pedagógica das professoras alfabetizadoras; e a compreensão da formação continuada como formação de adultos profissionais.

Monteiro (2018) ressalta que a formação inicial não consegue eliminar as dúvidas nem prever as dificuldades da docência, precisando oferecer mais alternativas que possibilitem a compreensão didática do processo de alfabetização, reconhecimento do aluno como sujeito sociocultural e a formação continuada precisa prever formação para os diferentes interesses e experiências das professoras, pois encontravam-se em diferentes momentos de sua carreira profissional.

A pesquisa: “Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da rede municipal de Santo André” de Priscila Barbosa Nunes Valente (2020) busca conhecer as necessidades formativas dos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de Santo André e elaborar apontamentos para uma formação. Foram aplicados questionário e entrevistas para levantar o ponto de vista dos professores alfabetizadores acerca das formações realizadas no município, conhecer os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização para que fosse possível chegar na análise das necessidades formativas desse grupo.

Como demonstra os estudos de Valente (2020) por meio das formações, os professores ampliaram as possibilidades de estratégias pedagógicas, ocorreram trocas de experiências, o limiar entre teoria e prática se fez presente em vários momentos e nesse processo também sinalizaram de forma bastante madura o autoconhecimento por meio dos estudos realizados e se sentiram fortalecidos ao realizar o planejamento.

Referente aos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores e de seus alunos, Valente (2020) traz dados sobre a dificuldade dos professores em atuarem com diversas hipóteses de escrita, questões comportamentais dos alunos, grande quantidade de alunos por sala, falta de apoio da família e atendimento aos alunos deficientes e com transtornos de aprendizagem.

Sobre as necessidades formativas dos professores alfabetizadores Valente (2020) conclui que os professores solicitam o apoio de mais uma pessoa na sala para auxiliar nas intervenções acerca das hipóteses de escrita dos alunos e a construção de uma política formativa.

Diante da pesquisa a autora elaborou alguns apontamentos para uma formação: estar alinhada às necessidades formativas dos professores alfabetizadores; privilegiar a formação dos formadores; ser acessível; pensar em pautas formativas que procurem garantir a unidade

teoria e prática; induzir a homologia de processos; trabalhar com a tematização da prática e dupla conceitualização; ser baseada nos princípios de qualidade da formação e organizar a formação em módulos.

A pesquisa intitulada: “Ensino da língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental”, (PARISOTTO, 2016) objetivou refletir sobre a formação dos professores alfabetizadores a partir das dificuldades e das necessidades formativas apresentadas por eles com foco na língua materna. Possibilita reflexões da concepção do alfabetizar letrando a partir da realidade do município de Presidente Prudente, identificando quais as dificuldades no cotidiano para o ensino da língua materna e os temas que os professores identificam como importantes para a formação.

As dificuldades e necessidades apontadas referente ao ensino da língua materna, de acordo com as autoras, diz respeito à heterogeneidade das fases de alfabetização, ensino da leitura, oralidade e correção de textos. Os professores destacaram vários temas com os quais apresentam interesse: produção textual, alfabetização e letramento, análise linguística e normatividade, reescrita e avaliação de textos e leitura e interpretação textual.

No decorrer da pesquisa ficou evidente a constatação da realidade educacional, salas com muitos alunos, material didático ruim, problemas relacionados à indisciplina, falta de interesse dos alunos e falta de apoio da família.

A pesquisa de Nascimento (2017) “Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro”, tem como objetivo discutir os significados atribuídos aos professores dos anos iniciais recém-ingressados na profissão identificando suas experiências de formação inicial e continuada.

Para a coleta de dados foram entrevistas e questionário. As autoras identificaram a partir da pesquisa que muitos professores, acerca da contribuição da formação inicial, foram relativamente positivos, entretanto o estudo identificou uma inexistência de uma formação de professores dos anos iniciais preocupada com o ensino dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento relacionando teoria-prática.

Referente a inserção profissional e formação continuada, constatou-se uma ausência de uma política voltada para os professores iniciantes. As autoras identificaram a necessidade de pensar a formação no local onde se efetiva a prática, na escola, possibilitando verificar a necessidade de um espaço/tempo.

3.2 PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nas pesquisas em que categorizamos “Práticas e processos formativos das professoras alfabetizadoras”, buscamos encontrar pesquisas que possibilitaram uma aproximação com esta temática. A pesquisa “A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado” de Zeni de Oliveira Muniz Ferreira (2017), busca identificar quais os desafios que o professor recém-formado enfrenta em uma sala de alfabetização, em interface com os saberes e fazeres de sua prática alfabetizadora, tendo como intencionalidade identificar a realidade de cinco professores recém-formados que atuam em salas de alfabetização.

Na pesquisa foi identificado a insatisfação dos professores relacionada às questões estruturais, de formação, como também questões salariais. Para Ferreira (2017) a formação inicial fragilizada distancia a teoria da prática, sendo necessário um currículo de formação inicial visando a formação específica, qualificando assim a prática em sala de aula como também a formação continuada.

Silvana Martins de Freitas Millani (2017) com a tese “Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita” possibilitou a reflexão sobre o desenvolvimento da atividade docente sendo consolidado por meio de múltiplas vivências formativas, que constituem assim a trajetória pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras.

Acompanhando o grupo de estudos intitulado Projeto Cultura Escrita, a pesquisadora observou o conjunto de vivências que contemplavam a trajetória de cada professora na atividade docente de estudo, reconhecendo como as professoras se colocavam nos grupos e nas formações. Para Millani (2017) a atividade docente de estudo é constituída por vivências formativas, que dizem respeito aos processos formativos como estudantes, o período de escolarização, suas lembranças e vivências profissionais, geradas a partir do contato com a prática docente, entrelaçadas com as vivências discentes.

A autora defende a constituição de redes de compartilhamento, que precisa ser motivada na formação inicial e ao longo da formação continuada, ocorrendo também a articulação entre universidade e escola, com atividades de pesquisa e extensão.

A Dissertação de Cristina Dallastra Soares (2018) “Prática Pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada” teve como objetivo a

realização de entrevistas com docentes para analisar as relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, no primeiro ano do Ensino Fundamental com as orientações teórico-metodológicas da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). De acordo com Soares (2018), a pesquisa possibilitou compreender as concepções de alfabetização e letramento que norteiam a formação continuada, apontando contradições e fragilidades deste conhecimento na formação inicial dos professores.

A pesquisa intitulada “As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações” (VIEIRA, 2016) abordou, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas de professoras alfabetizadoras com o objetivo de investigar o que as pesquisas dizem a respeito do trabalho das docentes. As autoras categorizaram a pesquisa dividindo-as por focos temáticos: procedimentos de alfabetização, práticas docentes e saberes docentes.

Referente aos procedimentos de alfabetização constatou-se que as professoras não demonstram conhecimento teórico sobre a alfabetização e ao aderir a orientações atuais não conhecem a fundo, sendo necessário contemplar nas formações aspectos teóricos concernentes à alfabetização. Sobre às práticas docentes, as pesquisas dão maior ênfase aos comportamentos e posturas dos professores. Sobre os saberes docentes, tem-se uma maior ênfase nas crenças, concepções e saberes das professoras. As autoras apontam a necessidade de retomar sobre as produções já existentes, possibilitando fechar algumas lacunas.

A pesquisa do artigo “Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras” de Gama (2016) possibilitou analisar as relações entre a construção cotidiana de práticas de alfabetização e a formação continuada vivenciada pelas professoras. Ao utilizar a análise de conteúdo a autora não utilizou de categorias pré-definidas, optando por um caráter exploratório.

Para este estudo foi definido o acompanhamento do trabalho de duas professoras alfabetizadoras que vivenciaram a formação continuada nos últimos dez anos. Ao finalizar a pesquisa, Gama (2016) conclui que os impasses precisam ser superados no pressuposto da oposição teoria-prática, por esse motivo reforça a necessidade da formação continuada estar aliada às experiências docentes compartilhadas entre os pares.

3.3 CONSIDERAÇÕES REFERENTE AO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao realizar o estado do conhecimento com vistas a conhecer as publicações acerca da temática pesquisada, foi possível identificar que das 12 (doze) pesquisas descritas acima, constatou-se que a intencionalidade em pesquisar sobre os processos formativos das alfabetizadoras e possibilidades para a formação continuada, objetivo desta pesquisa, possibilita adentrar a uma pesquisa ainda não realizada no campo universitário.

Como demonstra a pesquisa de Pagnan (2016) conclui-se que a formação deve ser subsídio para a prática e necessita atingir os anseios dos professores. Passalacqua (2017) constatou que as formações continuadas precisam ser fundamentadas a partir das necessidades formativas, não expressando as reais necessidades. Monteiro (2018) conclui que a formação continuada precisa prever formação para os diferentes interesses e experiências das professoras.

Identificamos uma breve aproximação com a pesquisa de Valente (2020) que tem como título: “Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da rede municipal de Santo André”. A autora buscou identificar o ponto de vista dos professores alfabetizadores referente às formações realizadas no município e conhecer os principais desafios enfrentados por eles no processo de alfabetização elencando necessidades formativas.

Ao pensar em uma pesquisa diferenciada, optamos por compreender os processos formativos vivenciados pelas alfabetizadoras e a partir do que vivenciaram, dos seus conhecimentos, concepções, vivências e experiências, possibilitar encaminhamentos para uma formação continuada nas dimensões: pessoal, acadêmica e profissional.

Sendo assim, acredita-se que é de grande relevância pesquisar sobre os processos formativos, a fim de identificar possibilidades para a formação continuada, abrangendo reflexões referente a identidade docente das alfabetizadoras, além de contribuir para ampliar a discussão do campo acadêmico e preencher possíveis lacunas ainda não pesquisadas.

4 A ESCOLHA DE UM CAMINHO A PERCORRER

[...] 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 teóricos-metodológicos que foram desenvolvidos durante a pesquisa, em que expomos os elementos que contribuíram para a caracterização, o local a ser pesquisado, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta, análise dos documentos e referenciais teóricos que fundamentaram a investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Gaspar/SC com o objetivo de compreender os processos formativos das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, identificando possibilidades para a formação continuada.

Tivemos como objetivo considerar o ponto de vista das professoras pesquisadas. “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste sentido, para responder a problemática da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, a pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, pois devido ao tipo de análise que se propõe esta abordagem melhor se ajusta ao contexto a ser pesquisado, possibilitando entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, possibilita uma análise de dados construída a partir das particularidades, interpretando assim a complexidade de uma situação (CRESWELL, 2010). O método qualitativo possibilita a compreensão dos fenômenos nas especificidades históricas, possibilitando a interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos (GAMBOA, 2003).

Para possibilitar estudos em fontes teóricas definimos pela pesquisa do tipo bibliográfica. A pesquisa bibliográfica possibilita coletar dados gerais ou específicos, componente obrigatório para qualquer pesquisa (ANDRÉ, 1983). Utilizamos pesquisas teóricas relacionadas a alfabetização a partir de (SOARES, 2020; MORTATTI, 2004 e FERREIRO, 1999), referente a formação de professores, nos estudos de (NÓVOA, 2021; FREIRE, 1996; GATTI, 2019; IMBERNÓN, 2010 e TARDIF, 2011).

Na perspectiva de fundamentar e organizar a pesquisa teórica, os títulos percorreram algumas temáticas, trazendo um breve contexto histórico da alfabetização e da política de formação continuada no Brasil, contextualização dos métodos de alfabetização e da psicogênese da língua escrita e as concepções referente alfabetização e letramento. Para Santos Filho e Gamboa (2000, p. 88) “As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto.” Diante disso, a pesquisa bibliográfica foi pensada de maneira articulada para possibilitar a pesquisa de teorias relacionadas ao contexto e propósito da pesquisa.

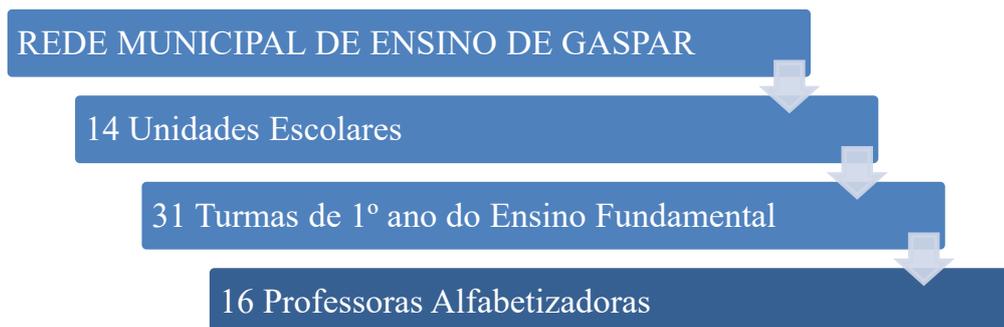
4.1.1 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Município de Gaspar que está localizado no estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Censo de 2010, possui uma população de 57.981 habitantes. A rede municipal atende aproximadamente 4.870 estudantes matriculados no ensino fundamental, em 14 Unidades de Ensino e 1 Unidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha deste município se deu devido a pesquisadora identificar que o município de Gaspar possui proposta de alfabetização e de formação continuada, sendo assim, um campo de interesse para poder buscar questionamentos relacionados às necessidades da pesquisa.

O município de Gaspar no ano de 2022 contava com 14 Unidades Escolares, envolvendo, nesse total, 31 turmas de alfabetização com aproximadamente 607 crianças e com um quadro funcional de 16 professoras alfabetizadoras nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Representação da origem dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por contemplar as professoras que atuam como regentes das turmas de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), por estarem maior tempo em atuação com as crianças, optando assim por uma amostra escolhida seletivamente. Na pesquisa qualitativa opta-se por uma síntese holística, análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000).

4.1.2 Da coleta de dados e análise documental

Os documentos constituem também uma fonte das quais podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os instrumentos utilizados na coleta de dados constituíram-se de pesquisa documental e a aplicação de um questionário semiestruturado que possibilitou organizar o levantamento de dados (CRESWELL, 2010). Como escreve Santos Filho e Gamboa (2000) diferentes níveis, tipo e abordagens de problemas educacionais requerem métodos que se adequem ao problema pesquisado.

Partimos do estudo dos documentos norteadores do município de Gaspar, incluindo a Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos (2012) e o Caderno Prático Metodológico para a Infância no Ensino Fundamental de nove anos (2012), com vistas a desvelar as concepções de alfabetização presentes na proposta do município. Também analisamos o documento: Regulamentação da hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar/SC (2019a), para compreender as possíveis políticas de formação continuada existentes no município.

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ao definir a pesquisa qualitativa, teórica e documental utilizou-se do uso de questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas, aplicado com 12 (doze) professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental, ocorrendo assim, a não

participação de 4 professoras, sendo considerado como critério de exclusão a negativa ou desistência das professoras no dia da realização da pesquisa.

O questionário foi aplicado de maneira presencial, em um único encontro, agendado com a SEMED, no dia da hora-atividade⁹ das professoras alfabetizadoras do 1º ano. Após aplicação do questionário, que foi conduzido e organizado prevendo 4 categorias, partimos para a tabulação dos dados, análise, síntese e interpretação.

Figura 3 - Categorias organizadas para elaboração do questionário



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Ao percorrer a tabulação dos dados procuramos alcançar os objetivos da pesquisa com o intuito de analisar os gráficos identificando assim o perfil profissional das alfabetizadoras, conhecimentos, vivências, experiências, concepções e as necessidades formativas. A partir da análise, síntese e interpretação dos dados, propomos possibilidades e indicadores para a formação continuada.

⁹ Tempo da hora-atividade dos profissionais do magistério público municipal, ou seja, outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, destina-se a momentos de formação continuada e capacitação em serviço, reuniões pedagógicas e trabalho pedagógico coletivo, colegiados de classe, participação em eventos educacionais, atendimento esporádico de educandos, pais e membros da comunidade, planejamentos das atividades de docência, avaliação dos processos e preparação de materiais

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR

Para compreendermos a realidade do Município de Gaspar/SC foi necessária a pesquisa documental e optamos assim em identificar a Proposta Pedagógica de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Gaspar.

As ações para a construção da Proposta Pedagógica do Município iniciaram seus primeiros estudos no ano de 2009 em que foram intensificadas as formações continuadas sobre a alfabetização. Em um período em que mudanças em âmbito nacional eram recentes, principalmente relacionadas a alfabetização, ocorrendo assim a ampliação do tempo de escolaridade das crianças, com a Lei nº 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006, alterou o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 passando a vigorar com o seguinte texto: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade [...]" (BRASIL, 2006a, p.1).

Com a implementação do ensino fundamental de nove anos, no mesmo ano, nos encontros de formação continuada foram elaborados pelos professores alfabetizadores os princípios para a alfabetização de Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, que consta na Proposta Pedagógica do Município, priorizando a infância e o respeito à singularidade:

- 1.A alfabetização precisa ser pensada a partir da Infância e da sua singularidade. Precisa ainda, assumir a criança como sujeito ativo na construção da história e do conhecimento para atendê-la nas suas necessidades de aprender, brincar, criar e produzir cultura.
- 2.A alfabetização é o processo gradual de apropriação de um sistema de escrita alfabética que exige da criança ações mentais complexas.
- 3.Toda criança ao ingressar na alfabetização traz consigo um saber linguístico que é fruto das próprias vivências e do contexto em que vive. Esse saber constitui-se em indicador importante para as decisões pedagógicas.
- 4.A leitura e a escrita são propriedades da língua escrita. São também práticas sociais resultantes da apropriação cultural. Sendo assim, só por meio de uma ação sistemática e planejada é que a criança se apropria desses objetos culturais. Não há predisposição genética para essa aprendizagem, diferente do que ocorre com a fala.
- 5.A alfabetização e o letramento, embora sejam, processos distintos, são indissociáveis. Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita. É preciso alfabetizar letrando.
- 6.No processo de alfabetização os "erros" das crianças revelam o momento particular de apropriação do sistema de escrita. Cabe ao alfabetizador problematizar essa apropriação.
- 7.Não há um método ideal de alfabetização, o que existe são diferentes metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que devem ser criteriosamente

analisadas para a tomada de decisão no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico.

8. Na alfabetização infantil, assim como nos demais processos educativos, a relação professor-aluno ultrapassa os limites pedagógicos, é uma experiência relacional. Para além do cognitivo, nessa relação está em jogo o ser humano na sua totalidade.

9. O papel do professor é mediar o processo de ensino aprendizagem para que os alunos possam interagir dialogicamente com a leitura e a escrita.

10. Os fundamentos da educação infantil e os fundamentos do ensino fundamental não diferem, essencialmente dos da educação em sentido mais amplo. A diferença se dá no nível da prática e do desenvolvimento do trabalho. (VENTURI, 2012, p. 14-16).

Segundo Corrêa e Siqueira (2020), entre 2010 e 2013 foi priorizada a construção da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente após a implementação do ensino fundamental de 9 anos, sendo necessário refletir sobre os processos de alfabetização e letramento.

Para tal, foram realizados diversos encontros de formação com os alfabetizadores, tendo como prioridade estudos e trocas de experiências. A assessora responsável pela formação continuada dos alfabetizadores foi a formadora Cleide dos Santos Pereira Sopelsa, atuando na formação entre os anos de 2009 até a publicação da Proposta Pedagógica em 2012. Os objetivos das formações estavam voltados ao ciclo da infância, de modo a respaldar as ações pedagógicas com as crianças de seis, sete e oito anos, definidos com o coletivo dos professores, tendo como base o respeito à infância e a garantia de um tempo maior para a alfabetização e o letramento (ELIAS, 2012).

A partir dos encontros, que ocorreram durante dois anos, foram elaborados dois documentos: Proposta pedagógica para a infância do Ensino Fundamental de nove anos (2012b) e Caderno prático metodológico para infância do Ensino Fundamental de nove anos (2012a), documentos que apresentam a proposta para as turmas do 1º ao 3º ano.

A Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de nove anos (2012b) contempla textos organizados pela formadora, equipe pedagógica e pelas Unidades Escolares, um processo que envolveu a equipe da SEMED, gestores, coordenadores e professores de alfabetização da rede municipal.

Figura 4 - Proposta Pedagógica do Município de Gaspar/SC



Fonte: Gaspar (2012b).

Este primeiro caderno, traz diversos textos, sendo um dos primeiros com o título: “O ensaio... e os primeiros escritos.” Neste texto especifica o histórico, trazendo indícios dos primeiros ensaios da construção da proposta no ano de 2003 que foi pensada em consonância com a proposta da Educação infantil, priorizando um olhar para os tempos, espaços e os sujeitos no processo.

Na proposta pedagógica consta que no ano de 2009 foram iniciadas as formações envolvendo professores alfabetizadores, professores de apoio pedagógico, de suporte pedagógico (que auxiliam as crianças público alvo da educação especial) e coordenadores. No decorrer do ano de 2010 o foco das discussões se ampliou, contemplando questões relacionadas à construção da proposta pedagógica. Ocorreram encontros mensais a partir das discussões sobre os tempos e os espaços da escola, concepções de infância, função social da escola, formas de ensinar e aprender, planejar e avaliar e reflexões sobre o currículo tendo a criança como foco de todo o processo (SOPELSA, 2012).

As formações dos profissionais que atuavam com turmas de 3º ano somente iniciaram no ano de 2011 priorizando assim a participação desses profissionais no processo de elaboração e sistematização da proposta. A partir das temáticas elencadas como prioritárias, os grupos, em seus espaços, passaram a discutir e elaborar os textos (SOPELSA, 2012).

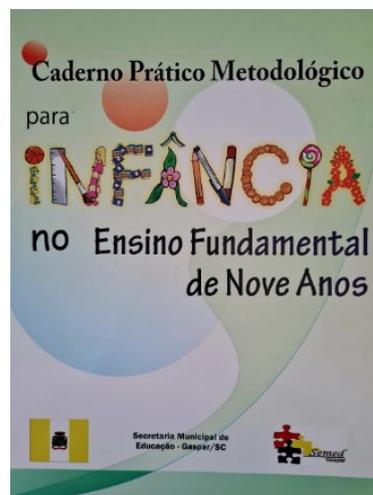
Os textos elaborados e incorporados na proposta contemplaram os seguintes títulos: Infância e escola; Função social da escola; Criança como foco no processo ensino-aprendizagem; Conhecimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural; Formação de

conceitos; Interações sociais e linguagem; Áreas do conhecimento; Alfabetização e letramento: o desafio de alfabetizar letrando nas turmas da infância do Ensino Fundamental; Concepção de avaliação; Planejamento; Atividades Permanentes e Projetos¹⁰.

O trabalho de construção da proposta se orientou nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural, explicitando a concepção de homem, sociedade, educação e aprendizagem, com um currículo que possibilite a ampliação do repertório cultural, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados (SOPELSA, 2012).

Frente a necessidade de relacionar a teoria com a prática, o município de Gaspar elaborou um segundo material, o Caderno Prático Metodológico para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos (2012a). Para a elaboração do caderno prático metodológico foram organizados grupos de professores que ficaram responsáveis por selecionar os materiais recebidos das escolas (projetos, sequências didáticas e demais práticas) dando subsídio para nortear e planejar o trabalho docente (VENTURI, 2012).

Figura 5 - Caderno Prático Metodológico do Município de Gaspar/SC



Fonte: Gaspar (2012a).

Este Caderno traz a proposta da alfabetização a partir de quatro dimensões, que precisam ser compreendidas e trabalhadas simultaneamente: Letramento; Habilidades de leitura e escrita; Aquisição sistema Escrita/Consciência Fonológica e Desenho e brincadeira. Contempla os objetivos gerais e de aprendizagem para o trabalho com a linguagem escrita, os eixos didáticos e as situações de aprendizagem para cada dimensão: Letramento; Habilidades

¹⁰ Aprofundamento dos títulos são encontrados na Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de nove anos do Município de Gaspar-SC (2012b).

de leitura e escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases; Capacidades de produção e leitura de textos escritos; Aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica e; O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização¹¹.

Apresenta como proposta prática a indicação de gêneros textuais que podem ser utilizados como estratégia metodológica nas atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos. Propõe uma organização das indicações por turma e traz sugestões, com possibilidades de reestruturação conforme a realidade.

Foram definidos tempos didáticos a serem incluídos no planejamento, sendo eles: Tempo de ler para gostar de ler; Tempo de leitura e oralidade e Tempo de aquisição da escrita. Em cada organização de tempo é definido o objetivo e o planejamento. No tempo de ler para gostar de ler precisa acontecer todos os dias, já o tempo de leitura e oralidade e aquisição da escrita podem ocorrer alternadamente, tempos que precisam ser destinados ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho com as dimensões do processo de alfabetização, incluindo os gêneros textuais (GASPAR, 2012a).

Outro ponto apresentado está relacionado as modalidades organizativas da ação pedagógica, sugere exemplos práticos de formas de planejamento que foram vivenciados com as crianças e professores do município no período em que foram desenvolvidas as formações continuadas, contemplando: Atividades Permanentes; Sequências Didáticas; Projetos Didáticos e Projeto de Trabalho.

A avaliação neste documento tem como objetivo romper com a concepção de avaliação quantitativa, trazendo uma perspectiva processual, investigativa e redimensionadora da prática pedagógica (GASPAR, 2012a). Apresenta os seguintes instrumentos de avaliação: Perfil da Turma; Diagnóstico de acompanhamento mensal; Quadro de acompanhamento do processo de aquisição da escrita do grupo; Quadro de acompanhamento individual das hipóteses de escrita e Critérios para avaliação dos alunos no processo de aquisição da linguagem escrita.

Os componentes curriculares também estão presentes, possibilitam uma reflexão conceitual, e são apresentados a partir de mapas conceituais. Os componentes contemplados são: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa, Educação Física, Arte e

¹¹ Aprofundamento dos títulos são encontrados no Caderno Prático Metodológico para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos (2012)

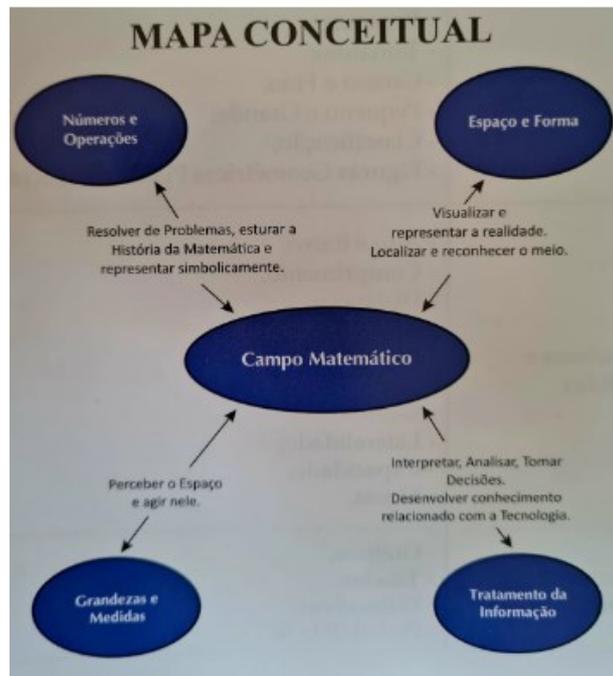
Ensino Religioso, apresentados em textos e mapas conceituais com quadros indicando conceitos, indicações temáticas, expectativas de aprendizagem, possibilidades metodológicas e objetivos para cada ano.

Figura 6 - Modelo de Mapa Conceitual - Componente curricular de Educação Física



Fonte: Gaspar (2012a, p. 93).

Figura 7 - Modelo de Mapa Conceitual - Componente curricular de Matemática



Fonte: Gaspar (2012a, p. 65).

Mudanças ocorreram a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, o município de Gaspar passou a ter um grande desafio, implementar a BNCC. Nos estudos realizados pela equipe pedagógica observou-se que a proposta da rede municipal se apresentava de maneira conceitual e aberta, a BNCC fechada e progressiva (CORRÊA; SIQUEIRA, 2020).

Antes mesmo das orientações do MEC, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação iniciou, em 2018, formações com todos os segmentos, a fim de possibilitar um primeiro contato com a BNCC. Participaram das formações os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizados em dezesseis grupos. No decorrer do ano foram organizadas formações continuadas sobre a BNCC a partir da especificidade de cada grupo relacionando a proposta curricular da rede à BNCC (CORRÊA; SIQUEIRA, 2020).

A história de formação continuada do município de Gaspar precisou ser ressignificada a partir da BNCC, do Currículo do Território Catarinense e da Proposta Pedagógica do Município, entretanto, percebe-se que não houve uma ruptura, pois, citando Corrêa e Siqueira (2020, p. 55):

Pensar em BNCC significa entrelaçar esses caminhos. Unir o que já foi construído pela rede municipal com o que está sendo proposto. Refletir sobre o novo e prever novas reestruturações exige cautela e muita reflexão. A BNCC está aí, trata-se de um documento mandatário de âmbito nacional, porém, é preciso respeitar a construção do grupo e tecer esse novo caminho.

Após a implementação da BNCC, o município optou em permanecer com a Proposta Pedagógica vigente, realizando assim uma reflexão a partir dos dois documentos (BNCC e Proposta Municipal), entretanto, com a elaboração do Currículo Base do Território Catarinense, em 2018, diante do contexto histórico em que a BNCC precisava ser implementada e tratava-se de um documento mandatário, os entes federados solicitaram a manifestação das secretarias de educação, para definir entre elaborar uma nova Proposta Curricular Municipal, ou aderir ao Currículo do Território Catarinense.

O Município aderiu ao Currículo do Território Catarinense, informação esta que consta na Resolução nº 20, de 11 de setembro de 2019 do COMED (GASPAR, 2019b), sendo assim no Art. 4º traz: “A execução do Currículo Base do Território Catarinense ocorrerá a partir do início do ano letivo de 2020.” No parágrafo único traz: “Cabe ao Sistema Municipal de Ensino, por meio de formações continuadas, implementar o Currículo Base do Território

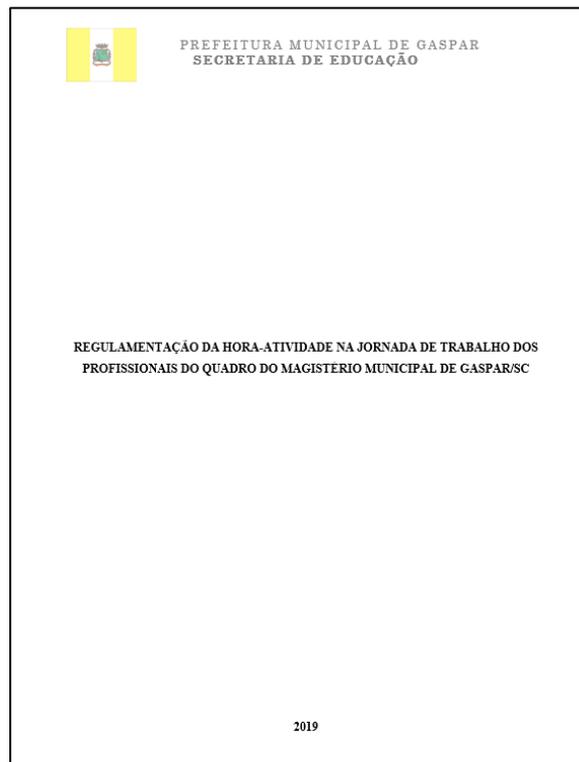
Catarinense alinhando o Currículo da Rede Municipal ao referido documento.” Sendo assim, entende-se que o município não desconsiderou sua proposta pedagógica que estava vigente, entretanto pretendia reestruturá-la a partir das formações continuadas.

Em 2019, a partir da Resolução nº 016 de 03 de abril de 2019 do COMED (GASPAR, 2019a) que aprova o documento de regulamentação da hora-atividade, que tem a finalidade de organizar o tempo de hora-atividade para a realização da formação, oficializou-se uma política pública de formação continuada.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE GASPAR A PARTIR DA HORA-ATIVIDADE

Para compreendermos a realidade do Município de Gaspar/SC referente a formação continuada, buscamos descrever abaixo o documento que regulamenta a hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar - SC (2019), este documento orienta sobre a organização do tempo para a formação continuada no município.

Figura 8 - Documento de Regulamentação da hora-atividade do Município de Gaspar/SC



Fonte: Gaspar (2019c).

O documento organiza-se em dois eixos principais: apresentação das dimensões que compreendem o trabalho docente e a organização curricular da rede; e aspectos do trabalho pedagógico e formação continuada em serviço, a que se destina o tempo da hora-atividade dos profissionais. Segundo o documento:

As mudanças propostas nesse documento, além de atender a uma demanda legal, busca qualificar os processos através da valorização dos profissionais do magistério municipal e na criação de política pública de formação sistemática, construindo tempos e espaços de formação continuada, para estudos e socialização de práticas pedagógicas, sem gerar impacto nas Unidades Educacionais pela ausência dos profissionais. (GASPAR, 2019c, p. 5).

Conforme o documento, o tempo da hora-atividade dos profissionais do magistério público municipal, destina-se a momentos de formação continuada e capacitação em serviço, reuniões pedagógicas e trabalho pedagógico coletivo, colegiados de classe, participação em eventos educacionais, atendimento esporádico de educandos, pais e membros da comunidade, planejamentos das atividades de docência, avaliação dos processos e preparação de materiais.

As horas-atividades regulamentadas, que são aglutinadas em um único dia da semana, por grupos/áreas de atuação, tem a carga-horária mensal organizada da seguinte forma: 1/4 são destinadas a formação continuada, a ser realizada conforme cronograma de convocação mensal dos grupos, compreendendo no máximo um encontro por mês; 1/4 são destinadas as atividades em que se garanta o planejamento com os Especialista em Educação e o professor da Educação Especial; 2/4 são destinadas as demais atividades previstas, podendo essas serem realizadas em espaços de escolha do profissional, tanto na sua Unidade como em outros espaços, exceto quando houver convocação pela Equipe Gestora da Unidade Educacional e/ou Secretaria Municipal de Educação. (GASPAR, 2019c, p. 10).

O documento também organiza os profissionais em grupos, por dia da semana, a fim de facilitar a formação continuada. Para cada grupo ocorre um encontro regular por mês, a ser realizado durante o período da hora-atividade conforme a regulamentação, de acordo com a distribuição apresentada a seguir:

Quadro 1 - Dia da semana de hora-atividade por grupos¹²

Dia da Semana	Grupos
Segunda-feira	Professores dos Projetos Pedagógicos na Educação Infantil (PPPEI) Professores do 4º ano do Ensino Fundamental (P4ºEF) Professores do 5º ano do Ensino Fundamental (P5ºEF) Professores de História (PH) Professores de Geografia (PG)
Terça-feira	Professores do Período de Infância I (PPI-I) Professores de Educação Física (PEF) Professores de Artes (PA)
Quarta-feira	Especialistas em Educação (EE) Professores da Educação Especial (PEE) Professores de Letramento nos Anos Iniciais (PLAI) Professores de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (PAEJA)
Quinta-feira	Professores do Período de Infância II (PPI-II) Professores de Língua Inglesa (PLI) Professores de Língua Portuguesa (PLP) Professores do 1º ano do Ensino Fundamental (P1ºEF)
Sexta-feira	Professores do Período de Infância III (PPI-III) Professores do 2º ano do Ensino Fundamental (P2ºEF) Professores do 3º ano do Ensino Fundamental (P3ºEF) Professores de Ensino Religioso (PER) Professores de Filosofia (PF) Professores de Matemática (PM) Professores de Ciências (PC)

Fonte: Gaspar (2019c, p. 12).

Os encontros de formação são organizados respeitando o tempo de hora atividade de cada grupo, conforme a tabela acima, realizados em um auditório próprio destinado às formações, com encontros mensais por segmentos. O planejamento das formações acontece no início do ano letivo com temáticas definidas pela equipe da SEMED. As formações são realizadas pela equipe pedagógica da SEMED com encontros alternados como também são contratados formadores externos com temas específicos para cada grupo.

Percorremos a pesquisa com informações que permitiram compreender os processos vivenciados na Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC, a partir da pesquisa documental, nos debruçamos a conhecer a realidade local, a seguir, possibilitamos a imersão em conhecimentos teóricos referente a alfabetização, compreendendo a alfabetização como um processo complexo e de muitas facetas.

¹² O quadro referente ao dia da semana da hora-atividade é alterado a cada início do ano letivo, alternando os dias da semana dos grupos

5 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO COMPLEXO E DE MUITAS FACETAS

Não basta saber ler e escrever, mas também é preciso fazer uso da tecnologia do ler e do escrever, incorporando-a a seu viver, termo este considerado alfabetismo. (SOARES, 2020, p. 150).

A alfabetização é um processo complexo com muitas mudanças e rupturas. Ao compreendermos seu contexto histórico é possível perceber essa complexidade, sendo necessária uma reflexão que perpassa diversas facetas, desde a formação do professor, das práticas pedagógicas das alfabetizadora, abarcando os métodos e concepções, das políticas públicas indicando sucessos ou fracassos na aprendizagem, um processo extremamente complexo. Assim, os processos de alfabetização, por suas complexidades, geram dúvidas, controvérsias e disputas. Para Soares (2020, p. 132):

[...] o processo de alfabetização tem sido objeto de críticas, dúvidas, controvérsias desde que se democratizou o acesso à escola, ela ganha intensidade neste início do século XXI, em decorrência, sobretudo, de dois fatores: de um lado, as evidências de fracasso na aprendizagem da língua escrita que vêm sendo reveladas por sucessivas avaliações externas à escola - avaliações estaduais, nacionais e internacionais dos níveis de domínio da leitura e escrita pelos alunos do ensino básico; de outro lado, as mudanças conceituais e teóricas sobre a aprendizagem inicial da língua escrita decorrentes de novos olhares que as ciências psicológicas e linguísticas têm lançado, nas últimas duas ou três décadas, sobre essa aprendizagem.

Os dados acabam buscando explicação muitas vezes excludentes, ora no aluno, no contexto cultural do aluno, no professor, no método, no material didático, ou no próprio meio, o código escrito, um processo complexo de múltiplas perspectivas envolvendo diferentes áreas do conhecimento (SOARES, 2020).

Portanto, para que possamos compreender esse processo complexo, apresentamos neste capítulo, de forma breve, o contexto histórico da alfabetização e das políticas de formação continuada no Brasil. Posteriormente, percorremos a escrita contextualizando métodos de alfabetização, trazendo um breve contexto histórico, a psicogênese da língua escrita com base no construtivismo e a alfabetização na perspectiva do letramento.

5.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

O direito à educação e, principalmente, o direito à alfabetização, são conquistas que vêm sendo reafirmadas a cada década na história da educação. São percursos que demarcaram alguns encaminhamentos que refletem atualmente nas políticas públicas nacionais. O Estado tem o compromisso e o dever de proporcionar as condições para que a população tenha acesso à educação, deve possibilitar o exercício pleno da cidadania.

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p. 15).

Para que as políticas de alfabetização fossem implementadas, possibilitando o desenvolvimento de uma nação, passaram-se longos anos, um percurso que foi trilhado a partir de diferentes momentos e contextos históricos. Entretanto, ainda é necessário refletir sobre o direito à educação e, principalmente, a alfabetização, que ainda é um direito negado para muitos. Para que seja possível refletir sobre o contexto atual é preciso conhecer o percurso. Como escreve Saviani (2007, p.5) “[...] não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese.”

O conceito sobre pessoa alfabetizada foi se modificando, atrelado a mudanças da sociedade e aos interesses políticos, sociais e econômicos. Consequentemente, foram sendo ajustados os encaminhamentos e concepções da alfabetização em cada contexto histórico que iremos abordar a seguir: do período pós descobrimento, até os tempos atuais.

Vários fatos contribuíram para que ocorressem mudanças nos processos históricos da alfabetização, sendo marcados por diversos contextos que, segundo Mortatti (2004), iniciou-se no Brasil em 1553, com o padre José de Anchieta. Nesse período possibilitou-se os primeiros contatos com a leitura e a escrita, através das “escolas de ler, escrever e contar”, e tinha como objetivo o aprendizado da escrita alfabética, destinada aos indígenas, para aprenderem uma outra língua, outra cultura. Com o passar dos anos, no Brasil, a educação jesuítica foi sendo reduzida aos colégios, destinados aos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho, uma educação para minoria.

Passaram-se três séculos de colonização portuguesa no Brasil e mais de 85% da população ainda era analfabeta, caracterizando e reafirmando o direito à educação para poucos. Com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882 emergiu uma problemática de caráter político. Segundo Paiva (2016), o não saber ler e escrever no Brasil se tornou um problema a partir da reforma eleitoral de 1882 que proibiu o voto do analfabeto, emergindo no Brasil, a alfabetização, como uma questão política e não econômica.

A primeira Constituição Republicana de 1891/1930 mantinha a proibição do voto do analfabeto “homem” e na época as mulheres não podiam votar. Naquele contexto, o Estado se omitia em relação à instrução pública primária.

Foi ao longo do ano de 1920, a partir de debates sobre educação e pedagogia, que ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação e, em 1924, educadores apresentaram argumentos e propostas para os problemas do analfabetismo, tendo como base os fundamentos da Escola Nova. A partir desses movimentos, iniciaram alguns direcionamentos do Estado com o propósito de pensar mais sobre encaminhamentos específicos para a alfabetização (MORTATTI, 2004).

Na Década de 30, citando Zotti (2004), a educação passa a ser pensada como projeto nacional, entretanto, atrelada ao interesse do desenvolvimento econômico-industrial da minoria privilegiada. Neste contexto, houve uma grande procura por escolas. Conforme Romanelli (1986), a demanda social pela educação cresceu devido às relações de produção capitalista, entretanto, a estrutura escolar não sofreu mudanças, a fim de atender a demanda daquela época. Políticas públicas começaram a ser pensadas neste período, prova disso foi a Constituição de 1934 que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade, em âmbito nacional, do ensino primário extensivo aos adultos, sendo ministrada pela família e pelos poderes públicos. Segundo o Art. 149 da Constituição de 1934:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

A Constituição Federal de 1934 apontou vários avanços possíveis na educação brasileira, possibilitando trilhar novos caminhos em busca de uma educação de qualidade e,

consequentemente, melhorando os encaminhamentos para as políticas públicas direcionadas à alfabetização.

Até a década de 50 o critério estabelecido para levantamento de dados sobre quem era alfabetizado priorizava a seguinte pergunta: “Sabe ler e escrever?” e caso houvesse alguma dúvida referente a resposta, para comprovar, era preciso que a pessoa traçasse o próprio nome para comprovar sua alfabetização. Após a década de 50 eram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples (MORTATTI, 2004).

A palavra “alfabetização” como demonstram os estudos de Mortatti (2004), passou a ter caráter funcional e instrumental, de democratização da cultura e participação social.

[...] “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p. 67).

Na década de 50, ler e escrever passou a ter uma finalidade cultural, integrando o indivíduo na sociedade. Para Romanelli (1986), a partir da década de 50 e 60 houve um progresso no índice de alfabetização, devido a instalação das classes de ensino supletivo para pessoas de mais de 14 anos, sendo chamada de Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabeto (1959). Nesse período, destaca-se a atuação do educador Paulo Freire, utilizando o termo “leitura de mundo” com perspectiva de uma participação ainda mais consciente nos processos políticos, sociais e culturais. Para Freire (1989), antes de ler a palavra é necessário realizar a leitura do mundo, a partir da leitura do mundo o sujeito aprende a leitura da palavra, pensando e realizando transformações, uma possível leitura crítica e reflexiva, podendo assim também externar sua palavra.

Na década de 60, algumas legislações também foram intensificadas, como a primeira LDB de 1961 e a Constituição de 1967, que estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos. Após a ditadura militar de 1964 os problemas educacionais abrangeram diversos aspectos, entre eles os políticos, econômicos, sociais e pedagógicos. Iniciou-se, nesse contexto, as relações e estudos específicos envolvendo a Sociologia, Filosofia, História e Educação, possibilitando relações estabelecidas entre educação e sociedade, uma dialética necessária para compreender a realidade educacional. Nesse processo, diante da nova legislação ocorreu uma diminuição da taxa de analfabetismo. Entre a década de 50 até a

década de 70, como demonstram os estudos referente ao censo, a taxa de analfabetismo passou de 47,64% para 27,56% (ROMANELLI, 1986).

A Constituição de 1988 manteve a gratuidade em todo o ensino público e a obrigatoriedade do ensino fundamental. O voto facultativo dos analfabetos voltou a ser garantido, entretanto, de um problema apenas político, foi também considerado um problema social, cultural e econômico para o país. Como as demais políticas públicas, a alfabetização também passou a ser um alvo forte para implementação das propostas neoliberais, com perspectivas para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no Brasil, ambos necessários ao desenvolvimento econômico.

No final da década de 80 a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) declara 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse contexto, a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) inauguram a década da alfabetização e da educação básica, com investimento do Banco Mundial, que incide diretamente sobre as políticas dos governos.

Na década de 90, no Brasil, ampliaram-se as discussões sobre a necessidade de definições de políticas públicas para educação e alfabetização. Como demonstram os estudos de Freitas (1999), os anos de 1990, denominado de “Década da Educação”, significaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas instaurados pela crise do desenvolvimento do capitalismo. Desde os anos 70, na qual a escola teve importante papel, a educação e a formação de professores nesse momento, ganharam importância estratégica para a realização das reformas educativas.

Em 1996 é aprovada a nova LDB, que inclui a educação de jovens e adultos, sendo a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, considerando a educação como processos formativos em diversas instâncias. Segundo o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 8).

O período pós LDB, no Brasil, também foi de reformas educacionais. Questões como financiamento, gestão, currículos, formação de professores, avaliação, entraram em discussão

com o objetivo de adequar a educação aos novos contextos econômicos, determinando assim novas políticas públicas.

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, em parceria com o setor privado, o Estado passou a definir e implementar políticas públicas para a alfabetização. Inicia-se um planejamento para o cumprimento de metas, sendo monitorado pela UNESCO, que definiu critérios comparativos entre os países, com processos que intensificaram políticas em prol do controle e dos sistemas de avaliação.

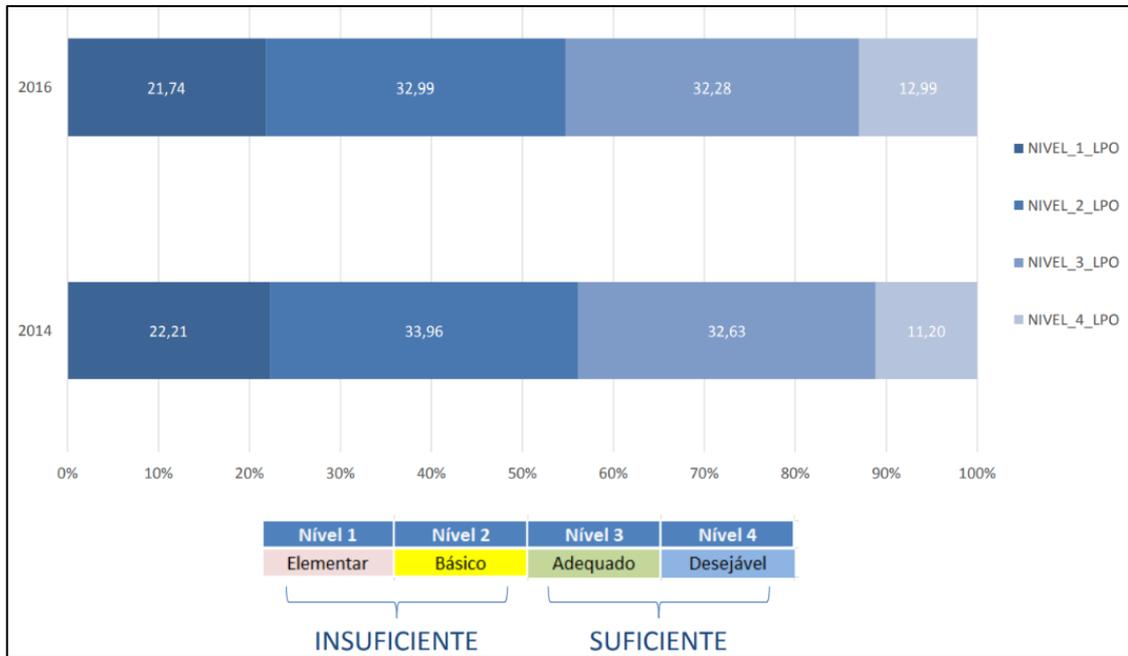
No ano de 2007 o MEC apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação a partir do Decreto nº 6.094/2007 com diversas ações. Nele são estipuladas 28 diretrizes, sendo uma delas relacionada a alfabetização “II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.” (BRASIL, 2007a).

Diversas mudanças ocorreram no que tange a alfabetização, O PNE, decênio 2014/2024, contempla, em sua meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 58). Na meta 9, com estratégias para atender a demanda da EJA o PNE define:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 68).

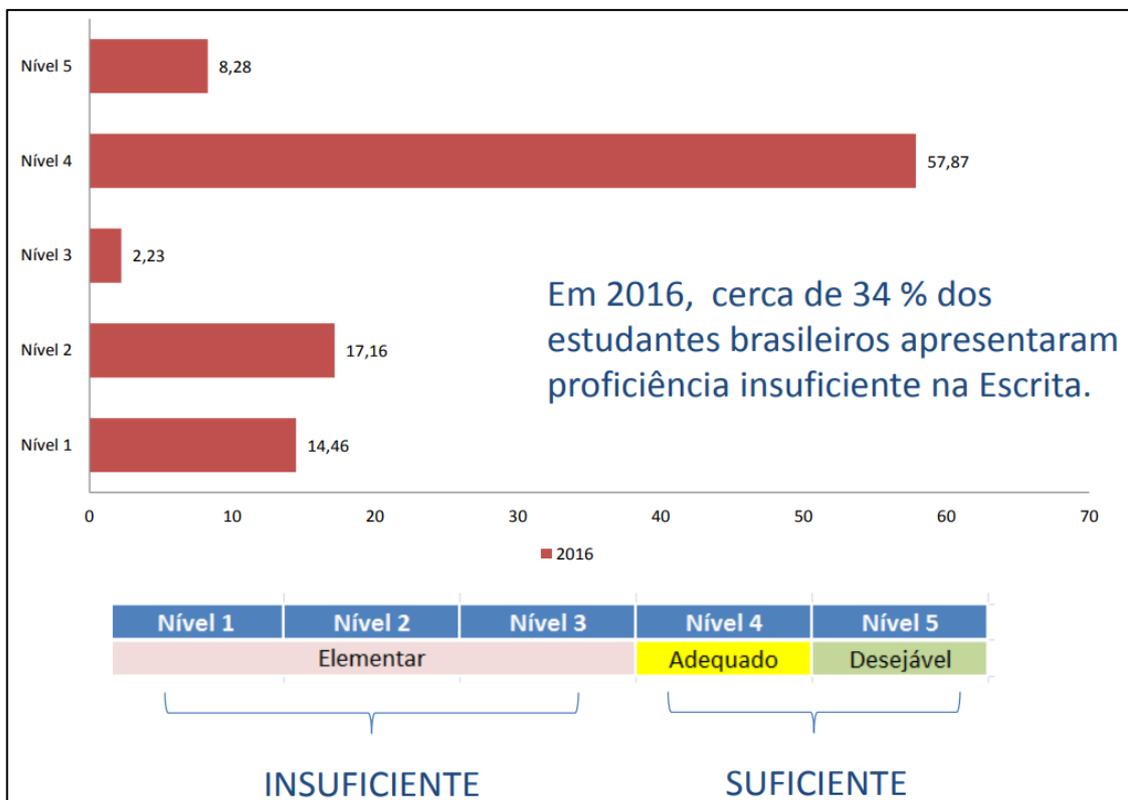
Em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), diagnosticou que 54,73% dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura e, em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes.

Figura 9 - Leitura - Resultados Brasil - SAEB/ANA 2016



Fonte: Brasil (2017a).

Figura 10 - Escrita - Resultados Brasil - SAEB/ANA 2016



Fonte: Brasil (2017a).

Nos processos vivenciados relacionados a alfabetização da população, a partir da implantação de novas leis, os conceitos e definições sobre a pessoa alfabetizada também foram sendo ressignificados, principalmente no que tange aos levantamentos de dados realizados. Nos censos, algumas mudanças ocorreram no que se refere aos termos utilizados para sujeitos que sabem ler e escrever, surgindo o termo “analfabetismo funcional” que considera sujeitos que sabem ler e escrever, mas não conseguem interpretar o significado passado pelo código escrito. Para a UNESCO (2014) analfabeto funcional é definido como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples e efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê ou de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No Censo de 2019 a taxa de analfabetismo foi registrada em 6,6% da população, entre pessoas de 15 anos ou mais.

Figura 11 - Taxa de analfabetismo no Brasil de 2016 a 2019



Fonte: IBGE (2019).

A partir dos dados, no ano de 2019, com o objetivo justificar que, quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, a trajetória escolar fica comprometida, refletindo assim em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão o MEC criou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no território brasileiro.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no

território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019).

No decorrer da história, muito tem se pensado quais os motivos que intensificam a persistência do analfabetismo no Brasil. Muitas questões estão atreladas a necessidade de políticas públicas que possam garantir o direito aos cidadãos que não tiveram acesso à educação, bem como muitas reflexões estão relacionadas a ações que possam qualificar o que já está sendo ofertado. Mortatti (2004), afirma que as tentativas para compreender esta questão vem focalizando métodos de ensino da leitura e da escrita, formação de professores, processos cognitivos dos estudantes, estrutura e funcionamento do sistema de ensino. Sem dúvida, está colocada a premente necessidade de políticas públicas para a resolução do problema, um problema que acompanha a história do país.

5.1.1 Políticas e programas de formação continuada de alfabetização no Brasil

No decorrer da história da alfabetização diversos programas de formação continuada foram pensados para qualificar as práticas pedagógicas, como também diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, ganhando destaque, principalmente a partir dos anos 90.

Para atender as necessidades desse contexto, foram criados diversos programas, na tentativa de sanar o problema de alfabetização das crianças em âmbito nacional. Programas submetidos a um processo de gestão, controle e avaliação, atrelados a políticas públicas decorrentes de receituário dos organismos multilaterais para atender as políticas neoliberais. Muitas delas vêm se modificando utilizando encaminhamentos diferenciados no que diz respeito as teorias e aos métodos de alfabetização.

Desde a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs do Ensino Fundamental, em 1997, três modelos teóricos da alfabetização foram incorporados: construtivismo, interacionismo linguístico e o letramento. Para Mortatti (2010), torna-se relevante destacar que a oficialização não foi unânime na prática dos alfabetizadores, pois o construtivismo e as demais teorias não se tratavam de um método.

No ano de 2004 o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A partir desse movimento foram desenvolvidos diversos programas. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída, através do Decreto nº 6.755/2009 que traz como um dos princípios, no

seu artigo 2º: “XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;” (BRASIL, 2009).

No ano de 2007, ocorreu a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, sendo definida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi lançado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano de Metas contemplou 28 diretrizes, sendo uma delas a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores: “II - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;” (BRASIL 2007a).

O Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014 - 2024, contempla a formação dos professores na meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Vivenciamos um percurso histórico com políticas públicas em prol de ações que pudessem garantir a formação continuada dos professores. Conforme a LDB/1996, no artigo 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 2017b, p. 42). A partir da implementação dos PCN’s foram pensadas políticas de formação continuada com o intuito de alfabetizar todas as crianças, diminuindo assim a evasão escolar, a repetência e qualificando os processos de ensino-aprendizagem. Essas políticas de formação trouxeram como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista, contemplando questões de como a criança aprende, utilizando gêneros textuais, possibilitando uma alfabetização na perspectiva do letramento. A partir dos PCN’s do Ensino Fundamental I, publicados em 1997, foram implementadas políticas públicas específicas para a formação dos professores alfabetizadores: PCN’s em Ação (1999), PROFA (2001), Pró-letramento (2005), PRALER (2007), PNAIC (2013) e TEMPOS DE APRENDER (2020).

O PCN’s em Ação, também chamado de Parâmetros em Ação, foi um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, articulado no ano de 1999 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Constituiu-se através de uma parceria entre o governo

federal, estados e municípios para oportunizar a formação continuada dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tinha como objetivo aprofundar os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), além de outras temáticas. Contemplava o Módulo Alfabetizar com textos, destinado especificamente aos professores que atuavam na alfabetização, com o propósito de:

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 1999, p. 3).

Foi o primeiro programa destinado especificamente para os professores alfabetizadores no Brasil, tinha como metodologia a utilização de textos, filmes e programas em vídeos para auxiliar nas propostas de trabalho junto aos estudantes. Tinha como característica a utilização de métodos globais, alfabetização por meio de textos, contemplando os gêneros textuais, as sondagens e as hipóteses de escrita.

Para se concretizar as propostas educacionais elaboradas e priorizadas nos Parâmetros em Ação foi adotada a tendência teórico-metodológica construtivista. Tal questão pode ser evidenciada no documento Parâmetros Curriculares Nacionais da teoria à prática quando este assegura com a seguinte afirmação:

Admitimos como base teórica a concepção epistemológica socioconstrutivista e, em decorrência, torna-se imperativo proporcionar ao aluno condições e atividades que permitam construir permanentemente o seu próprio conhecimento em um processo de interação social [...]. (LAGO, 1998, p. 26).

Os principais procedimentos deste programa, no que se referia aos alfabetizadores eram: a análise do próprio processo de alfabetização; planejamento coletivo de propostas para a sala de aula; resolução coletiva de problemas identificados pelo grupo em relação à alfabetização; análise da evolução escrita de alunos; análise de situações didáticas de alfabetização com textos.

No ano de 2001, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi implementado o Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), destinado a professores de escolas públicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos. Tinha como principal objetivo oferecer aos professores o conhecimento

didático da alfabetização, suprir o fracasso escolar e possibilitar a alfabetização para todos os alunos. Para este programa, a formação do professor possuía fragilidades, apresentando assim uma proposta de formação compensatória, sendo afirmado de acordo com o Guia do Formador (BRASIL, 2001, p. 1):

Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados.

Uma iniciativa que envolveu o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, Universidades, Escolas de Magistério ou Organizações não-governamentais. Foi um dos programas que serviu como embasamento para elaboração dos demais programas. Aproximadamente 89 mil professores participaram deste programa, que teve carga horária de 160 horas. Tinha como base o estudo da teoria da psicogênese da língua escrita, utilizando uma didática de alfabetização a partir de práticas de leitura e escrita, a partir de resoluções de situações-problema em uma perspectiva construtivista. Era um trabalho coletivo entre os alfabetizadores e os formadores. Para Mortatti (2000), a formação pelo PROFA, teoricamente, defendeu a perspectiva construtivista, embasada por Emilia Ferreiro, precursora da psicogênese da língua escrita.

No ano de 2005 foi lançado o PRÓ-LETRAMENTO um programa idealizado pelo MEC, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este programa teve a parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada, sendo de adesão voluntária dos estados e municípios. Sua implementação foi no ano de 2005, tendo como público alvo professores que atuavam do 1º ao 5º nas escolas públicas, com carga horária de 120 horas de formação, incluindo a área de Matemática e Alfabetização e Linguagem. Contava com a participação de tutores e cursistas, com aproximadamente 180 mil participantes. Tinha como base teórica a psicogênese da língua escrita:

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (BRASIL, 2008, p. 10).

A formação do PRÓ-LETRAMENTO teve como base uma proposta similar ao do PROFA, entretanto, ao trazer a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento, possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas, permanecendo como base da proposta o construtivismo. Destacava-se o letramento como algo novo nas reflexões e formação dos professores, sendo a formação direcionada nesta perspectiva. Conforme o caderno de alfabetização e linguagem:

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11).

Após o PRÓ-LETRAMENTO, no ano de 2007, também no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi implementado o Programa de apoio a leitura e a escrita (PRALER), com o objetivo de dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita. Este programa buscou resgatar e valorizar as experiências e saberes dos professores alfabetizadores e possibilitar uma alfabetização priorizando a utilização de diversos gêneros textuais.

A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. (BRASIL, 2007b, p. 5).

Teve como objetivo oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores. Formação constituída de aulas presenciais e semipresenciais. A duração do programa PRALER foi de 144h distribuídas em: 90h de estudo individual (5h de estudo para cada unidade, contemplando no total 18 unidades do programa). 54h de estudo coletivo (18 Sessões Presenciais Coletivas de 3h de duração). Conforme o Guia do Formador:

O programa de formação de professores PRALER - será desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, e na perspectiva da formação contínua em serviço, o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudos e reuniões quinzenais. (Sessões Presenciais Coletivas). (BRASIL, 2006b, p. 6).

Apresentava uma perspectiva construtivista, como os demais programas que o antecederam, sendo afirmado conforme informação constatada:

O conceito que utilizamos parte da concepção construtivista de educação, na qual é importante considerar, dentro de um ato didático, os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender, que em definitivo são mecanismos que favorecem o conhecimento de si mesmo, ajudam o aprendiz a se identificar e a se diferenciar dos demais. O estudante passa a ser consciente dos motivos e intenções de suas próprias capacidades cognitivas e, posteriormente, das demandas da escola. Nesse processo, ele desenvolve a autonomia e a independência diante dos estudos. (BRASIL, 2007b, p. 21).

No ano de 2012, foi instituído pelo MEC o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no governo da presidenta Dilma Rousseff, Com a finalidade de definir um tempo específico para a alfabetização e, com isso, buscar melhores resultados, foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos. Nesse sentido, afirma-se que:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012e, p. 6).

O PNAIC foi o programa que apresentou a maior participação dos professores alfabetizadores, tinha como diferencial o pagamento de uma bolsa mensal para os professores que participaram da formação, possibilitando o maior envolvimento dos mesmos no processo.

A proposta pautou-se na perspectiva do letramento, para que os professores desenvolvessem atividades em sala de aula por meio de sequências didáticas ou projetos, utilizando a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Sua estrutura foi organizada em quatro eixos de atuação: formação; materiais didáticos; avaliação; gestão, mobilização e controle social.

Caracterizou-se por perspectivas teóricas distintas como a abordagem histórico-cultural (com referência a Vygotsky) e construtivista (piagetiana, na qual se ancoram os estudos de Ferreiro e Teberosky), contemplando também as reflexões que vinham sendo pautadas, com ênfase na perspectiva do letramento em que a formação continuada propôs que os professores desenvolvessem atividades em sala de aula utilizando sequências didáticas ou projetos interdisciplinares.

A partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a política nacional de alfabetização, criou-se o programa de formação Tempos de aprender, que iniciou no ano de

2020, no governo do Presidente Jair Bolsonaro, com o propósito de melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país. O programa propõe ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; valorização dos profissionais da alfabetização.

Segundo a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal, as formações serão direcionadas de acordo com o Art. 2º:

Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações: I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização: a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2020).

Diferente dos demais programas que os antecederam, não trazia a alfabetização na perspectiva do letramento, rompendo com uma construção de formações que utilizavam o termo letramento, substituindo assim, pelo termo literacia¹³.

Por se tratar de um programa recentemente implementado, as ações ainda se encontram em andamento, prevendo formações on-line para professores alfabetizadores e gestores, como também estão previstas formações presenciais. Algumas divergências se tornam evidentes ao desconsiderar as políticas públicas anteriores, não contemplando o construtivismo e o letramento como concepções que há décadas vêm sendo estudadas, conforme as políticas de formação continuada. O Programa Tempos de Aprender reforça o método fônico e enfatiza o movimento preparatório na educação infantil, antigas discussões foram retomadas, principalmente com relação aos métodos de alfabetização.

Estamos vivenciando um momento histórico que rompe com uma construção de décadas e precisa ser analisado com cautela, principalmente referente às concepções sobre a alfabetização. Pensar na erradicação do analfabetismo perpassa muito mais que criação de políticas de formação continuada, são necessárias ações em âmbito social, político e econômico, repensando os contextos e a realidade do nosso país. É preciso compreender esses processos, para Soares (2020), alfabetismo é um conceito complexo, variando historicamente

¹³ Para a Política Nacional de Alfabetização (PNA), literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como sua prática produtiva.

e espacialmente, engloba conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções.

As Políticas públicas precisam ser pensadas em diversos âmbitos, tanto na formação continuada dos professores, para que as ações sejam qualificadas e mais assertivas, a fim de proporcionar uma alfabetização na idade certa, como também nas políticas de inserção, a partir de ações que possibilitem o incentivo das pessoas não alfabetizadas a buscarem o domínio da leitura e escrita.

No que tange a alfabetização das crianças, é necessário refletir sobre o processo, sobre a história e o contexto, refletir sobre a ausência de ensino direto, explícito e sistemático, isso vem motivando ao retorno a um método fônico como solução para os problemas da alfabetização. O momento exige procurarmos caminhos e recusar descaminhos (SOARES, 2020). Para compreendermos esses processos partimos para uma breve contextualização referente aos métodos de alfabetização no Brasil e o surgimento da psicogênese da língua escrita.

5.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO REFERENTE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O método que o professor segue é apenas um dos ingredientes da maneira como o objeto social “língua escrita” é apresentado no contexto escolar. (FERREIRO, 1999, p. 69).

Diante das complexidades sobre os processos de alfabetização, uma delas diz respeito aos métodos de alfabetização, que para Soares (2019) refere-se a um conjunto de procedimentos, fundamentados em teorias e princípios, para orientar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As discussões relacionadas aos métodos de alfabetização no Brasil ocorrem a partir do final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, momento em que a educação ganhou destaque e as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional (MORTATTI, 2004).

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: métodos que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, das partes para o todo, chamados métodos sintéticos; e os que priorizam a compreensão, do todo para as partes, chamados métodos analíticos (FRADE, 2007).

Os métodos sintéticos (alfabético/soletração, fônico e silábico) privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Os métodos analíticos

(palavração, sentencição ou global de contos/historietas) procuram romper com o princípio de decifração, atuando assim na compreensão, tendo como unidade de análise a palavra, frase ou texto, a partir do todo a criança possa realizar um processo de análise de unidades (FRADE, 2007).

As primeiras cartilhas produzidas no final do século XIX baseavam-se nos métodos de marcha sintética. A partir de 1890, surge o método analítico, com princípios didáticos derivados de uma nova concepção, para este método, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. As cartilhas produzidas, especialmente no início do século XX, baseavam-se neste método (MORTATTI, 1994).

Em meados da década de 1920, ocorreram resistências quanto ao uso do método analítico, buscando-se novas soluções, passando-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos, conciliando o uso dos métodos sintéticos e dos analíticos. As cartilhas passaram a ser elaboradas utilizando os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) (MORTATTI, 1994).

Até meados do século XX, como demonstram os estudos de Mortatti (2013) a ênfase das propostas oficiais para o ensino inicial da leitura e da escrita recaía sobre os métodos de alfabetização (sintéticos ou analíticos), tinha como foco, como se ensinava a ler e a escrever. As pesquisas sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização entre 1961 a 1989 tinham como predominância o tema método sobre qualquer outra faceta referente ao processo de aquisição da língua escrita. Os métodos eram definidos em determinado tempo histórico como mais significativos ou não, assim, os materiais didáticos eram elaborados a partir de determinados métodos, principalmente as cartilhas.

Por mais bem-intencionados que sejam os manuais ou cartilhas, eles introduzem sempre um elemento de rigidez na aprendizagem, que dificulta a necessária adaptação às exigências individuais e grupais. Pelo simples fato de apresentar as folhas ordenadas, sugere uma ordem de apresentação (ainda que não o recomende), e como são produzidos em centros urbanos com capacidade econômica para fazê-los, é difícil que levem em conta variantes dialetais e regionais dentro de um mesmo país. (FERREIRO, 1999, p. 35).

Com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, denominado construtivismo, questionou-se as concepções, principalmente as que se baseavam na centralidade do ensino (métodos, testes de maturidades e cartilhas)

(MORTATTI, 2004). Para o construtivismo o objeto do conhecimento é entendido como predominantemente individual, prevalece como pressupostos a aprendizagem sobre o ensino e o processo de aprendizagem da língua escrita se dá por uma construção progressiva sendo necessário propor às crianças oportunidades para que construam esse princípio com materiais reais de leitura e de escrita (SOARES, 2019). Em decorrência da mudança de paradigma que o construtivismo representou, a escrita como produção textual passou a desempenhar papel importante na alfabetização, enfatizando assim o papel da escrita, uma escrita espontânea, que defende a construção do sistema alfabético pela criança por meio de seu convívio (SOARES, 2019).

No final dos anos 1970, tendo como base o construtivismo, a partir da realização de pesquisas, com o intuito de investigar a história da conceitualização da escrita alfabética pela criança ao longo de seu desenvolvimento, surge a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. No marco de referência da teoria de Piaget constroem uma teoria sobre os processos de construção de conceitos pela criança, tendo como fio condutor os níveis de evolução da escrita das crianças, esclarecendo o desenvolvimento psíquico da criança relacionados ao sistema alfabético (SOARES, 2020). “A concepção psicogenética alterou a concepção do processo de aquisição da língua escrita, considerando o erro da criança construtivo, um processo de construção do conhecimento da língua escrita.” (SOARES, 2020, p. 120). A concepção psicogenética, trouxe uma severa crítica à importância que vinha sendo atribuída ao método de alfabetização. Para Ferreiro (1998, p. 41):

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

A psicogênese da língua escrita trouxe novos elementos, tirando o âmbito exclusivo da pedagogia levando-a para a psicologia. Para Ferreiro (2015), é preciso interpretar as primeiras escritas das crianças para compreender o desenvolvimento do ponto de vista delas, na fase de apropriação da escrita, compreender o desenvolvimento da leitura e escrita a partir dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído e não como aquisição de uma técnica. É necessário possibilitar oportunidades ricas e variadas para a criança interagir com a linguagem escrita e compreender as respostas e perguntas das crianças, pois a linguagem escrita é muito mais que um código de transcrição, é a construção de um sistema de representação (FERREIRO, 1988).

Isso não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja "natural e espontâneo", que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. (FERREIRO, 1999, p. 32).

É necessário a utilização da escrita para fins específicos com participação em atos sociais, um processo em que a criança precisa entender quais são as regras de construção internas do sistema a partir de desafios intelectuais (FERREIRO, 1999). Para a autora:

É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessário formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação. (FERREIRO, 1988, p. 102).

A partir das contribuições de Emilia Ferreiro, professores passaram a estudar formas de como as crianças aprendem, aplicando em suas salas de aula conceitos advindos da psicolinguística, estabelecendo parâmetros para realização de diagnóstico da produção escrita das crianças, pensando em formas de intervenção e organização (FRADE, 2007).

Com a consolidação da Psicologia sobre a Pedagogia e a Didática, o foco passou a ser como a criança aprende a ler e a escrever. São mudanças que enfatizaram reflexões sobre as teorias de aprendizagem. Neste contexto, algumas práticas pedagógicas já negaram o uso dos métodos em detrimento das teorias, ocorrendo, a partir de meados de 1980 até 1994 disputas entre os defensores da perspectiva construtivista e os dos métodos de alfabetização (analíticos e sintéticos). Para Mortatti (2010, p. 330):

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na *querela dos métodos*, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerando *novo* e melhor em relação ao *antigo e tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras.

No início do século XXI, reaparece a discussão sobre os métodos de alfabetização, um movimento que se deu devido ao conflito com a tendência à desmetodização, que foi uma consequência da interpretação que se deu ao construtivismo (SOARES, 2019). Com as novas ideias do construtivismo, alguns professores passaram a compreender que todos os

conhecimentos deveriam partir do aluno, compreendendo que sua tarefa enquanto professor seria somente de promover situações para o aluno realizar algo e não de ensinar. Assim, para muitos professores o construtivismo foi equivocadamente considerado como um método, causando assim, a ausência de métodos e metodologias nos processos de alfabetização (CAGLIARI, 1998).

Para Soares (2020), não podemos reduzir a alfabetização a uma escolha entre conceitos e métodos, pois, embora conflitante, o que funciona na alfabetização é construído a partir de teorias linguísticas e psicológicas. Sendo assim, no processo de alfabetização é preciso ter metodologias claras, prática renovada e renovação teórica.

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade com atividade intelectual, e *qualquer* conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, às crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura. (SOARES, 2020, p. 128).

Possibilitar o direito à alfabetização é algo primordial, o acesso ao mundo da escrita e da leitura é um direito de toda criança, a utilização de métodos ou teorias precisam ir ao encontro das necessidades das crianças, pois de acordo com Cagliari (2009), a escola moderna se envolveu em um emaranhado de teorias e métodos, mas se afastou da realidade de seus alunos, sendo preciso recuperar o fio da meada, tecendo o novo.

O foco não deve ser o ensino, mas a aprendizagem e como a criança aprende, para a partir das concepções que a criança elabora sobre a natureza da escrita alfabética o professor possa definir procedimentos de ensino orientando assim a reformulação das concepções das crianças (SOARES, 2022). “[...] o foco é o sujeito da aprendizagem, a criança e suas possibilidades, ao longo de sua evolução na compreensão da natureza da escrita.” (SOARES, 2022, p. 119).

Os conteúdos da alfabetização avançaram muito em complexidades, teorias literárias, gêneros textuais, de discurso, linguísticas estudos socioantropológicos e psicolinguísticos, possibilitam olhar para a alfabetização de maneira global (FRADE, 2007). Segundo Soares (2022, p. 290) “[...] ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da criança: “como a criança aprende”, para orientar “como vou ensinar”.”

O professor alfabetizador precisa conhecer o nível em que cada criança se encontra no processo de apropriação da escrita e leitura, suas descobertas, hipóteses, sendo o ponto de partida. Conhecer como a criança aprende a ler e escrever é o início de um processo, entretanto são muitas facetas, um ensino direto a partir da utilização de metodologias e a inserção de práticas sociais significativas de leitura e escrita.

[...] privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2020, p. 68).

Uma alfabetização bem-sucedida não depende somente de métodos, é construída na compreensão do professor sobre os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, para com base neles, desenvolver atividades que estimulem e orientem as crianças, identificando assim as dificuldades para intervir de forma adequada (SOARES, 2019).

Cada momento do desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético, cada faceta do desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, cada faceta do processo de conhecimento das letras, cada passo em direção à aprendizagem das relações fonemas-grafemas, cada etapa na apropriação de normas ortográficas, cada componente do desenvolvimento de habilidade de ler e interpretar textos e de produzir textos, elas são facetas que demandam, cada uma, ações pedagógicas diferenciadas, mas compõem, reunidas, a totalidade da aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela criança. (SOARES, 2022, p. 289).

Ensinar o funcionamento do sistema de escrita e da leitura exige pensar sobre ele, compreendê-lo e acima de tudo utilizar a partir do conhecimento prévio da criança. A leitura e a escrita são fenômenos sociais, que precisam ser observados a partir do alicerce cultural e social. O ponto inicial é a expressão oral e escrita das crianças inserindo assim a criança em um processo que contemple não somente a aprendizagem de um código, mas que possibilite além disso, uma alfabetização significativa na perspectiva do letramento.

5.3 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPETIVA DO LETRAMENTO

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 2010. p. 22).

A palavra letramento começou a ser utilizada nos anos 80 por pesquisadores da área de Educação e Linguística. Segundo Soares (2020, p. 83) “O domínio do código chamamos de alfabetização, e as práticas de escrita o letramento, não sendo indissociáveis.” O letramento surgiu como decorrência da necessidade de configurar ou nomear os comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando assim o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, a “invenção” da palavra letramento se tornou necessária (SOARES, 2020). Para Mortatti (2004, p. 11):

Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares.

O termo alfabetização refere-se ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita; o letramento designa a prática de leitura e escrita, sendo mais amplo que a alfabetização, em que a leitura e a escrita tenham sentido e faça parte da vida da criança (SOARES, 1998).

Para Soares (2020, p. 17-18) “[...] alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” e letramento “[...] é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas.” (SOARES, 1998, p. 39), essa apropriação se dá em um contexto social específico, exercida por pessoas.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, sendo a aprendizagem e o ensino de um e de outro essencialmente diferentes, são processos simultâneos e interdependentes. O texto passa a ser o eixo central das atividades de letramento e do processo de alfabetização (SOARES, 2022). “[...] a criança adquire a língua oral ouvindo *textos* ou falando *textos* em eventos de interação com outras pessoas; da mesma

forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos *textos*.” (SOARES, 2022, p. 35).

O ensino da leitura e da escrita passam a ser um desafio para os professores devido sua complexidade, um processo que precisa não só estar embasado em conhecimentos técnicos, como exige a ressignificação das concepções sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. O ideal seria alfabetizar letrando, a partir do contexto das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998).

O processo de alfabetização e letramento não se restringe apenas na apropriação da leitura e da escrita, ele vai além da codificação e decodificação. É complexo e exige do professor conhecimentos sobre metodologias, compreensão de como a criança aprende, como se apropria desse processo, devendo ser pensado a partir da realidade. Para Tfouni, (2010, p. 25) “Uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar a alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza.”

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2022, p. 27).

Pensar uma alfabetização na perspectiva do letramento se torna um desafio, pois não basta apenas saber ler e escrever, mas compreender o porquê, quando e onde utilizo a leitura e a escrita, para que a alfabetização seja pensada a partir de sua função social. A alfabetização só tem sentido ao ser proporcionada com práticas sociais de leitura e escrita, um contexto de letramento por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2020). Por isso, a necessidade de criar propostas a partir de situações que ocorrem na vida real, e que a criança produza textos em que tenha o que dizer a alguém, ocorrendo a interação com um destinatário (SOARES, 2022).

Refletir sobre os processos de alfabetização e letramento perpassa não somente em compreender como se ensina, mas acima de tudo entender como a criança aprende. Para Cagliari (1998), todo programa de ensino poderá estabelecer linhas gerais, entretanto na sua realização precisa adequar-se à realidade de cada um dos aprendizes.

Diante dessa complexidade, o processo de alfabetização vai ao encontro de refletir não somente sobre métodos, teorias, alfabetização na perspectiva do letramento, mas sobretudo, refletir sobre concepções. Compreender como a criança se apropria do código escrito, quais as condições e vivências das crianças, quais letramentos são vivenciados e quais condições de leitura e escrita. Para Ferreiro (1999, p. 19) “As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas.” Assim, a alfabetização precisa incluir todas as crianças no processo, utilizando diversas estratégias e abarcando diversas facetas que fazem parte dessa complexidade, garantindo assim uma alfabetização significativa para as crianças.

6 PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquisa, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade. (FREIRE, 1995, p. 133).

Possibilitar a imersão nesta etapa da pesquisa, a análise dos dados, propõe ir além dos muros da universidade, buscar na prática, nos sujeitos e no contexto, dados que possibilitem respostas para as indagações como também surgir outras perguntas. Ao adentrar nesta etapa, tornou-se possível compreender a complexidade e realidade das professoras alfabetizadoras, sendo necessário a identificação e interpretação de diversas informações, tecendo nas respostas as subjetividades. Sendo assim, partiu de um processo de comunicação a partir das respostas e escritas das alfabetizadoras, dialogando com os dados e suas escritas. Para Bakhtin (2006, p. 16-17) “Toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas.”

A aplicação do questionário semiestruturado foi realizado de maneira presencial, em um único dia, na Biblioteca Pública Municipal de Gaspar/SC, com as 12 (doze) professoras que se propuseram a participar da pesquisa. Antes do início da aplicação do questionário foi realizada uma breve apresentação para compartilhar os objetivos da pesquisa e demais orientações referentes ao comitê de ética.

As professoras foram informadas sobre o sigilo das respostas. Utilizamos como codinome ¹⁴o nome de autoras de literatura infantil. Foram escolhidos 12 (doze) codinomes: Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Eva Furnari, Ângela Lago, Bia Villela, Mariana Massarani, Cora Coralina, Clarisse Lispector, Cecília Meireles e Marina Colasanti. Cada livro, selecionado previamente, simbolizou uma professora alfabetizadora que participou da pesquisa.

¹⁴ Designação que serve para ocultar a identidade de alguém ou para nomear de maneira secreta um plano de ação, uma organização etc.

Figura 12 - Foto dos livros que foram utilizados para definir os codinomes para a pesquisa



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora (2022).

Após a devolutiva do questionário respondido pelas professoras, identificamos cada questionário com um dos codinomes, permanecendo assim o sigilo da identidade das alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

Ao término da aplicação do questionário, passamos para a etapa da tabulação de dados. Organizamos o questionário por categorias, conforme ilustração abaixo, entretanto, os resultados que foram descritos no decorrer desta pesquisa não foram organizados de maneira linear, possibilitando um diálogo entre as categorias, pois entende-se que esta pesquisa possibilita um ir e vir durante todo o processo.

Após aplicação do questionário semiestruturado, ocorreu a fiel transcrição de todas as informações coletadas, precisando em algumas situações de pequenos ajustes relacionados às questões que não foram respondidas, ou respondidas de maneira a não possibilitar a tabulação dos dados de acordo com o planejado, um processo dinâmico, pois “O discurso indireto constitui um discurso encaixado no interior do qual se manifesta uma interação dinâmica.” (BAKHTIN, 2006, p. 19) sendo necessário perceber as subjetividades além dos discursos.

Todos os dados foram analisados a partir de referenciais teóricos que percorreram os estudos desta pesquisa. As questões fechadas foram tabuladas e transformadas em gráficos a fim de sistematizar e organizar as respostas. As questões abertas foram descritas no decorrer do texto, com o propósito de possibilitar uma compreensão mais detalhada das singularidades presentes nas respostas.

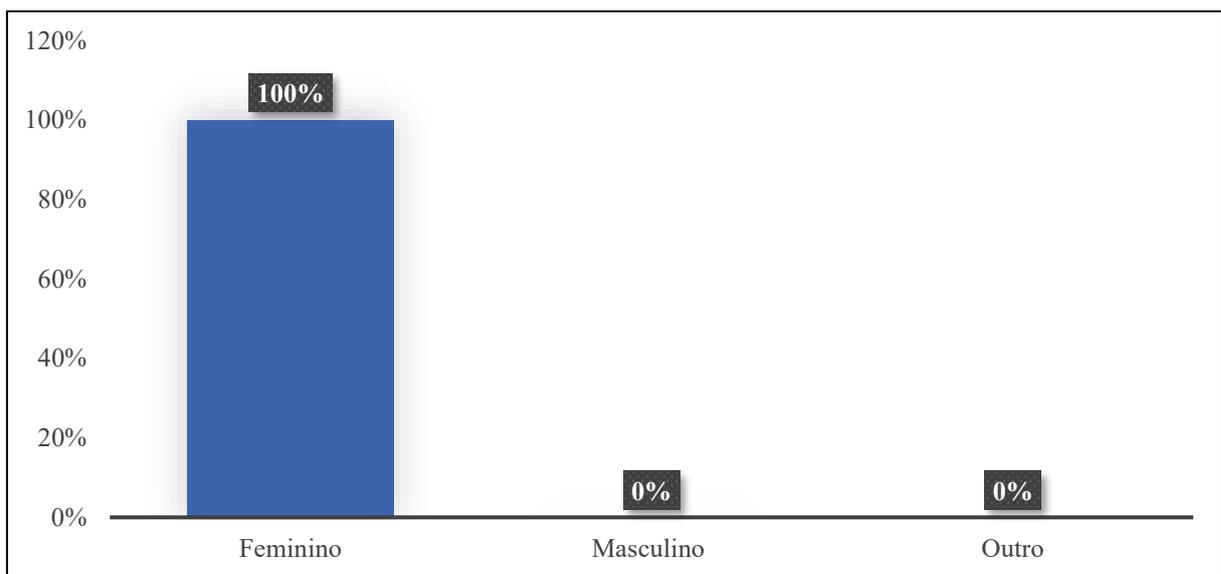
A interpretação das informações foi proveniente do questionário respondido por 12 (doze) professoras alfabetizadoras das turmas do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de Gaspar. Cabe ressaltar, que a Rede Municipal tem em seu quadro funcional 16 professoras que atuam nas turmas do 1º ano, ocorrendo assim, a não participação de 4 professoras, sendo considerado como critério de exclusão a negativa ou desistência das professoras que no dia da realização da pesquisa não estavam presentes.

6.1 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2011, p. 230).

Para compreender o perfil profissional do grupo de alfabetizadoras e para a melhor compreensão das informações, utilizamos a tabulação por gráficos. Destacamos abaixo a tabulação do perfil profissional das professoras alfabetizadoras iniciando com a caracterização das professoras quanto ao gênero.

Gráfico 1 - Caracterização das professoras quanto ao gênero

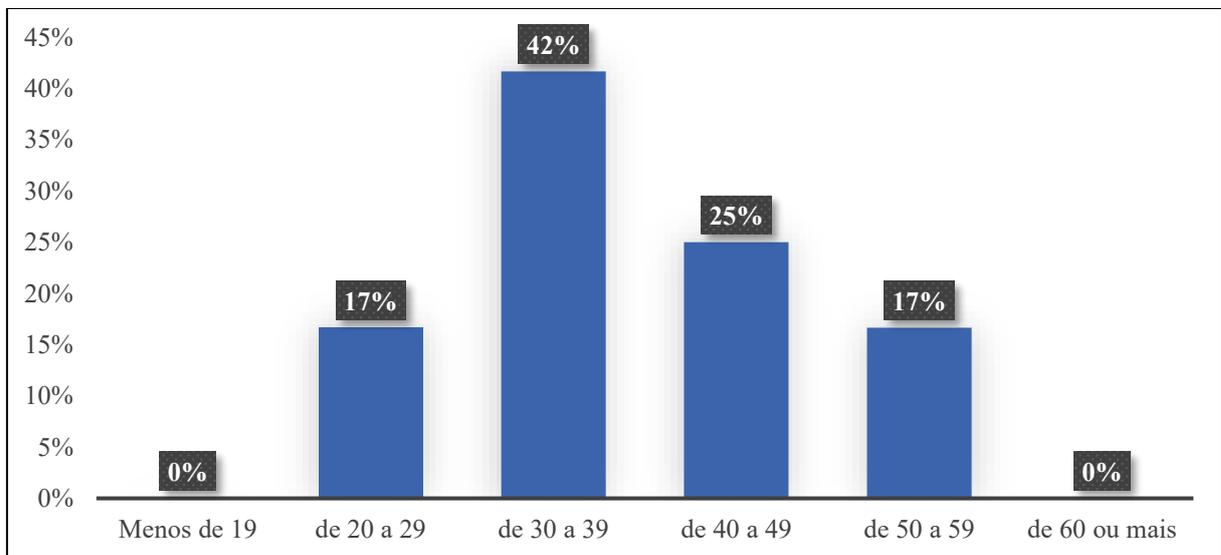


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos o Gráfico 1 identificamos que 100% das professoras das turmas de alfabetização do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC são do sexo feminino, assim, optamos por utilizar o gênero feminino percorrendo toda escrita da tabulação dos dados. A partir deste dado, que evidencia a predominância do gênero feminino nas instituições de ensino, percebemos a permanência da mulher no magistério. Conforme Salgado (2007), a escola e o magistério, são espaços ocupados predominantemente pela mulher, porém, nem sempre foi assim, o acesso da mão de obra à escola deu-se de forma lenta e gradativa, pois no Brasil do sistema patriarcal, o público era um espaço reservado somente aos homens, para as mulheres era reservado o espaço privado, ou seja, o lar, o cuidar, a educação dos filhos e a preservação dos valores da família nuclear.

O gráfico seguinte, representa a caracterização das professoras quanto à faixa etária. Ao trazermos nesta questão a idade, foi necessário diferenciar a idade da experiência, não sendo definido aqui o tempo de experiência.

Gráfico 2 - Caracterização das professoras quanto à faixa etária

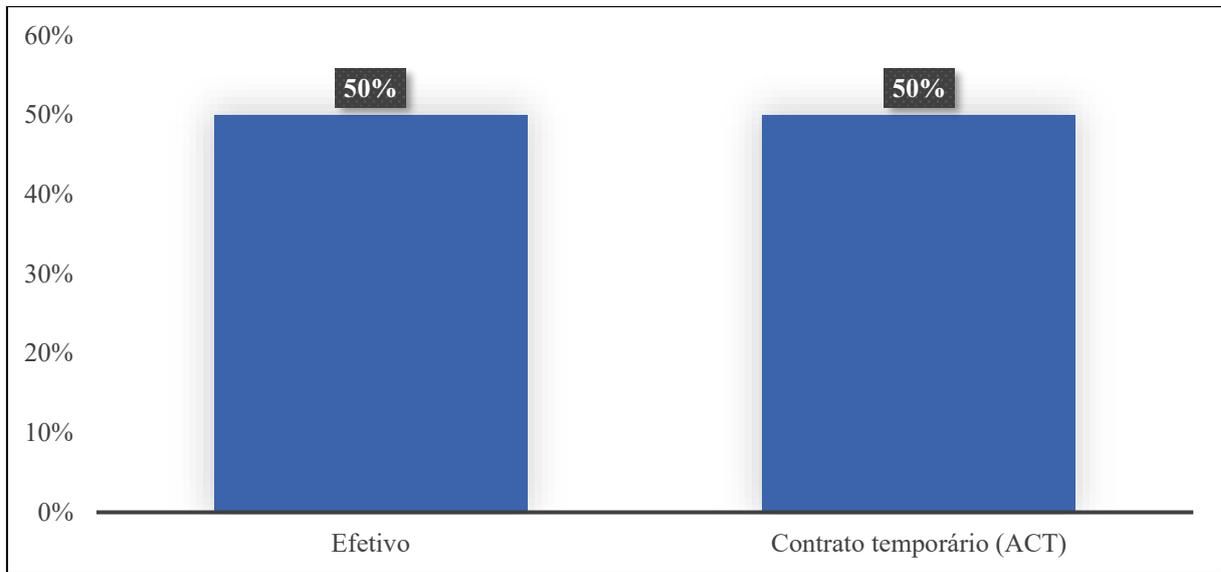


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Percebemos no Gráfico 2 que o maior número de professoras está na faixa etária entre os 30 e 39 anos e identificamos que poucas estão próximas da aposentadoria, caracterizando assim, poucas professoras que estão finalizando sua atuação no magistério.

No gráfico abaixo, procuramos identificar as questões relacionadas ao vínculo empregatício, isto é, o tipo de contratação das alfabetizadoras que atuam na rede municipal.

Gráfico 3 - Vínculo empregatício



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Percebemos no Gráfico 3 que temos uma divisão exata entre professoras efetivas e em contrato temporário. A contratação temporária nos órgãos públicos vem sendo ampliada a cada ano, são diversas justificativas para esta situação, não sendo intenção desta pesquisa aprofundar os motivos, entretanto, devido a este tipo de contratação ocorre uma maior oscilação no quadro funcional, enquanto a efetivação possibilita um vínculo mais contínuo. Para os órgãos públicos, muitas vezes a contratação temporária, tem como intencionalidade uma gestão econômica. Conforme Ferreira (2013, p. 7):

A precarização, tanto das formas de contratação como das condições de trabalho, não é um fenômeno restrito a um único setor da economia, mas se reflete no contexto capitalista como um todo; assim, da mesma forma que ocorre em outros segmentos, a contratação temporária no setor público educacional tornou-se uma prática comum.

Observa-se assim, uma contratação prejudicial que não garante os mesmos direitos das professoras efetivas. De acordo com Ferreira (2013), o regime de contratação temporária não garante a estabilidade profissional, causando incertezas referente a empregabilidade e possibilidade de manter-se no mesmo local de trabalho.

Diante disso, um ponto relevante na análise de dados está relacionado a uma possível descontinuidade nos processos de formação continuada para as alfabetizadoras com contratação temporária, pois a cada ano a professora poderá ter lotação em outra escola, outra

turma ou até mesmo em outro município, dificultando a permanência da participação na formação continuada. Para Tardif (2011, p. 90) “É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade.”

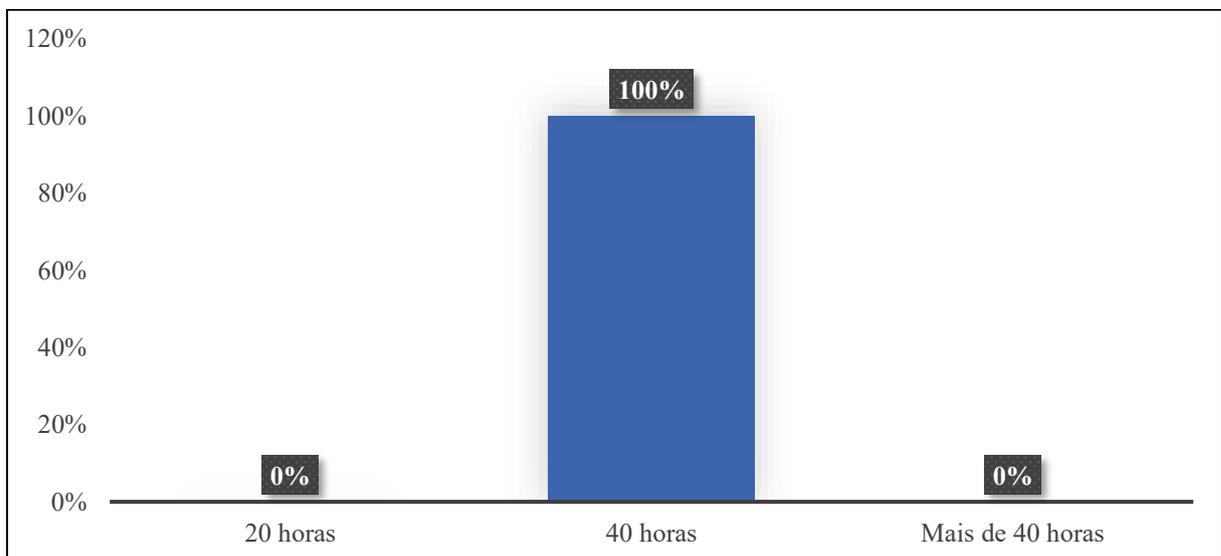
Outra questão está relacionada a elaboração e continuidade de projetos institucionais. A escola que não permanece com o mesmo quadro de professoras apresenta um grande desafio em consolidar um projeto pedagógico coletivo, interferindo também na reestruturação do PPP da instituição. Para Gatti (2016, p. 168):

A não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico.

Muitos profissionais contratados trabalham em locais diferenciados a cada ano, com esta situação, não existe a possibilidade de manter o vínculo com a comunidade, com os estudantes e dar continuidade em projetos institucionais. Para Imbernón (2010), em uma perspectiva acadêmica, trabalhar em conjunto com a comunidade possibilita desenvolver habilidades sociais, afetivas, cognitivas e psicolinguísticas por meio da participação ativa dos alunos.

No gráfico seguinte, propomos identificar a jornada de trabalho semanal das alfabetizadoras:

Gráfico 4 - Jornada de trabalho semanal

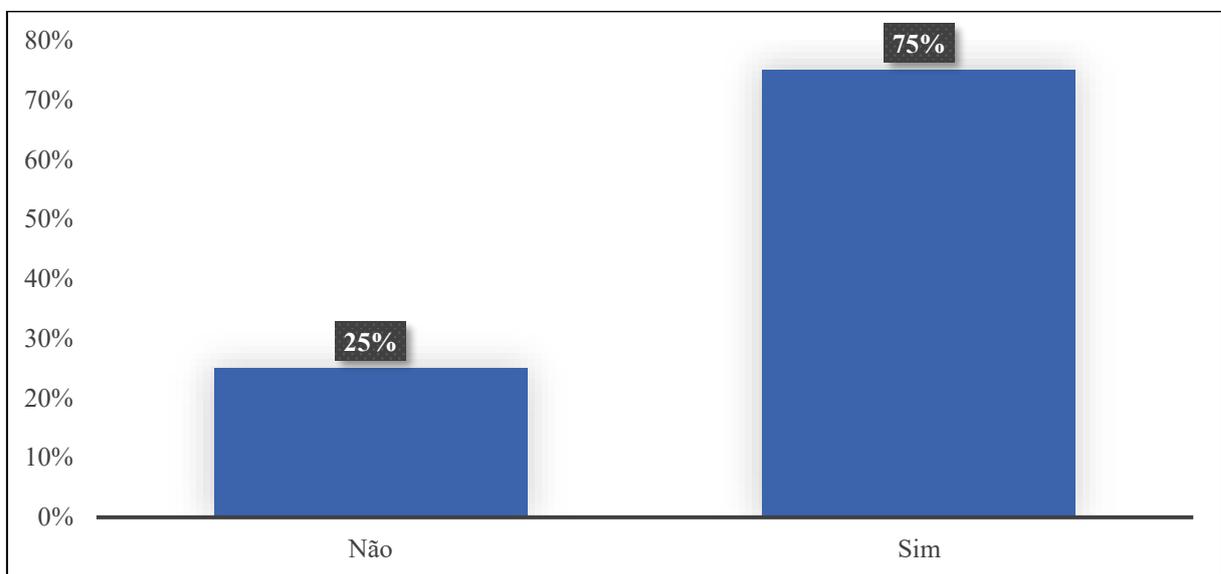


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Observamos no Gráfico 4 que 100% das alfabetizadoras trabalham 40 horas semanais. Ter um quadro de profissionais que atuam na rede municipal com esta jornada de trabalho possibilita uma melhor participação das professoras nas formações continuadas, sendo possível organizar encontros de formação em períodos diversos no tempo destinado a hora-atividade das alfabetizadoras, pois de acordo com Resolução nº 016 de 03 de abril de 2019 - Gaspar, que aprova o Documento de Regulamentação da Hora-Atividade na Jornada de Trabalho dos Profissionais do Quadro do Magistério de Gaspar/SC: “O tempo da hora-atividade dos profissionais do magistério público municipal, ou seja, outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, destina-se a momentos de formação continuada e capacitação em serviço.” (GASPAR, 2019, p. 6). Sendo assim, as professoras com carga horária semanal de 40 horas têm maiores possibilidades de estarem inseridas nas diversas formações direcionadas a alfabetização em seu tempo de hora-atividade, não gerando desencontros devido ao período em que as formações são realizadas.

Referente a atuação exclusiva das professoras nas turmas de alfabetização, segue as informações no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Exclusividade de atuação nas turmas de alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos no Gráfico 5 que 75% das alfabetizadoras trabalham exclusivamente com as turmas de alfabetização, isto possibilita um planejamento específico para a alfabetização e melhor otimização do tempo destinado ao planejamento. Para Tardif (2011),

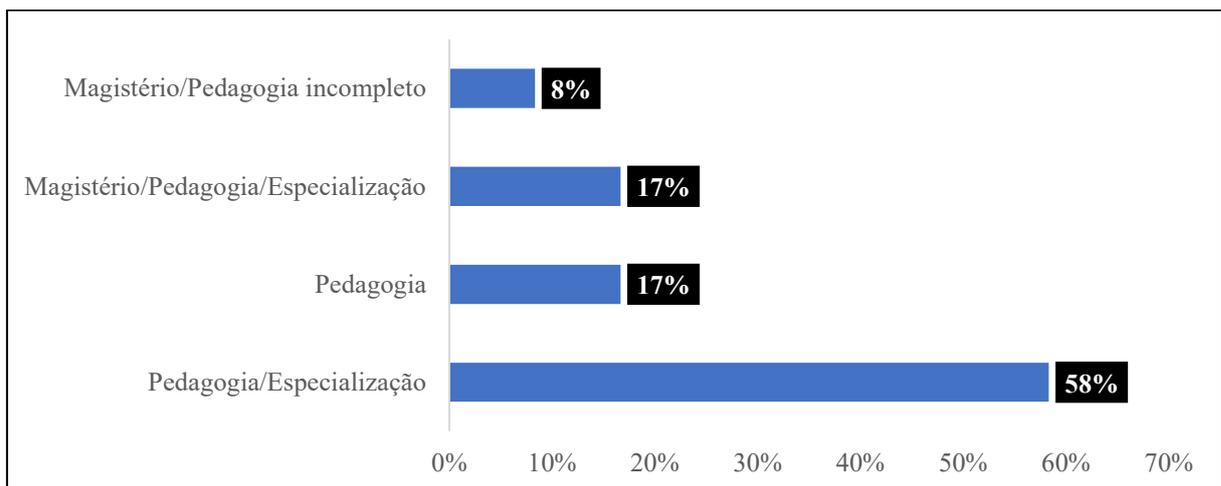
quando o professor trabalha com ciclos de ensino diferentes, exige-se uma grande adaptação e flexibilidade. Sendo assim, este dado é favorável para possibilitar uma formação específica para as alfabetizadoras, a partir de temáticas pertinentes para o segmento, pois, o cronograma de convocação mensal dos grupos de formação no município de Gaspar é organizado por disciplina ou série, e a hora-atividade é regulamentada para este fim.

As horas-atividades regulamentadas, que serão aglutinadas em um único dia da semana por grupos/áreas de atuação, terão sua carga-horária mensal organizada de modo que 1/4 serão destinadas a formação continuada, a ser realizada conforme cronograma de convocação mensal dos grupos, compreendendo no máximo um encontro por mês. (GASPAR, 2019c, p. 10).

Prever a efetivação ou contratação das professoras alfabetizadoras exclusivamente nas turmas de alfabetização possibilita uma participação mais assertiva na formação continuada, sendo possível a definição de temáticas e ações específicas para a alfabetização.

O gráfico a seguir possibilita identificar a trajetória acadêmica das alfabetizadoras. Definimos organizar as informações com a intencionalidade de identificar todo o processo formativo das alfabetizadoras, perpassando do magistério à graduação, não contemplando somente a última formação das professoras.

Gráfico 6 - Formação acadêmica das alfabetizadoras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Como podemos observar no Gráfico 6, todas as professoras alfabetizadoras possuem a qualificação mínima para o exercício da função, conforme descrito na LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017b, p.42).

Identificamos que 58% das professoras são formadas em pedagogia e possuem especialização, 17% se formaram no magistério, pedagogia e especialização. Neste total, observa-se então que 75% das pesquisadas possuem pós graduação. Identificamos assim, o interesse das professoras na qualificação profissional, não sendo esta busca somente devido ao plano de carreira, pois, de acordo com os dados do Gráfico 3, referente ao vínculo empregatício, 50% das professoras atuam em contrato temporário, não sendo possível uma progressão funcional. Citando Imbernón:

Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente. (2010, p. 45).

Precisamos considerar que no contexto atual houve maior facilidade de acesso a cursos de graduação e pós graduação, porém, é preciso compreender que mesmo com a qualificação acima observada, as professoras ainda apresentam um desenvolvimento profissional acarretado de dúvidas, principalmente atreladas ao cotidiano nas demandas da realidade escolar, sendo necessário uma maior aproximação entre teoria e prática. Para Cunha (1996), os cursos de licenciatura e de pedagogia apresentam uma conotação mais teórica do que prática, a história e as práticas educacionais são pouco priorizadas nas universidades, é preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo a situação de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

A qualificação universitária possibilita a inserção do professor na realidade escolar, entretanto, de acordo com Gatti (2013, p. 58) as universidades apresentam: “[...] currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.”

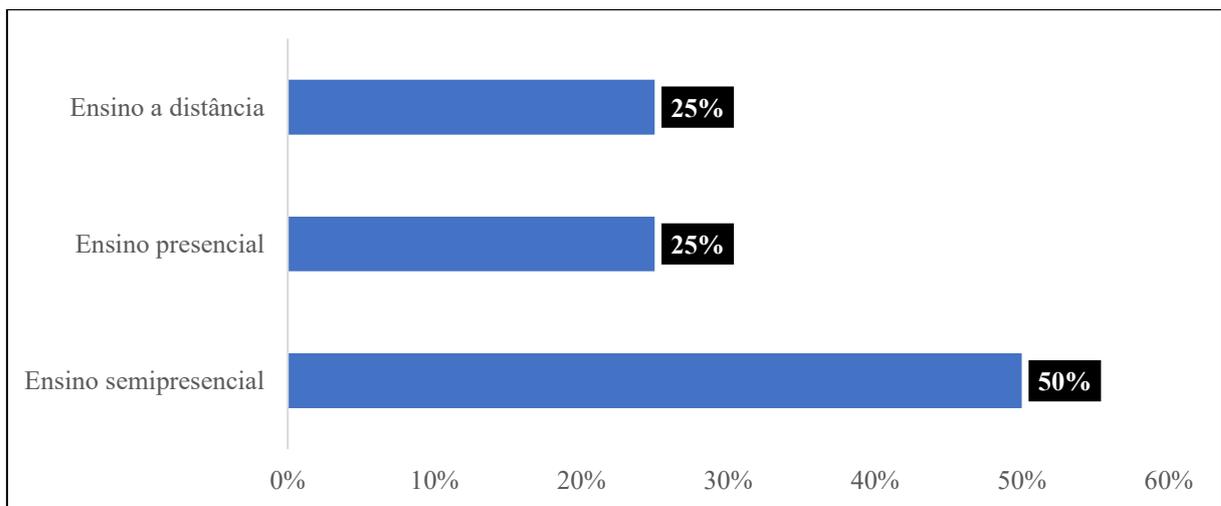
No processo de formação acadêmica muitas vezes os professores acreditam em determinada atuação profissional e na prática se deparam com outras realidades. Para Tardif (2011, p. 273):

[...] a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos professores, os professores experientes.

As aprendizagens ocorridas na formação acadêmica são ressignificadas a partir dos desafios da profissão, intensifica-se a troca com os mais experientes, sendo necessário uma compreensão da rotina e da realidade vivenciada. Para Nóvoa (2013), a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais.

Ao longo dos anos o aumento da modalidade a distância vem crescendo aceleradamente, assim, possibilitamos a partir da pesquisa também identificar referente a modalidade de formação em nível de graduação. O gráfico abaixo apresenta quais as modalidades de formação que as professoras realizaram na graduação.

Gráfico 7 - Modalidade da formação em nível de graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Observamos no Gráfico 7 que somente 25% das alfabetizadoras tiveram sua formação na modalidade presencial, sendo que as demais foram na modalidade a distância ou semipresencial. Isto nos dá indícios do crescimento da modalidade a distância, que diante das pesquisas traz alguns apontamentos:

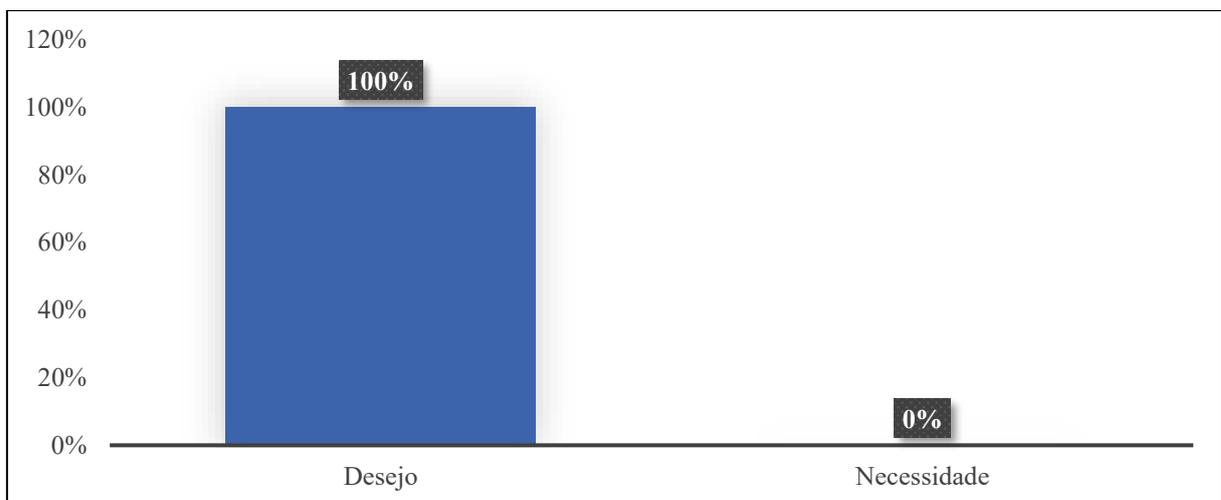
Há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como os relativos à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por deverem ser autoinstrucionais. Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas

equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara. (GATTI, 2013, p. 62).

Para Nóvoa (2021), a maior parte dos professores são formados em instituições privadas, muitas de duvidosa qualidade, como também ocorre a modalidade de educação a distância de maneira incontrolada, outro agravante vem de universidades públicas que revelam incapacidade de mudanças institucionais de fundo. “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação.” (NÓVOA, 2021, p. 1114) Espera-se da licenciatura que ocorra o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, para que assim, os professores possam construir seus saberes-fazeres em um processo contínuo de construção de suas identidades (PIMENTA, 1996).

Percorrendo as questões relacionadas à formação inicial das alfabetizadores, possibilitamos também identificar se a escolha das professoras em atuarem na alfabetização estão atreladas a uma necessidade ou a um desejo.

Gráfico 8 – Referente a escolha em atuar na alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

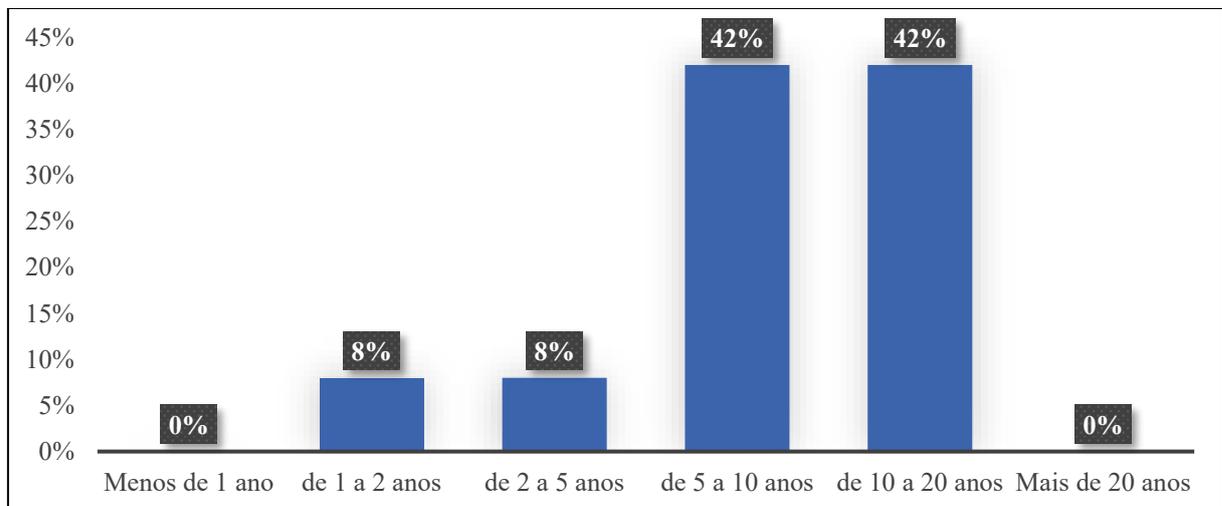
O Gráfico 8 apresenta que 100% das professoras estão atuando nas turmas de alfabetização por desejo, isto possibilita um melhor engajamento no trabalho com a alfabetização. Em algumas situações observa-se que professoras em contrato temporário não têm possibilidade de escolherem turma, de acordo com estes dados, percebe-se que mesmo assim, há um desejo em estar atuando com as turmas de alfabetização.

6.2 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS REFERENTE AOS PROCESSOS FORMATIVOS DAS ALFABETIZADORAS

Para delinear as vivências e experiências sobre os processos formativos das alfabetizadoras, iniciamos esta categoria identificando o tempo de experiências das professoras na área da educação.

No gráfico abaixo, buscamos identificar somente o tempo de experiência, não sendo possível mensurar as experiências profissionais. É notório que cada campo do saber atribui a termos como “experiência” e “tempo” concepções que muitas vezes são divergentes entre si; na própria ciência os termos “experiência” e “tempo” são utilizados em larga escala. O termo experiência é geralmente utilizado como sendo aquilo que fornece um testemunho empírico de uma teoria, muito diferente da complexa noção de experiência da qual trata a filosofia, por exemplo (CALAZANS, 2007).

Gráfico 9 - Contagem de tempo de experiência na área da educação

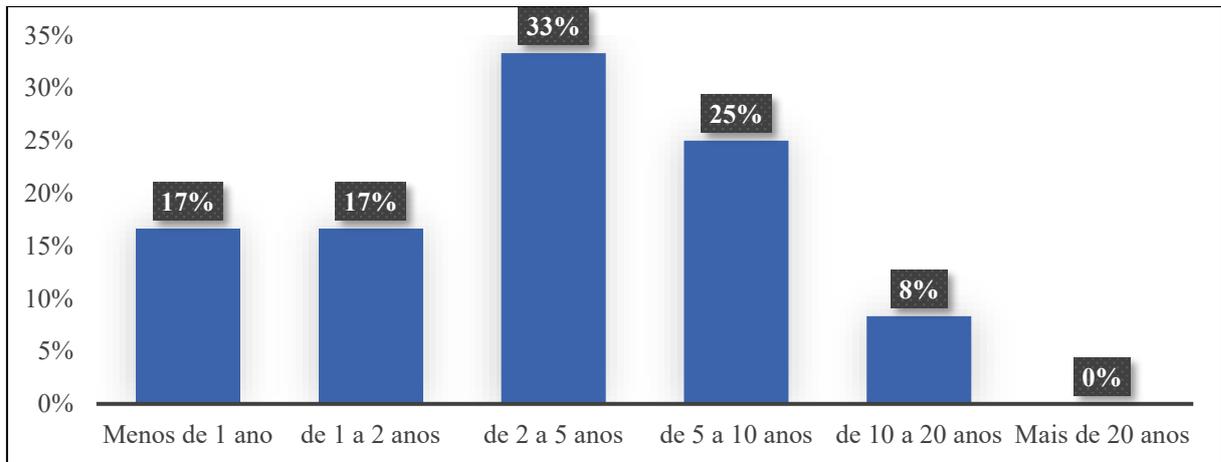


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Realizando a somatória de algumas informações que constam no Gráfico 9, no caso, entre o período de 5 a 20 anos de experiência, observamos que 84% das professoras já vivenciaram um tempo significativo de experiência. Somente 16% das professoras encontram-se em início de carreira, não ultrapassando os 5 (cinco) primeiros anos.

Tivemos também como intencionalidade compreender o tempo de experiência das professoras nas turmas de alfabetização, segue abaixo o gráfico:

Gráfico 10 - Tempo de experiência com turmas de alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

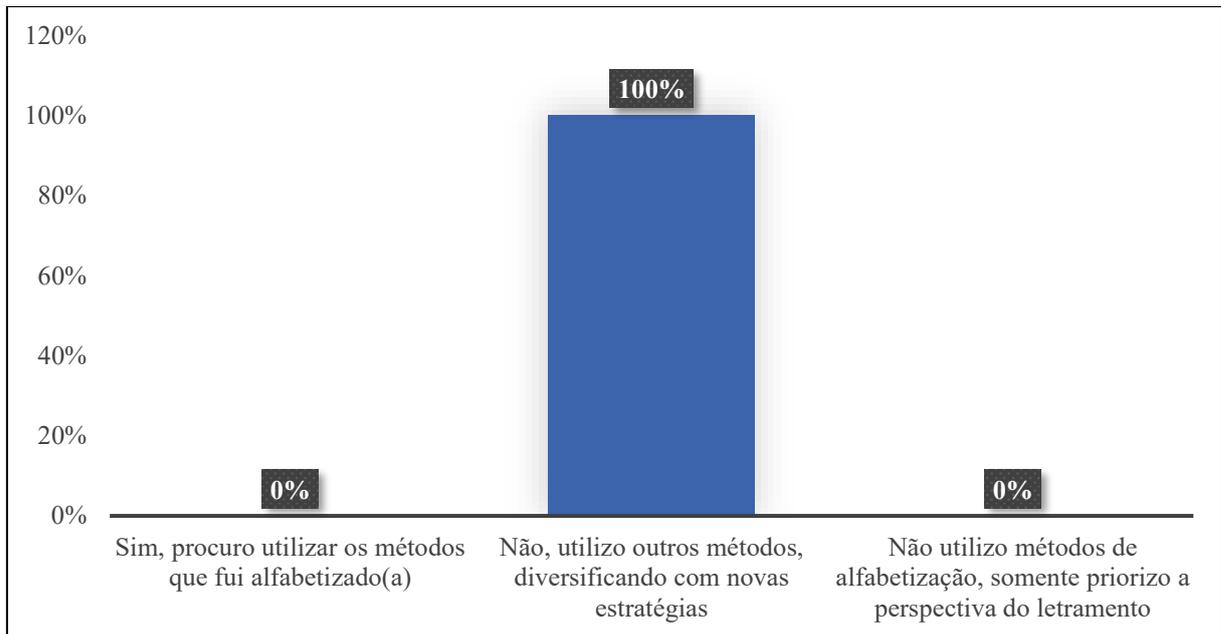
Na somatória entre os períodos de menos de 1 ano e de 1 a 2 anos de experiência, no Gráfico 10, constatamos que 34% das professoras tiveram esse tempo de experiência em turmas de alfabetização, ou seja, estão em uma fase inicial, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no início da carreira. Para Tardif (2011, p. 86) “O início de carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.”

As bases dos saberes profissionais parecem construir-se entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, esse início representa um reajuste a ser feito em relação às experiências anteriores (TARDIF, 2011). Neste caso, temos 33% das professoras que estão vivenciando esse momento, em que as experiências iniciais começam a ser afirmadas.

Ao somarmos o período de 5 a 20 anos de experiência na alfabetização temos 33% das professoras, esses dados nos mostram que 1/3 das professoras que escolheram atuar constantemente no ciclo de alfabetização por um maior tempo.

Percorrendo as questões relacionadas as vivências e experiências das alfabetizadoras perguntamos para as alfabetizadoras se o método em que foram alfabetizadas influenciou nos métodos que utilizam para alfabetizar as crianças.

Gráfico 11 - Influência do método em que foi alfabetizada



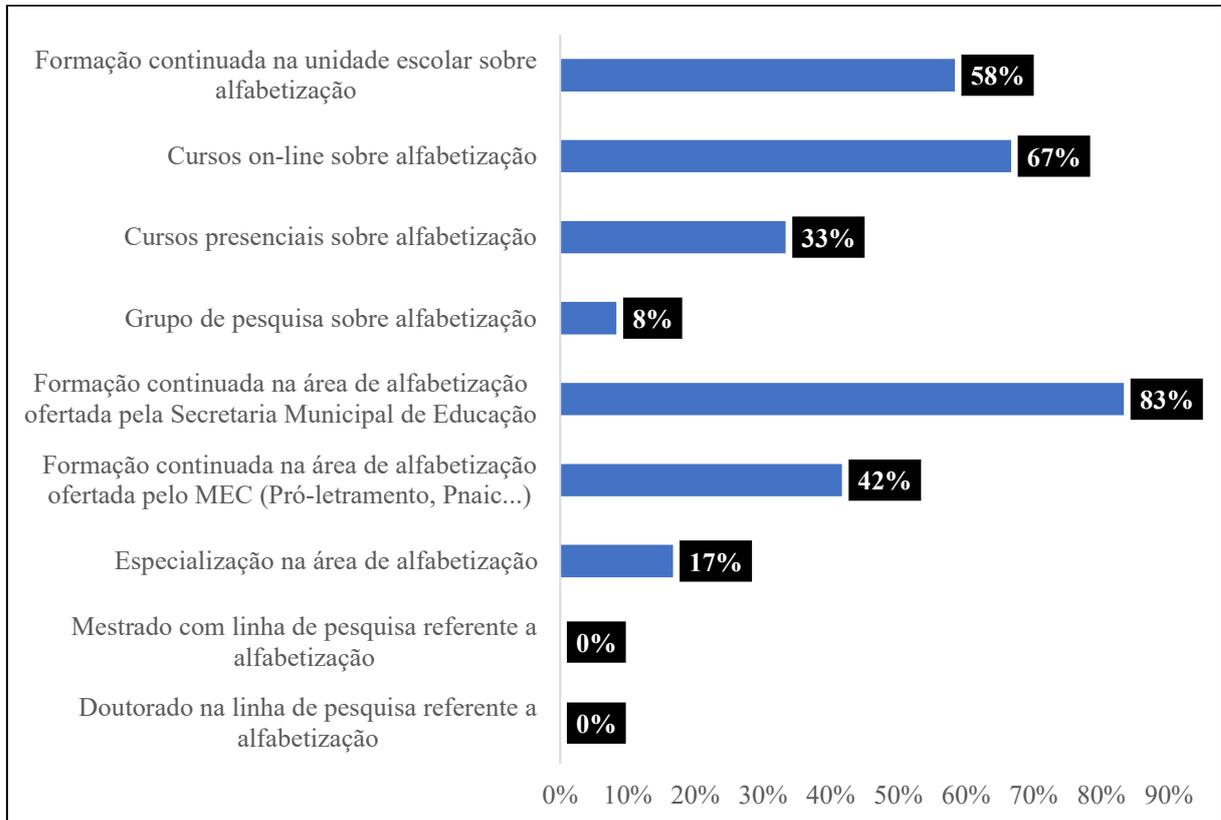
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

De acordo com o Gráfico 11, identificamos que 100% das alfabetizadoras responderam que o método em que foram alfabetizadas não influenciam na escolha do método que utilizam para alfabetizar as crianças. Muitas pesquisas mostram que as marcas vivenciadas no processo de alfabetização a partir de determinadas posturas e práticas do professor que demarcou a história de outros professores podem influenciar nas escolhas, mantendo-as ou excluindo-as. Para Tardif (2011, p. 72) “[...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.”

Ao identificarmos a resposta das professoras sobre a não influência dos métodos em que foram alfabetizadas possibilita refletir se a resposta possa estar atrelada a preocupação sobre o julgamento no que tange a alfabetização tradicional, pois, devido a história, mudanças constantes e modismos de alguns métodos de alfabetização percorreram a história da alfabetização. Para Cunha (1996, p. 37) “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.” Muitas vezes a profissão docente não possibilita olharmos para a nossa história enquanto estudantes e sujeitos de um determinado contexto, para Nóvoa (2013), definido como um trabalho de autorreflexão e autoanálise, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais.

No gráfico abaixo, procuramos identificar quais processos formativos foram vivenciados pelas professoras alfabetizadoras.

Gráfico 12 - Processos formativos vivenciados referente a alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 12 apresenta que 83% das professoras participaram da formação continuada ofertada pela SEMED, possibilita identificar que está presente uma política de formação continuada no município. Referente a cursos on-line sobre a alfabetização foram 67% das respostas. Um pouco mais da metade das professoras, 58%, responderam que vivenciaram a formação continuada no espaço escolar, assim, é possível perceber que as reuniões pedagógicas ou demais encontros são considerados momentos de formação para as alfabetizadoras. Identificar o espaço de trabalho como espaço de formação possibilita ampliar um conceito que muitas vezes não vem sendo implementado nos espaços educacionais, a escola como espaço de trocas de experiências e de conhecimentos. Assim, refletimos a partir de Nóvoa (2004), que traz o conceito de “*escola aprendente*”, da escola como lugar da

formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

Referente a formação ofertada pela MEC, no caso o PNAIC, 42% das professoras responderam que participaram da formação. Dado relevante, considerando que algumas das professoras que participaram da pesquisa estão em início de carreira e não tiveram a oportunidade de participar do PNAIC.

Demais respostas como os cursos presenciais sobre alfabetização totalizaram 33% das respostas e 17% das professoras realizaram especialização na área de alfabetização.

Identificamos neste gráfico a participação das alfabetizadoras em diversos processos formativos, entretanto, buscamos também compreender quais processos foram mais significativos a partir da seguinte pergunta: “Dos processos formativos que você vivenciou referente alfabetização, quais deles foram mais significativos para a sua prática pedagógica?” A formação ofertada pelo MEC - PNAIC, foi sinalizada nas respostas de muitas professoras, para elas, foram encontros que priorizaram práticas e vivências, possibilitando trocas de experiências. *“Com certeza o PNAIC para minha prática foi o que mais ajudou. Eram formações com muita prática e vivência, trocas de experiência que ajudaram muito para que eu me apaixonasse pela alfabetização.” CORA CORALINA.*

É importante considerar o ponto de vista dos professores, a partir e através das experiências pessoais e profissionais que constroem saberes (TARDIF, 2011). Neste caso, para as alfabetizadoras, a experiência relacionada ao PNAIC priorizou estratégias que foram ao encontro de suas necessidades. *“Pnaic foi de grande valia, pois havia troca de experiência. Formação continuada por área também era muito bacana, pois conseguia aplicar algo novo em sala de aula.” SYLVIA ORTHOF.*

No relato acima é necessário considerar a importância para as professoras ao ter uma formação que possibilite a troca de experiência nos processos formativos. Nóvoa (2004), reforça que é a partilha com os colegas que nos faz educadores, uma *“teoria do colectivo”*.

A troca de experiência possibilita que algumas aplicabilidades sejam possíveis, não perpassando somente questões teóricas, que muitas vezes são vistas pelas professoras como utópicas. No compartilhamento de experiências, o professor identifica que algumas teorias funcionam, ocorrendo a relação entre teoria e prática. Tardif (2011) nos traz o conceito de saberes experienciais, sendo os mesmos relacionados a prática:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2011, p. 52).

As formações que possibilitam a relação com a prática e com a troca de experiência podem trazer respostas aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, assim, sendo possível mudanças nas práticas pedagógicas e busca pelo conhecimento. *“Todos os cursos que participei me ensinaram muito. Logo depois formações e Pnaic, um grande aprendizado. Estou sempre buscando mais.” BIA VILLELA.*

Percebemos nas respostas das professoras a satisfação em participar das formações do PNAIC, relatam a vivência entre teoria e prática, trocas de experiências, isso nos indica a necessidade de políticas públicas de âmbito nacional em parceria com os municípios, processos esses, que foram marcantes na formação das professoras. Nas pesquisas de (Schneider; Grosch; Dresch, 2020) eles identificaram que a formação do PNAIC contribuiu para a reflexão dos professores alfabetizadores, dispondo de recursos metodológicos diversificados, com diferentes estratégias e materiais como: jogos e acervos literários, podendo os professores renovarem a prática pedagógica a partir da perspectiva do letramento.

As formações ofertadas pela Rede de Ensino e as realizadas nas Unidades Escolares também foram significativas para as alfabetizadoras, segue relato da professora: *“Formação ofertada pela Secretaria Municipal da educação. Foram significativas as formações da Dr^a. Otilia, pois trazia métodos e aliava a teoria a prática. Formação ofertada na Unidade Escolar, pois trazia exemplos práticos.” MARINA COLASANTI.*

Os cursos realizados em caráter especial, desenvolvidos pelo Ministério da Educação ou por Secretarias de Educação em parceria com universidades, possibilitam avanços curriculares, tanto em conteúdos como materiais didáticos (GATTI, 2016).

Demais processos formativos como Pós-graduação específica na área de alfabetização e cursos on-line também surgiram como processos significativos, e o uso das tecnologias como fonte de pesquisa e formação continuada, segue resposta da alfabetizadora:

Mais significativo para mim foi minha pós graduação em alfabetização, porém, ainda deixou muito a desejar por ser só teórica. Faço bastante cursos onlines (sic) e assisto vídeos e lives do instagran e youtube que mostram mais a prática da alfabetização inclusive utilizando o lúdico para isso. CECÍLIA MEIRELES.

No relato da professora percebemos que foi significativo vivenciar a pós graduação na área da alfabetização, entretanto, conforme resposta, deixou muito a desejar. Mesmo com avanços de programas desenvolvidos na última década, há um grande desafio nas práticas formativas das instituições que formam os professores (GATTI, 2016).

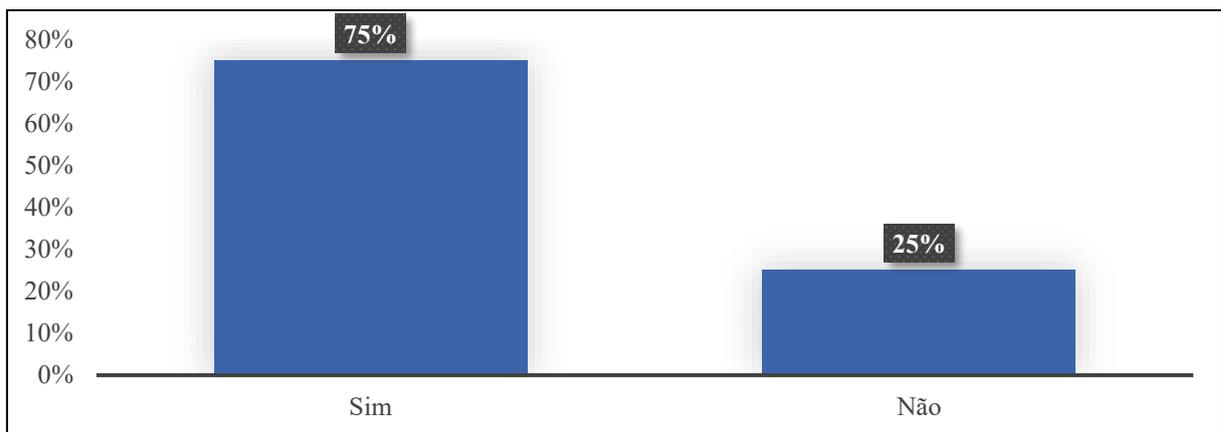
Para professoras em início de carreira, identificamos vivências diferenciadas sobre os processos formativos. Segue no relato abaixo:

Na época em que iniciei com turmas de 1º ano veio a pandemia, tudo parou. Procurei auxílio da coordenação e colegas que já trabalhavam com alfabetização. Procurei auxílio em livros e internet também. No início foi difícil, não sabia como auxiliar os alunos, procurei trabalhar o método fônico (som das letras), trazer sempre que possível atividades lúdicas e jogos. TATIANA BELINKY.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira com uma base consistente de conhecimentos, disciplinares, de contextos socioeducacional, das práticas possíveis, com fundamentos e técnicas (GATTI, 2016). É necessário construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes para os professores, caso contrário será acentuado dinâmicas de sobrevivência individual (NÓVOA, 2006).

No gráfico abaixo perguntamos sobre a busca por novos conhecimentos sobre a alfabetização nesses últimos 4 (anos) a partir da formação continuada.

Gráfico 13 - Participação em formações sobre alfabetização nos últimos 4 anos



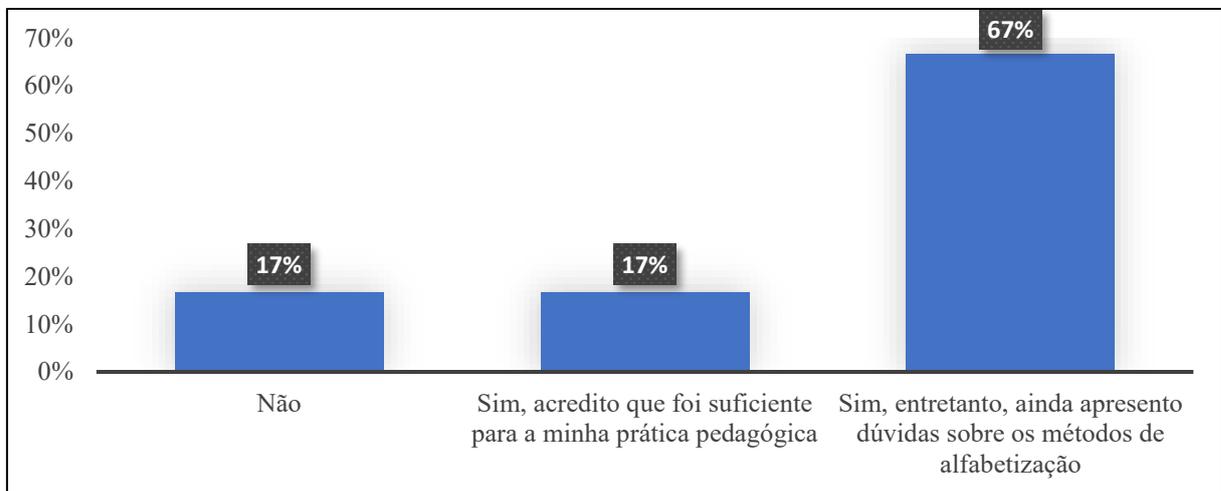
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

De acordo com o Gráfico 13, referente a participação específica nas formações sobre alfabetização, 25% das professoras responderam que não participaram de formações.

Para Gatti (2016, p. 167) “Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.” Um longo período sem processos formativos muitas vezes desmotiva o professor na busca de novas práticas para lidar com os desafios constantes do processo de alfabetização.

Perguntamos as alfabetizadoras se elas vivenciaram formações sobre os métodos de alfabetização e se foram suficientes para a prática pedagógica, apresentamos os dados no gráfico abaixo:

Gráfico 14 - Vivências de formações referente aos métodos de alfabetização

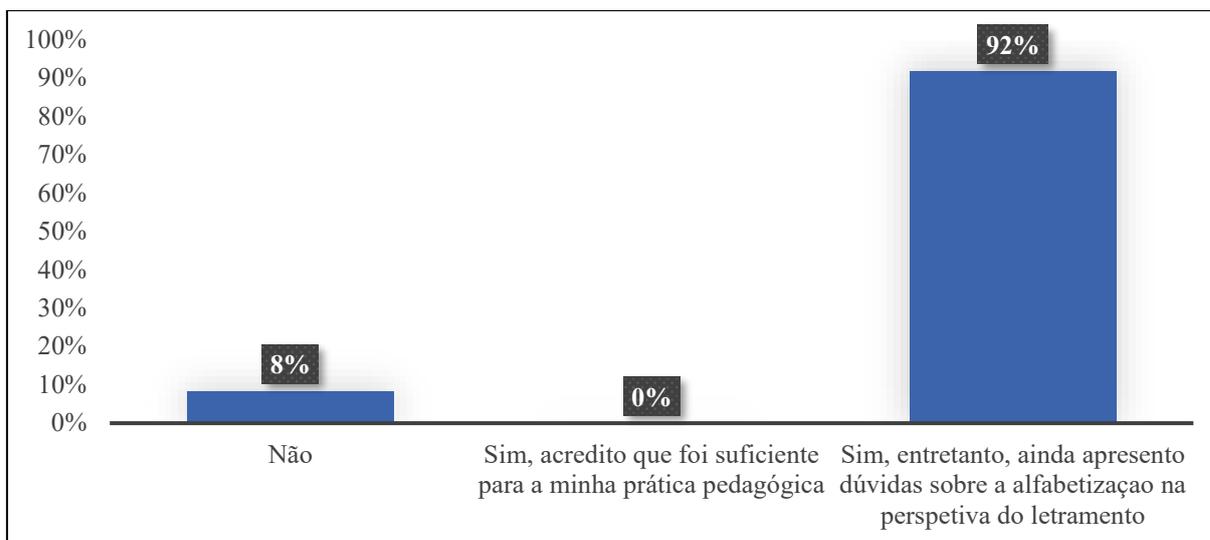


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos no Gráfico 14 que somente 17% das professoras não vivenciaram formações sobre os métodos de alfabetização, entretanto, 67% vivenciaram, porém, ainda apresentam dúvidas sobre esta temática. As questões relacionadas aos métodos de alfabetização ainda apresentam muitas controvérsias. O conceito de métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita significa “conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam a aprendizagem em cada uma de suas facetas (SOARES, 2019).

No gráfico abaixo consta os dados sobre as vivências de formação referente a alfabetização na perspectiva do letramento.

Gráfico 15 - Vivências de formações referente alfabetização na perspectiva do letramento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos no Gráfico 15 que 92% das professoras responderam ter vivenciado formações sobre esta temática, resposta que foi ao encontro da proposta do município de Gaspar/SC, pois, tem como objetivo a alfabetização na perspectiva do letramento. De acordo com a Proposta Pedagógica de Gaspar: “É preciso alfabetizar na perspectiva do letramento. Portanto, faz-se necessário que esse processo aconteça através da leitura e produção de textos reais, aproximando o processo de alfabetização das práticas reais de leitura e escrita.” (GASPAR, 2012, p. 61)

Para compreensão sobre o embasamento teórico das alfabetizadoras foi realizada a pergunta: Quais as teorias que você estudou sobre alfabetização? Embasados em quais autores? Quatro professoras não responderam a questão e algumas professoras trouxeram como resposta a prática pedagógica, não indo ao encontro da pergunta realizada. A resposta que mais se aproximou da concepção a respeito das teorias foi: “*Piaget, Vigotsky, partir do que o aluno sabe, trazer as vivências dos alunos. Magda Soares - níveis de alfabetização.*” MARINA COLASANTI.

Identificamos em algumas respostas das professoras a compreensão de teoria sendo considerada pelas alfabetizadoras, sinônimo de método: “*A última teoria que tenho estudado é o método multissensorial onde a criança aprende pelo método fônico, escrita, lúdico ou seja explorando várias metodologias.*” CLARISSE LISPECTOR. Outra professora respondeu: “*Ainda estudo para adotar um método, porém ainda não cheguei a nenhuma conclusão...*” ANGELA LAGO. Para esta alfabetizadora, as teorias são embasadas nos seguintes autores:

“Alfabetização por Magda Soares O método do Paulo Freire, que é voltado para a educação de jovens e adultos.” EVA FURNARI.

Identificamos também nas respostas a compreensão das professoras em que conceituam a teoria como sinônimo das ações realizadas na alfabetização. “Estudei para meu trabalho de conclusão as técnicas de Calegrari (sic) desapegando do método BA-BE-BI-BO-BU.” CORA CORALINA. Houve também respostas que trouxeram estratégias metodológicas, relacionadas a práticas diferenciadas para suprir a demanda da alfabetização, mas que não se relaciona com métodos: “Atualmente ao que pratico em sala alfabetização fônica das anomatopeias (sic) de Sandra Puelieze.” SILVIA ORTHOF.

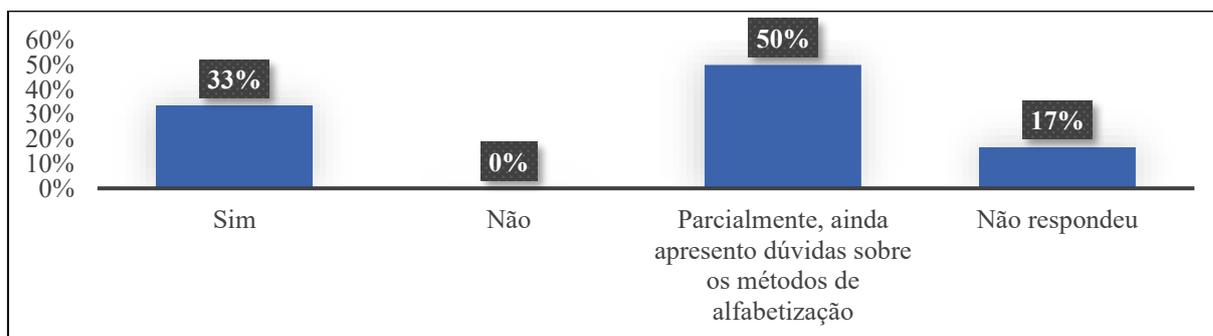
Ao refletirmos sobre as respostas das alfabetizadoras, precisamos considerar que os conhecimentos vão sendo ressignificados em consonância com a prática pedagógica, assim, ocorre a necessidade de retomar conhecimentos teóricos para que ocorram encaminhamentos a partir da reflexão entre a teoria e a prática pedagógica e reflexões sobre concepções que perpassam pela compreensão das teorias de alfabetização.

6.3 CONCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. (TARDIF, 2011, p. 263).

Para perpassar pelas concepções das alfabetizadoras procuramos compreender a partir das respostas e seus significados. Sobre os conhecimentos das alfabetizadoras iniciamos com a pergunta referente aos métodos de alfabetização.

Gráfico 16 - Conhecimento sobre os métodos de alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Nesta questão, do Gráfico 16, relacionado ao conhecimento sobre os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) identificamos que 50% das alfabetizadoras sinalizaram que ainda apresentam dúvidas sobre os métodos de alfabetização, e 17% não responderam, isso nos indica um percentual significativo com relação as dúvidas pertinentes aos conhecimentos e os métodos. Para Soares (2019, p. 53) métodos são:

[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos.

Para melhor compreensão relacionado aos conhecimentos das alfabetizadoras sobre os métodos de alfabetização, também foi realizada a pergunta: Quais os métodos de alfabetização que você utiliza na sua prática pedagógica?

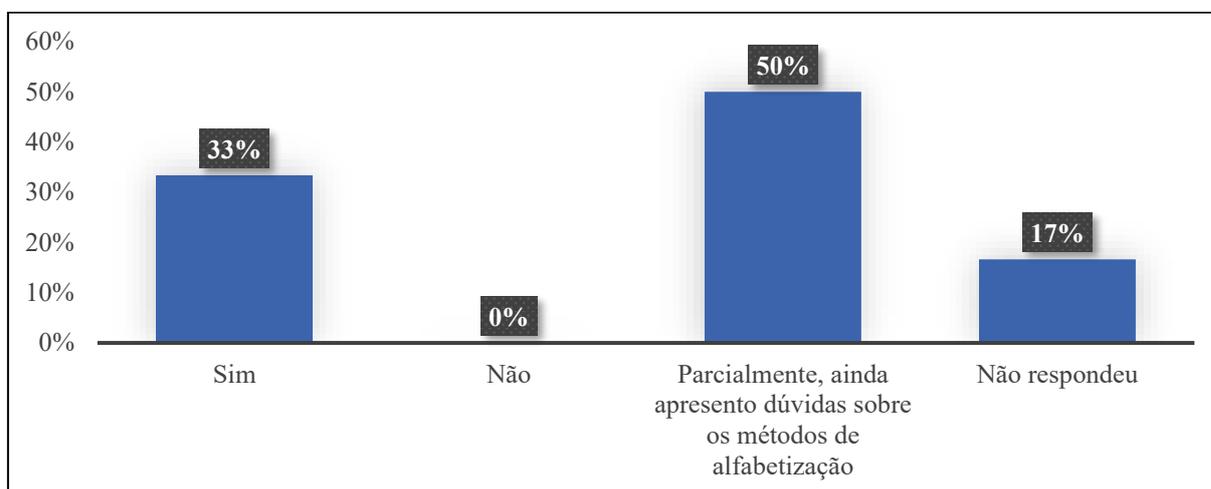
Das 12 (doze) alfabetizadoras pesquisadas, nove delas utilizam o método fônico com demais métodos, somente três utilizam exclusivamente o método fônico. Uma professora, relata a necessidade de trabalhar alguns métodos de acordo com a necessidade da turma ou das crianças: *“Utilizo os métodos de acordo com a necessidade da turma, priorizando o método fônico de Capovilla no início da alfabetização. Método global, Método Silábico, alfabético.” MARIANA MASSARANI*

Identificamos também uma resposta que não estava relacionada aos métodos de alfabetização, neste caso, a professora compreende o método como avaliação. *“Ainda estou analisando e estudando, até a próxima avaliação terei algo definido, que de fato possa contribuir para uma excelente avaliação no que tange os alunos.” ANGELA LAGO.*

Algumas professoras preferem diversificar os métodos, identificamos algumas respostas das alfabetizadoras: *“Procuro trabalhar de acordo com a necessidade da turma. Trabalhando método fonético a partir de projetos que contemplem as habilidades da BNCC. Sempre partindo do "Todo" (texto) até chegarmos aos fragmentos (sílabas).” CORA CORALINA.* Identificamos também nas respostas a utilização de vários métodos, com o objetivo de atender as necessidades das crianças ou da turma. *“Uma miscelânea, pois de acordo com as necessidades dos meus alunos, busco diferentes estratégias para poder auxiliá-los da melhor maneira possível. Porém, o método fônico é um dos quais mais utilizam estratégias.” EVA FURNARI.* Identificamos também duas professoras que utilizam a alfabetização por onomatopeias e o multissensorial.

Na questão abaixo, perguntamos se as alfabetizadoras sentem segurança na utilização dos métodos adotados, segue abaixo o gráfico:

Gráfico 17 - Segurança em utilizar os métodos adotados



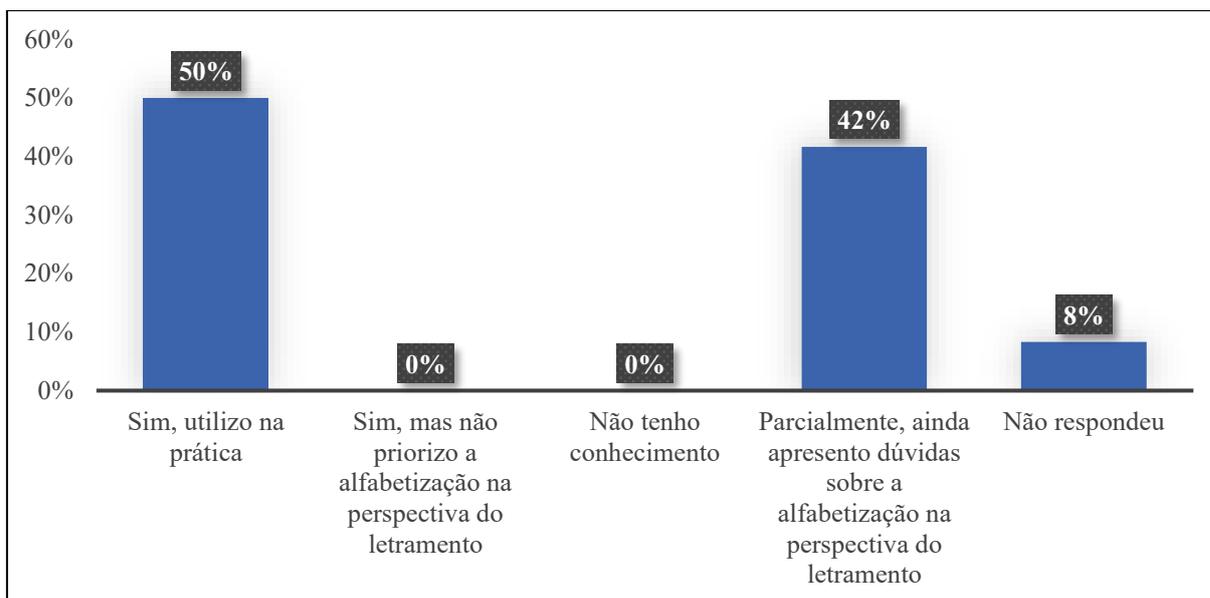
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos a partir do Gráfico 17 que 50% das alfabetizadoras ainda apresentam dúvidas quanto aos métodos adotados para alfabetizar as crianças. Precisamos considerar novamente as 17% das professoras que não responderam à questão, identificando uma possível dúvida sobre a utilização dos métodos de alfabetização na prática pedagógica, sendo assim, somente 33% das professoras sentem-se seguras com os métodos que estão utilizando para a alfabetização das crianças.

No gráfico abaixo perguntamos referente conhecimento sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Compreendendo o letramento como:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético [...]. (SOARES, 2022, p. 27).

Gráfico 18 - Conhecimento referente a alfabetização na perspectiva do letramento



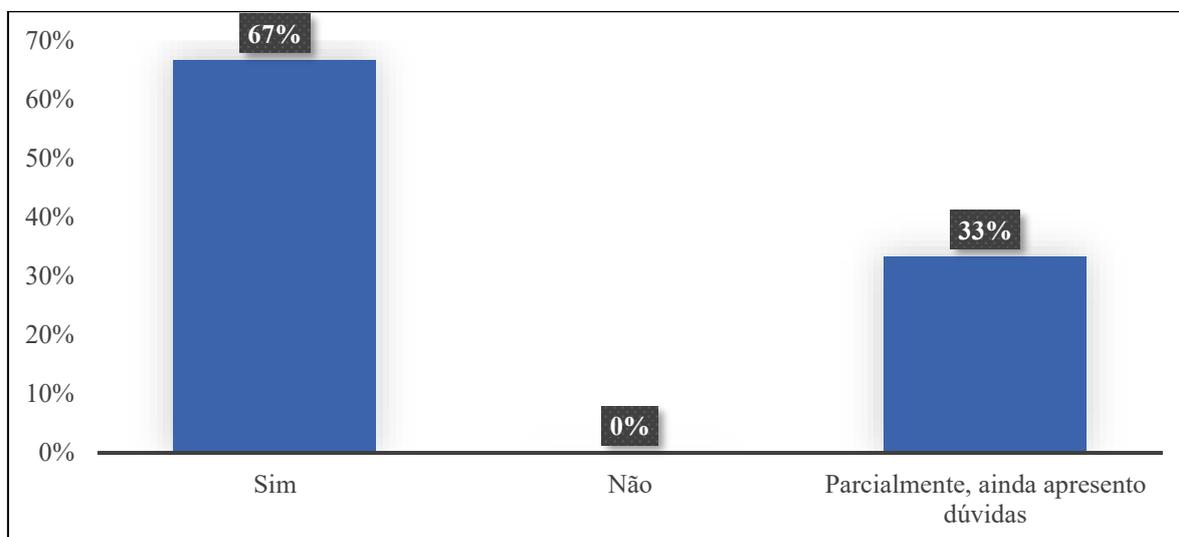
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos o Gráfico 18, percebemos que 50% das professoras demonstram conhecimento acerca da alfabetização na perspectiva do letramento e utilizam na sua prática pedagógica. Para a Proposta Pedagógica do Município de Gaspar/SC o letramento faz parte de uma das quatro dimensões fundamentais para o trabalho com a linguagem escrita, em que as crianças precisam ter contato com diversos gêneros textuais, reconhecendo as diferenças desses gêneros (GASPAR, 2012).

As demais professoras ainda apresentam dúvidas sobre alfabetização na perspectiva do letramento ou não responderam à questão. Percebe-se, que mesmo que o município apresente em sua proposta pedagógica como uma de suas dimensões, o letramento, 42% das professoras apresentam dúvidas e 8% não responderam.

No gráfico seguinte apresentamos os dados relativos ao conhecimento das professoras sobre os níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita. Para Soares (2022, p. 53): “[...] no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar.”

Gráfico 19 – Conhecimento dos níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita



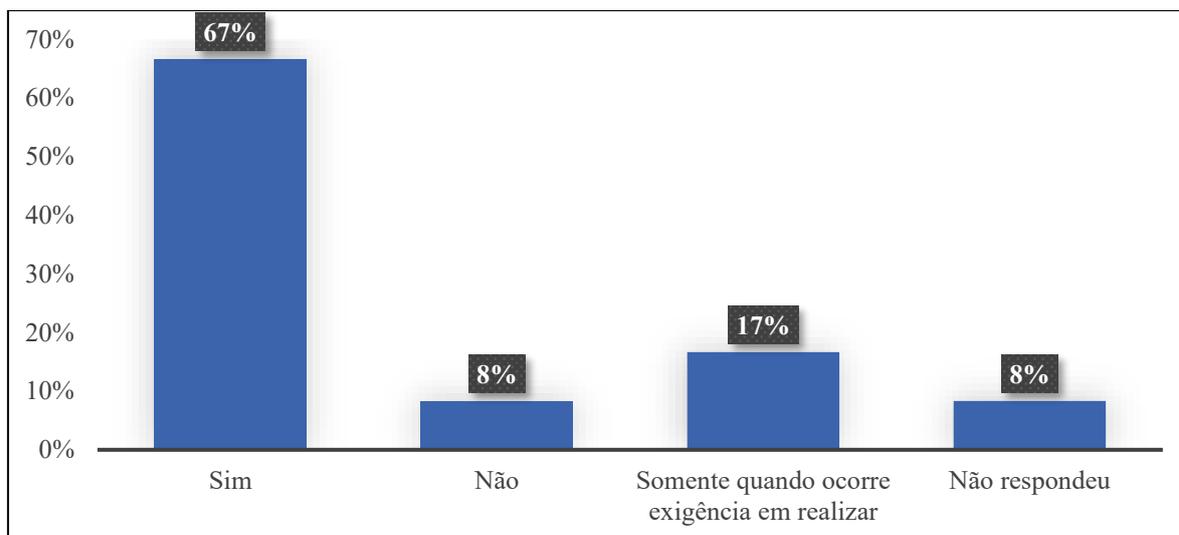
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos no Gráfico 19 que 67% das professoras apresentam conhecimentos sobre os níveis de escrita a partir da psicogênese da língua escrita. Na Proposta Pedagógica do Município de Gaspar, é imprescindível que a professora que atua nas turmas de alfabetização tenha conhecimentos a respeito de como se dá a apropriação da linguagem escrita pela criança, fazendo-se necessário buscar informações sobre os níveis conceituais da escrita e como se caracterizam, de acordo com a psicogênese da língua escrita (GASPAR, 2012).

Para Ferreiro (1988), muitas vezes as discussões sobre a prática alfabetizadora têm como centro das polêmicas os métodos, não levando em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, sendo necessário criar condições para que as crianças descubram por si mesmo o sistema alfabético. Soares (2022), enfatiza a necessidade de diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que a criança se encontra, entendendo que “[...] a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial.” (SOARES, 2022, p. 57).

No próximo gráfico perguntamos se as professoras utilizam a psicogênese da língua escrita para analisar os níveis de escrita das crianças.

Gráfico 20 – Utilização da psicogênese da língua escrita para analisar os níveis de escrita



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

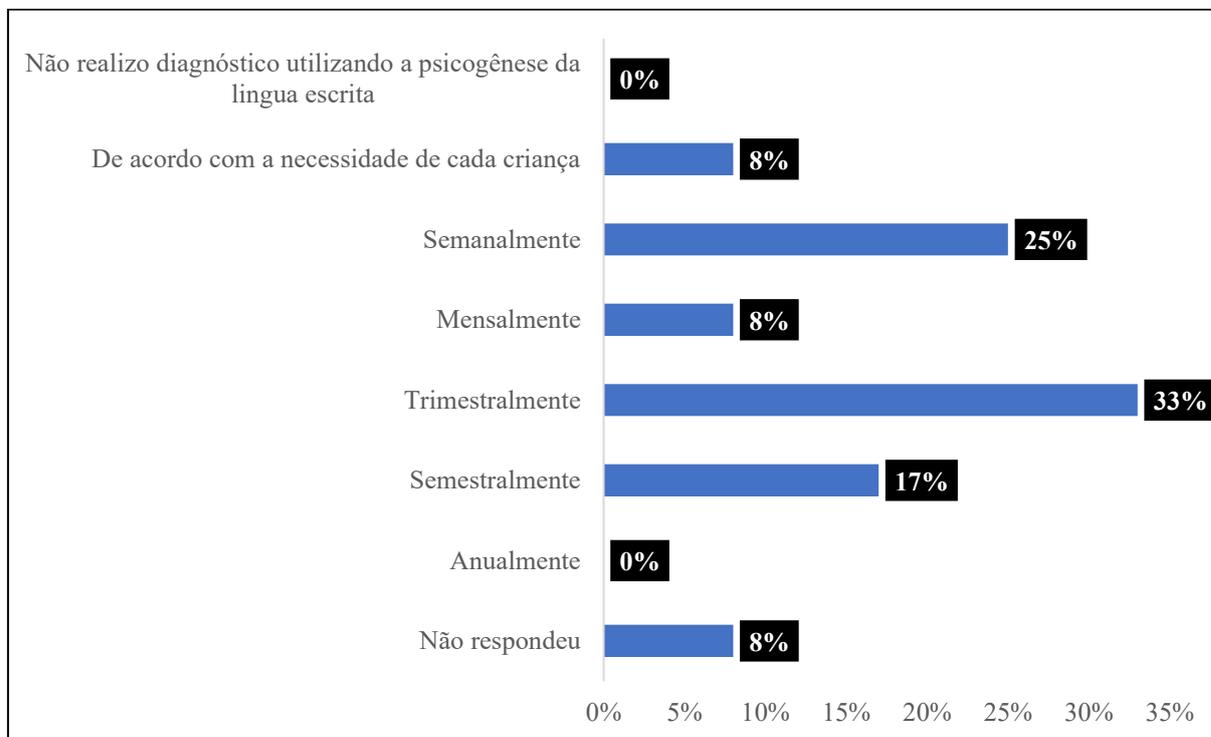
Nos dados do Gráfico 20 identificamos uma coerência com relação à questão anterior, que está relacionada ao conhecimento referente aos níveis de escrita a partir da psicogênese da língua escrita, pois, 67% das alfabetizadoras responderam que utilizam a psicogênese da língua escrita para analisar os níveis de escrita das crianças, sendo assim, conhecem e colocam em prática. No Caderno Prático Metodológico do município de Gaspar/SC (2012) encontramos sugestões de diagnósticos de acompanhamento mensal. Para a Proposta da Rede Municipal o diagnóstico a partir da psicogênese da língua escrita é utilizado como instrumento para compreender o nível de escrita das crianças, como demais diagnósticos.

O diagnóstico de acompanhamento mensal tem o propósito de avaliar o conhecimento das crianças sobre letras, produção escrita (palavras, frases e textos), leitura e conhecimentos básicos de matemática. Os dados coletados são analisados e categorizados para que se possa identificar os avanços e as dificuldades que estão sendo encontradas por cada criança e pelo grupo e planejar novas estratégias de intervenção. (GASPAR, 2012a, p. 58).

Nesse processo, utilizam o quadro de acompanhamento individual das hipóteses de escrita, sendo uma prática das alfabetizadoras no processo de alfabetização para possibilitar ações pedagógicas. Na proposta pedagógica do município consta que são realizados diagnósticos periódicos de aprendizagem e servem de base para as discussões na formação continuada, para pensar em ações pedagógicas (GASPAR, 2012a).

Referente a frequência na realização de diagnósticos a partir da psicogênese da língua escrita apresentamos os seguintes dados:

Gráfico 21 - Frequência na realização de diagnóstico de escrita



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

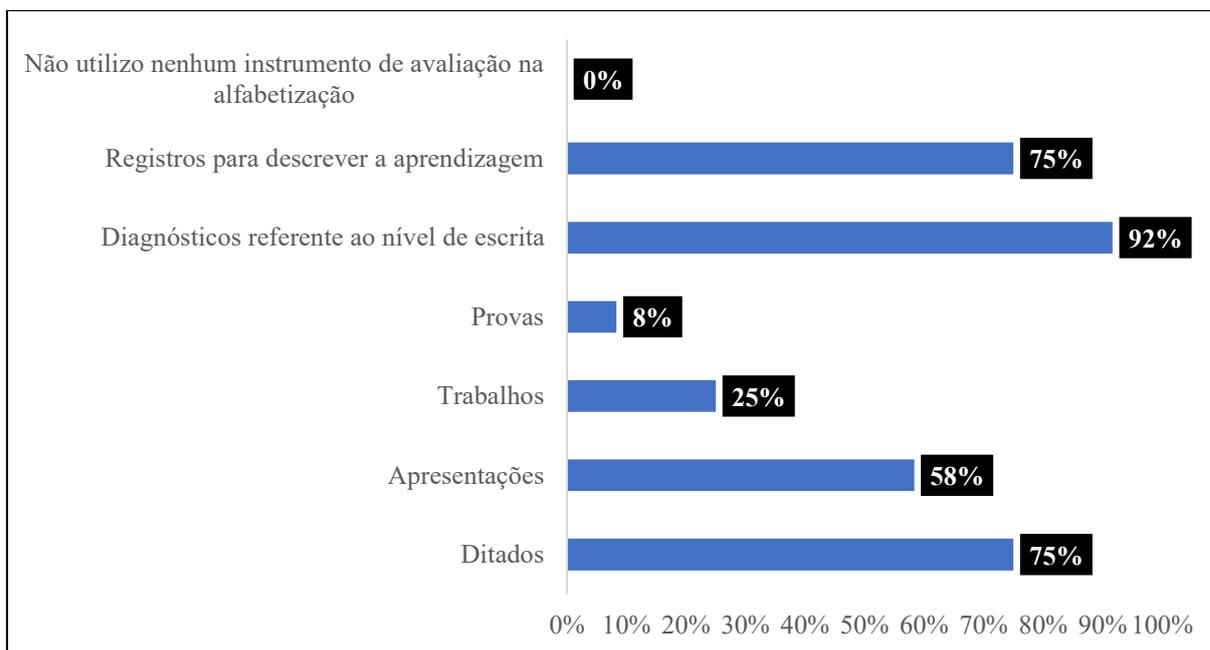
Assim, observando o Gráfico 21 identificamos que a realização e aplicação dos diagnósticos não ocorre com uma mesma frequência para as professoras, e que 33% das professoras realizam diagnósticos trimestralmente. Na Proposta Pedagógica do Município é possível evidenciar a importância de diagnosticar o estágio em que a criança se encontra:

Acreditamos que seja importante para a escola diagnosticar o estágio em que o aluno se encontra, mas também procurar valorizar seus interesses e necessidades tornando o processo mais significativo e possibilitando a ampliação do repertório cultural das mesmas, sua principal tarefa. (GASPAR, 2012a, p. 44).

Para Soares (2022), as escritas espontâneas das crianças revelam suas hipóteses sobre o que seria a escrita para elas, o professor precisa identificar o desenvolvimento da criança em seu processo de compreensão da escrita para orientar ações pedagógicas.

No próximo gráfico apresentamos dados referente aos instrumentos de avaliação utilizados no processo de alfabetização.

Gráfico 22 - Instrumentos de avaliação utilizados no processo de alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos no Gráfico 22 sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelas alfabetizadoras identificamos a predominância do diagnóstico referente ao nível de escrita das crianças, sendo o principal instrumento para avaliar o processo de alfabetização, pois, 92% das professoras responderam que utilizam o diagnóstico. Ferreiro (1999, p. 80) enfatiza que:

Geralmente não se pode dizer quase nada frente a uma única escrita produzida por uma criança pequena e muito menos frente a uma só escrita; é preciso cotejar uma *série* de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito.

Assim, compreendemos a importância da realização do diagnóstico, entretanto sendo necessária cautela na análise das informações para não utilizar como avaliação do conhecimento, mas como um instrumento para compreender o processo da elaboração da escrita da criança e possibilitar intervenções ao encontro das necessidades.

Identificamos também que 75% das professoras utilizam registros para descrever a aprendizagem e 75% utilizam ditados como instrumentos de avaliação.

Referente a avaliação e correção no processo de escrita da criança Soares (2022, p. 278) ressalva: “Já é consenso que corrigir cada texto, marcar os erros ou substituí-los pela forma certa, além de ser uma tarefa demorada e cansativa, tem pouco ou nenhum efeito na escrita de textos pelas crianças.”

Algumas professoras complementaram as respostas com as seguintes colocações sobre os instrumentos que utilizam para avaliar as crianças, além dos apresentados no Gráfico 22: *“Escrita espontânea e escrita dirigida.” SYLVIA ORTHOF. “Atividades em sala, oralidade. Na verdade estão sendo avaliados a todo momento.” CORA CORALINA. “Acompanhamento diário da aprendizagem do aluno pois desta forma consigo compreender onde ele está e como fazer para evoluir.” CLARISSE LISPECTOR.*

Ao perguntarmos referente a avaliação propomos também compreender se as professoras realizam reagrupamentos no planejamento, com vistas a realizar propostas diferenciadas conforme o nível de aprendizagem das crianças. Na proposta pedagógica do município de Gaspar, em seu caderno prático metodológico apresenta um quadro de acompanhamento do processo de aquisição da escrita.

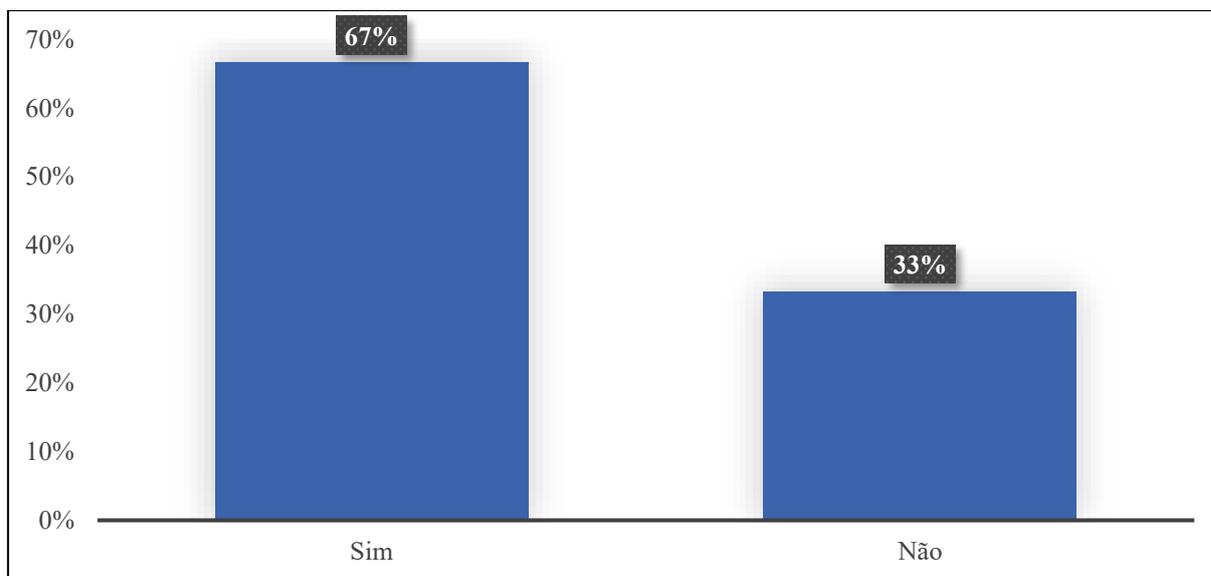
O quadro possibilita à professora visualizar um mapeamento do grupo com relação ao processo de aquisição da escrita e pensar formas de intervenção e de agrupamentos das crianças com o propósito de possibilitar interações significativas entre as mesmas. (GASPAR, 2012a. p. 62).

O reagrupamento torna-se uma alternativa para possibilitar acompanhamentos diferenciados para grupos homogêneos/heterogêneos, a fim de sanar as dúvidas das crianças e auxiliá-las no processo de alfabetização. Para Soares:

[...] no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunido crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras. (SOARES, 2022, p. 115).

Assim, possibilitamos também perguntar para as alfabetizadoras se na prática pedagógica elas realizam reagrupamentos conforme o nível de aprendizagem das crianças.

Gráfico 23 - Prevê reagrupamentos conforme o nível de aprendizagem das crianças



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Nas informações acima, no Gráfico 23 identificamos que 67% das professoras realizam o reagrupamento e ao descreverem como acontece na prática, responderam que organizam as turmas por nível de escrita e propõem algumas atividades diferenciadas como jogos e atividades por nível de escrita. A alfabetizadora respondeu: *“Cada criança faz atividade conforme seu nível de conhecimento. Ex: Dou uma figura: Quem consegue escrever frase, quem não consegue escreve palavra ou até sílaba inicial.”* MARINA COLASANTI.

“São realizadas propostas que contemplem (sic) todos os níveis de escrita, reagrupando as crianças dessa forma, silábico, pré-silábico, silábico-alfabético, alfabético. As atividades são realizadas dentro do mesmo contexto, porém com níveis de dificuldade diferenciado. Recursos: Jogos, brincadeiras, atividades impressas.” MARIANA MASSARANI

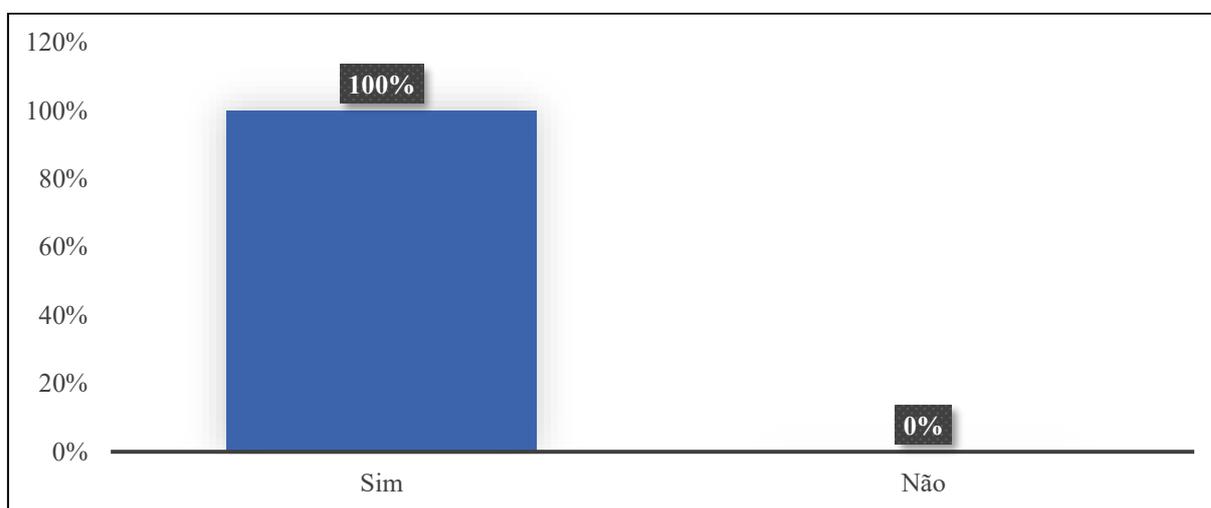
De acordo com a proposta pedagógica do município “[...] é preciso ter em mente a necessidade de intervir de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades.” (GASPAR, 2012b, p. 44).

6.4 NECESSIDADES FORMATIVAS DAS ALFABETIZADORAS

Aquele que apreende a enunciação de um outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (BAKHTIN, 2006, p.151).

Para possibilitar a compreensão das necessidades formativas das alfabetizadoras, a partir dos gráficos apresentados abaixo, iniciamos esta análise perguntando qual a importância que as professoras atribuem a formação continuada, assim, identificamos uma unanimidade nas respostas, como consta abaixo:

Gráfico 24 - Considera importante a formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

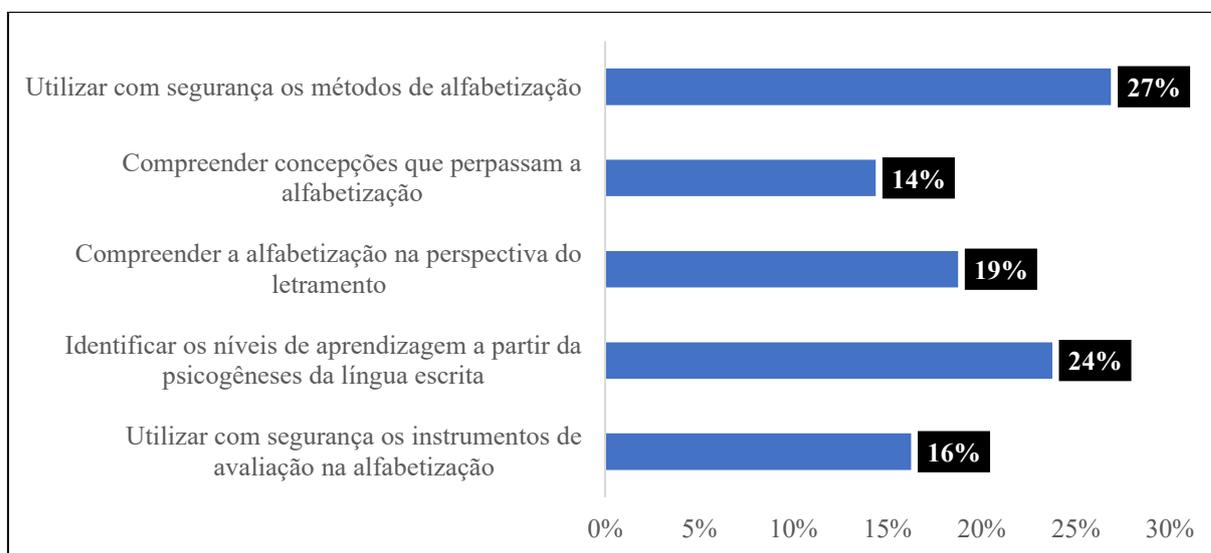
Identificamos no Gráfico 24 que 100% das alfabetizadoras consideram importante a formação continuada em serviço. Assim, percebemos uma consciência coletiva, isso possibilita compreender a importância e necessidade da formação continuada para as alfabetizadoras.

A consciência da subjetividade, que está ancorada na identidade coletiva, permitirá melhores necessidades educacionais e do contexto, e favorecerá que a situação da formação seja constante em toda a vida profissional, desde o início da carreira do professor. O domínio da formação passará a fazer parte da profissão, se os professores quiserem ser os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

O protagonismo das alfabetizadoras nos processos de formação possibilita um desenvolvimento profissional que pode ir ao encontro das necessidades, assim, a formação continuada poderá não só possibilitar novos conhecimentos, como também fazer parte da profissão.

No gráfico a seguir, identificamos as potencialidades conceituais e práticas das professoras sobre a alfabetização. Para a tabulação desta questão, organizamos uma medida contemplando pesos em cada resposta, pois, nas respostas, as professoras poderiam assinalar todas as questões enumerando-as de 1 a 5 suas maiores potencialidades conceituais e práticas referente a alfabetização.

Gráfico 25 - Maiores potencialidades das professoras referente a alfabetização



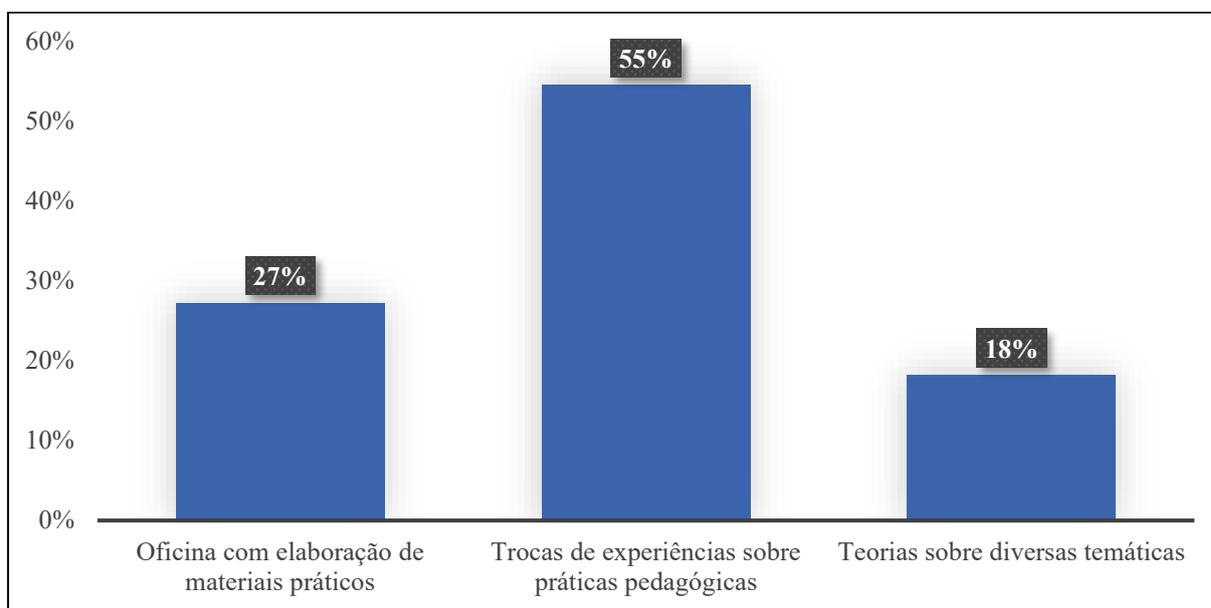
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Identificamos no Gráfico 25, que a alternativa em utilizar com segurança os métodos de alfabetização foi sinalizada como uma das maiores potencialidades na prática pedagógica das alfabetizadoras, sendo assim, ao analisarmos o gráfico, interpretamos que, compreender as concepções que perpassam a alfabetização, são para as professoras consideradas como fragilidades.

Para pensarmos em indicadores para uma formação continuada, procuramos no gráfico a seguir identificar quais as melhores metodologias que poderiam ser utilizadas na formação continuada. Para a questão abaixo, apresentada a partir do gráfico, as professoras tiveram a possibilidade de assinalar todas as respostas, entretanto utilizamos as numerações de 1 a 3 para que elas pudessem assinalar utilizando o número 1 para a alternativa principal e

assim, sucessivamente. Utilizamos pesos para cada numeração para possibilitar uma porcentagem.

Gráfico 26 - Melhores metodologias para a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Percebemos no Gráfico 26 que 55% das alfabetizadoras consideram as trocas de experiências sobre práticas pedagógicas as melhores metodologias para uma formação continuada. As formações referente teorias sobre diversas temáticas foram as de menores interesses pelas alfabetizadoras. Para Imbernón (2010, p. 40):

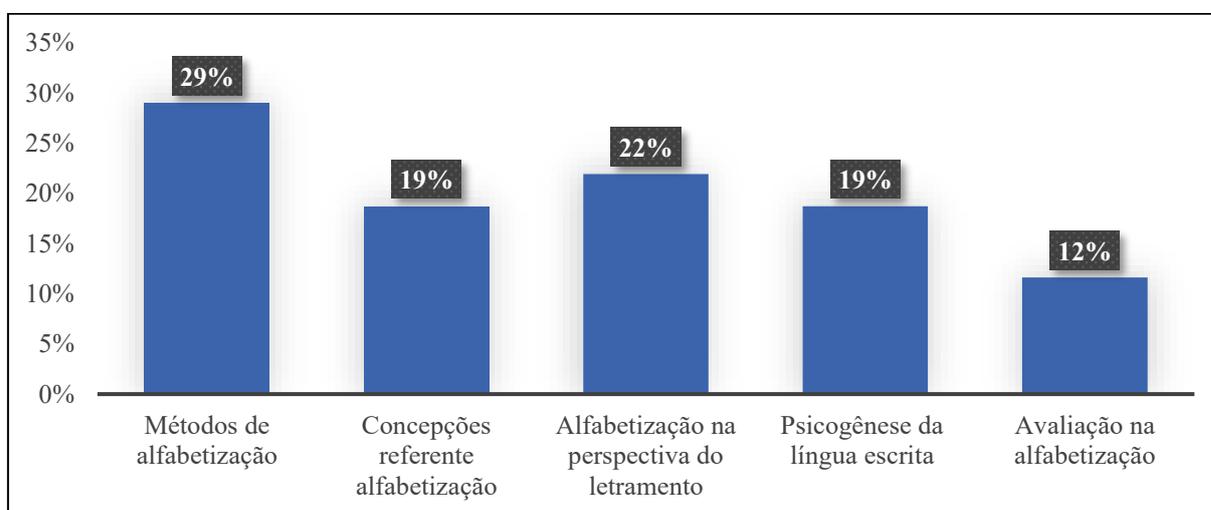
A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como por exemplo as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros.

Pensar em estratégias para organizar a formação retomando os conhecimentos teóricos, atrelada a uma reflexão sobre a prática, utilizando as trocas de experiências para atender anseios e necessidades das alfabetizadoras, modificando assim a cultura da formação,

que muitas vezes ainda permanece contemplando conhecimentos somente teóricos, assim, possibilitar uma autoformação, envolvendo experiências e contribuições das alfabetizadoras.

Ao perguntarmos referente as temáticas de interesse das professoras, tivemos as seguintes respostas como consta no gráfico abaixo. Na análise desses dados, utilizamos a possibilidade de as professoras poderem assinalar todas as temáticas, enumerando-as de 1 a 5, entretanto utilizamos como tabulação de dados um cálculo com pesos transformando-os em porcentagem para identificar os temas de maior interesse das alfabetizadoras.

Gráfico 27 - Temáticas de interesse para a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Percebemos no Gráfico 27 que o interesse das alfabetizadoras pertinente às temáticas para uma formação continuada são variados, abarcando os diversos temas, entretanto, identificamos que a temática de maior interesse foi a referente aos métodos de alfabetização, sendo 29%. Ao analisarmos o resultado do gráfico 25, identificamos que utilizar com segurança os métodos de alfabetização foi a questão que foi sinalizada como uma das maiores potencialidades das alfabetizadoras na prática pedagógica. Assim, compreende-se a necessidade da reflexão sobre as formações irem ao encontro não somente do interesse das alfabetizadoras, mas também de suas necessidades. Para Soares (2020, p. 66):

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua

interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização.

Finalizamos esta análise dos dados refletindo sobre as necessidades formativas que perpassam a alfabetização, sendo que a partir dos dados torna-se relevante possibilitar uma formação que vá ao encontro dos resultados apresentados nesta pesquisa, envolvendo uma gama de informações que possibilite refletir sobre os conhecimentos, mas acima de tudo sobre as concepções das alfabetizadoras.

Os dados apresentados possibilitaram a compreensão referente às necessidades formativas deste grupo de 12 (doze) alfabetizadoras que participaram da pesquisa, sendo assim, uma pequena mostra. Poderíamos a partir desses dados trazer encaminhamentos específicos para este grupo de profissionais, entretanto, consideramos que esta pesquisa possibilita abarcar uma reflexão macro, prevendo possibilidades para a formação continuada que possibilite ressignificar as dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, pois ao analisarmos os dados apresentados, percebemos que independente do perfil profissional, dos conhecimentos, vivências, experiências e das concepções, as necessidades formativas vão ao encontro de uma singularidade, a identidade do professor.

7 POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DOS PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.

Toda vez que procurarmos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica. (BAKHTIN, 2006, p. 69).

Para abarcar toda a pesquisa, propomos um movimento de ir e vir, em uma análise subjetiva, para Bakhtin (2006, p.61) “[...] durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis.” Para que pudéssemos refletir sobre possibilidades para a formação continuada a partir dos processos formativos vivenciados pelas alfabetizadoras, foi necessário a compreensão. “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2006, p.135).

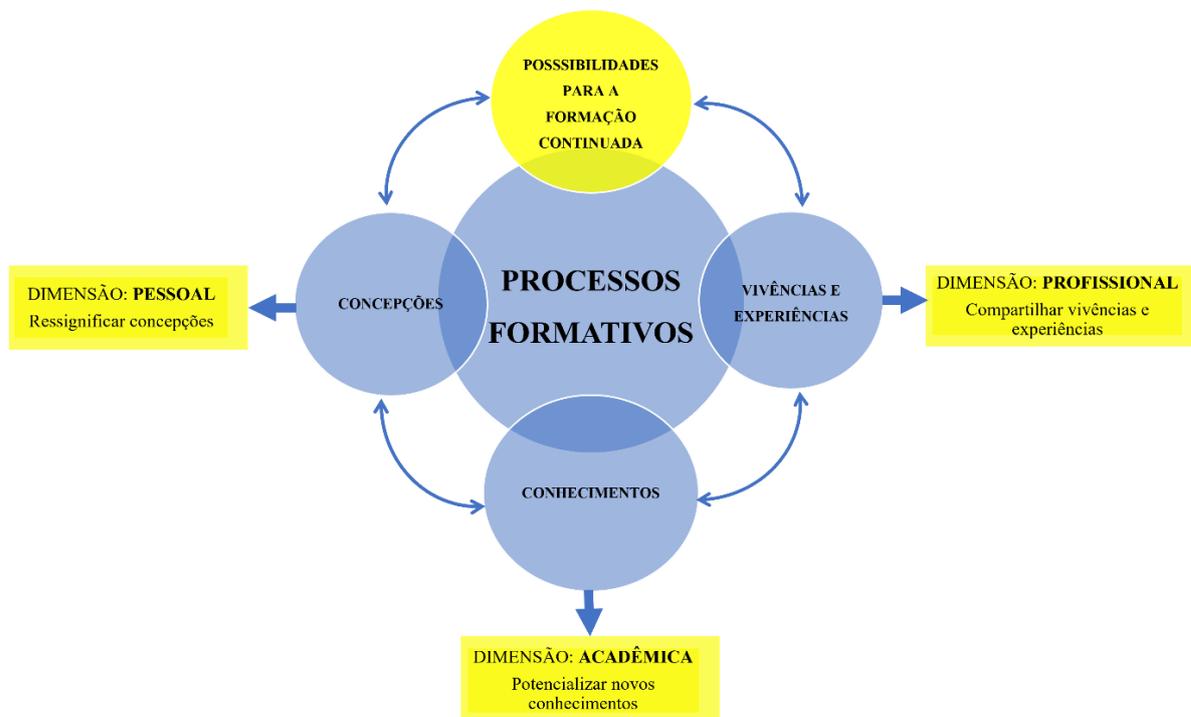
Na aplicação e tabulação da pesquisa buscamos a compreensão das respostas e adentramos em estudos teóricos para delinear conhecimentos, vivências e experiências, perpassando as concepções. A partir da análise dos dados referente aos processos formativos percebemos neste ir e vir e nesta subjetividade alguns pontos que foram se intercalando, atrelados principalmente a identidade docente das alfabetizadoras. Identidade docente como resultado da capacidade reflexiva, do indivíduo ou grupo de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, entre o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2010). Uma identidade profissional para Pimenta (1996, p. 76) se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, dos sentidos que tem em sua vida o ser professor.

Sendo assim, definimos esta identidade a partir dos objetivos da pesquisa e dos dados apresentados, contemplando as dimensões: pessoal, acadêmica e profissional, e nesse percurso investigativo percebemos a necessidade de propor alguns indicadores, para possibilitar uma formação continuada. Nas dimensões: PESSOAL, para ressignificar as concepções. Na

dimensão ACADÊMICA, para potencializar novos conhecimentos e na dimensão PROFISSIONAL, para compartilhar vivências e experiências.

Figura 13 - Representação dos objetivos articulados com as dimensões



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

7.1 DIMENSÃO PESSOAL: RESSIGNIFICAR CONCEPÇÕES

[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2004, p. 38).

A partir da pesquisa realizada e dos estudos, perpassamos pelas concepções das alfabetizadoras e definimos como uma das possibilidades para a formação continuada uma proposta na dimensão PESSOAL, com a intencionalidade de ressignificar concepções. Assim, definimos os seguintes indicadores: Formação continuada na perspectiva humanizadora, Narrativas autobiográficas e Ética nos processos de ensino-aprendizagem.

7.1.1 Perspectiva humanizadora

A profissão docente passa por um processo de desenvolvimento profissional contínuo, influenciado pela história de vida pessoal e profissional, um movimento dinâmico, não linear, englobando mudanças e singularidades, tendo forte influência as crenças, valores e expectativas do sujeito (SOUZA, 2012). “A prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais.” (CUNHA, 1996, p.40).

As concepções que estão presentes nas alfabetizadoras são constituídas na sua trajetória de vida, nas questões não somente profissionais, mas também humana. Para Imbernón, (2010, p.79) “As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal.” Assim, a formação continuada precisa prever não somente questões teóricas, mas que também possibilite compreender a si e ao outro.

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir do qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (TARDIF, 2011, p. 66).

Assim, as experiências que a professora vivenciou irá influenciar nas suas ações pedagógicas, se vivenciou a arte, irá proporcioná-la em sua prática, se foi sensibilizada, possivelmente poderá prever propostas de sensibilização. Para o desenvolvimento de uma vida cultural e científica, como pessoas, os professores precisam ter contato regular com a ciência, literatura e com a arte (NÓVOA, 2021). Sendo assim, pensar em uma formação continuada na perspectiva da formação humana, na sensibilização a partir da ciência, da literatura e da arte, possibilita um planejamento diversificado para atender as demandas da alfabetização das crianças, considerando-as como sujeito único.

Imbernón (2010) propõe uma formação além das noções ou disciplinas, uma formação de um conhecimento subjetivo, envolvendo: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores. “Uma nova formação que estabelece mecanismos de *desaprendizagem* para se voltar a aprender, de forma que

aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender.” (IMBERNÓN, 2010 p. 44).

Possibilitar uma formação que priorize um espaço de reflexão de si, de suas concepções, uma autoformação, formando-se nesse processo e possibilitando uma formação mais humanizadora. Para Gatti (2019, p. 35) “[...] ensinar formando o outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.”

7.1.2 Narrativas autobiográficas

Ao propormos uma formação que possibilite refletir sobre a perspectiva pessoal, de acordo com Nóvoa (2004), estamos a falar da elaboração de um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional. Compreender como a professora se vê diante da realidade em que está inserido e da prática pedagógica possibilita pensar em uma formação a partir da realidade do grupo como também das singularidades. Para Imbernón (2010) ser sujeito da formação e não objeto dela, assumindo uma identidade docente.

A formação deve levar em conta essa identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam. (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

As propostas de formação continuada muitas vezes estão relacionadas a identidade de um coletivo, pouco se propõe propostas de formação que possibilitem olhar para a identidade individual a partir das vivências e experiências. Quando a professora faz um esforço para explicitar o que seria mais importante na formação ele elabora uma representação de seus próprios valores, de sua própria experiência (CUNHA, 1996). Para que as alfabetizadoras possam compreender suas concepções e seus processos que a constituíram, Nóvoa (2004), conceitua a autoformação, em que fundamenta práticas de escrita pessoal ou coletivas, construções de narrativas sobre as próprias histórias de vida pessoal e profissional. Sendo assim, sugere abordagens autobiográficas.

As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p. 18).

A partir desta abordagem utilizada nas formações, propõe-se uma autorreflexão do trabalho pedagógico, uma relação entre o pessoal, acadêmico e profissional, possibilitando reviver e recriar novas concepções. Para Nóvoa (2004) a necessidade de cada um se contar a si próprio para adquirir uma maior consciência do seu trabalho. Souza (2006) enfatiza, inclusive, que nas pesquisas nas áreas educacionais o uso da história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação são utilizadas como movimento de investigação-formação, tanto nas formações iniciais ou continuadas dos professores. Para Imbernón (2010, p.76) “Significa dar voz própria às práticas dos professores, às suas narrações e histórias de vida profissionais, favorecendo a escuta e o compartilhamento de vivências pessoais que ajudam um indivíduo a avançar e que podem ajudar a outros.” Ao contar sua história, ao dialogar sobre a prática pedagógica, a professora ressignifica sua profissão, um processo de construção e ressignificação da prática pedagógica.

7.1.3 Ética nos processos de ensino-aprendizagem

Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente, incluindo assim o domínio dos conhecimentos, sensibilidade cognitiva, relacionamentos didáticos como também emerge atitudes éticas entre os interlocutores (GATTI, 2013). Os professores se defrontam não só com desafios de criar condições de aprendizagem para as crianças, mas também com fatores culturais, morais, éticos, sociais e situações problemáticas (GATTI, 2019).

A ética profissional precisa ser vista e relacionada à ação docente, com compromisso concreto com a educação de todas as crianças (NÓVOA, 2021). Assim, pensar na formação continuada das alfabetizadoras na perspectiva ética, possibilita basear-se de acordo com os PCN's (BRASIL, 1997) no respeito mútuo, na justiça, na solidariedade e no diálogo. Perpassar por essa concepção é fundamental para que a professora compreenda a necessidade de se reconhecer como profissional responsável e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças, ressignificando suas concepções a partir das experiências vivenciadas. Para Imbernón, (2010, p. 77):

[...] a experiência não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida com valores éticos e morais, e a crença na capacidade dos professores, por outro lado normal, de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor a identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática.

Pensar em propostas de formação que abarcam momentos em que predominam as falas das professoras, com reflexões teóricas e práticas, possibilita que o formador identifique concepções, criando um diálogo mais próximo referente às questões da ética profissional, pois, “Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção.” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas. (IMBERNÓN, 2010, p. 99).

Considerando os contextos e as diversidades, considerar essa complexidade e provocar reflexões entre as alfabetizadoras e formadores, uma posição de aproximação, assim, não atribuir ao formador um papel de mero transmissor de conhecimento, mas um articulador de reflexões éticas.

O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se, para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica. (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Para Nóvoa (2021), o professor precisa se preparar para agir em um ambiente de incerteza e imprevisibilidade. Sendo assim, perceber que o planejamento precisa ser flexível, que as aprendizagens são diferentes, que o contexto interfere nas aprendizagens das crianças determinam a atuação docente, sendo necessária a reflexão constante da prática pedagógica. Um compromisso ético primordial na atuação docente possibilita compreender que “[...] a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos.” (NÓVOA, 1999, p.17).

7.2 DIMENSÃO ACADÊMICA: POTENCIALIZAR NOVOS CONHECIMENTOS

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Ao identificarmos as experiências acadêmicas das professoras alfabetizadoras, definimos algumas possibilidades para a formação continuada na dimensão ACADÊMICA,

com a intencionalidade de retomar algumas necessidades relacionadas aos conhecimentos, incluindo assim reflexões e novas ressignificações. Assim, definimos os seguintes indicadores: Formação continuada potencializando o Professor pesquisador e Aproximações com instituições formadoras.

7.2.1 Professor pesquisador

Ao refletirmos sobre os conhecimentos das professoras alfabetizadoras percebemos a necessidade da retomada das questões teóricas e de pesquisa. Assim, de acordo com Nóvoa (2004) é de suma importância estratégias de formação de professores baseadas na investigação, reforçando a atuação dos professores como conhecedores e produtores de conhecimento.

A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. (NÓVOA, 2021, p. 1116).

Propor indicações para uma formação continuada que atenda às necessidades no contexto atual, perpassa também por questões teóricas e práticas, assim, retomar os conhecimentos, a investigação sobre a própria prática, possibilita incentivar a busca por respostas, motivando as professoras em ações de pesquisa. “[...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa.” (DEMO, 2006, p. 50).

Instigar as professoras na busca da pesquisa, possibilita adentrar nas questões teóricas com possibilidades de relacioná-las a prática, principalmente por compreendermos que a formação inicial não é suficiente para atender as necessidades conceituais das professoras. Para Imbernón (2010, p. 95) “[...] a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la.” Um caminho que precisa ser trilhado, possibilitando reflexões não somente individuais, mas também coletivas.

A teoria e a prática, precisam caminhar juntas, enquanto pesquisadoras, as professoras precisam romper com a dicotomia entre teoria e prática, por esse motivo a pesquisa possibilita qualificar a prática pedagógica, possibilitando uma ação indissociável.

Para Gatti (2013) a educação para atingir suas finalidades precisa utilizar de diversas formas didáticas para poder dar um suporte adequado a aprendizagem de grupos e desenvolvimentos diferenciados, sendo as práticas educacionais processos de grande importância embasadas em fundamentos teóricos. Sendo assim, para Gatti (2013, p. 54) “Práticas geram teorização e teorização geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significativas.”

As teorias podem ser construídas a partir do estudo teórico e de práticas pedagógicas. Assim, em consonância com Bakhtin, acreditamos na necessidade da retomada, dos estudos, do material impresso, simbolizado aqui como “livros”.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc). (BAKHTIN, 2006, p. 126).

As práticas e teorias vivenciadas pelas professoras precisam se entrelaçar, e para esse processo se efetivar é necessário a busca, a pesquisa e se possível a escrita e registro dos processos. “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as resposta e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 126). Documentar a prática, mas também buscar explicações nas teorias e refletir sobre os resultados. Para Nóvoa (2021, p. 1129) “Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente.”

Na possibilidade de envolver as alfabetizadoras em processos de pesquisa, o papel do formador torna-se fundamental, sendo um colaborador, para identificar a realidade e possibilitar reflexões para que as professoras possam agir a partir das necessidades, na busca por soluções, assim, buscar respostas as dúvidas, pesquisar e refletir sobre a prática. Esses processos são realizados em poucos espaços de formação, mas, para Imbernón (2010, p. 94):

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no que será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. Formadores que colaborem em diagnósticos coletivos, não sendo solucionador de problemas.

Na resolução das problemáticas, a formação passa a possibilitar a vivência de um contexto, que de acordo com Gatti (2019, p. 43) “[...] se constitui devido ao entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades situacionais e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc.” Precisamos pensar em uma formação que incentive a pesquisa, crie espaços de inovação, investigação, registros e reflexões para suprir as necessidades das professoras, assim, o papel do formador torna-se o de colaborador, fazendo com que as principais protagonistas sejam as alfabetizadoras.

7.2.2 Aproximações com instituições formadoras

Na proposição de uma formação que possibilite aproximações com instituições formadoras, estamos a falar sobre retomar e sistematizar os conhecimentos das professoras alfabetizadoras, para uma retomada conceitual, que diante da realidade pesquisada poderá ocorrer na formação continuada. São aproximações com o intuito de ressignificar a prática pedagógica ampliando os conhecimentos provenientes da academia. As dimensões acadêmicas englobam conhecimentos relacionados principalmente vindo das instituições formadoras, sendo os primeiros conhecimentos que possibilitam habilitar e preparar o professor para uma vida profissional, entretanto, ainda ocorrem oposições entre as instituições formadoras e as escolas. Para Nóvoa (2019, p. 7):

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas, às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

A relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente precisa ser uma relação entre atores, não a separação entre uma teoria e uma prática (TARDIF, 2011). Possibilitar uma aproximação entre as instituições formadoras e a escola, potencializa esta relação, possibilita uma reflexão sobre a prática embasada em conhecimentos teóricos. “Saberes pedagógicos podem colaborar com a prática se forem mobilizados a partir de problemas reais, assim, compreende-se a dependência da teoria em relação à prática.” (PIMENTA, 1996).

Para que ocorra a aproximação entre professores e instituições formadoras, neste sentido, Imbernón (2010) propõe a criação de estruturas organizativas, redes, que possibilite um processo de comunicação, trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica a partir da realidade, em que a instituição tenha apoio externo, em que o professor possa compartilhar seu conhecimento com instâncias que estejam fora do espaço escolar. Assim, torna-se relevante parcerias de formação continuada com instituições formadoras, que aproximem as universidades e demais instituições para possibilitar participação na formação continuada das professoras. Podemos dizer, ser necessário: “[...] estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas.” (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Nóvoa (2021) propõe evoluirmos de uma matriz individual para uma coletiva, assim, sugere uma maior ligação entre as universidades e as escolas, não sendo possível pensar na formação de professores sem a presença de outros professores. A presença da universidade no espaço da profissão como também a necessidade da profissão no espaço de formação. Lugar de encontro dos professores universitários que se dedicam à formação docente com os professores da rede, uma *casa comum* (NÓVOA, 2019).

Segundo Nóvoa (2021, p. 117) “[...] construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação [...]”. Para que essas comunidades existam é necessário pensar no diálogo e parcerias também com as diversas instituições formadoras que possam possibilitar a ressignificação entre a teoria e a prática.

7.3 DIMENSÃO PROFISSIONAL: COMPARTILHAR VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 46).

Ao delinear as vivências e experiências das professoras alfabetizadoras, foi possível compreender não somente questões pessoais e acadêmicas, mas acima de tudo, profissionais. A partir da pesquisa realizada e dos estudos, definimos como uma das possibilidades para a formação continuada uma formação na dimensão PROFISSIONAL, com a intencionalidade do compartilhamento das vivências e experiências. Assim, definimos os

seguintes indicadores: Formação priorizando Interesses e necessidades das professoras na perspectiva colaborativa e Escola como espaço de formação continuada.

7.3.1 Interesses e necessidades na perspectiva colaborativa

Propor uma formação continuada que possibilite um olhar para os interesses e necessidades das alfabetizadoras requer diagnosticar a realidade do grupo, sendo assim, para Imbernón (2010) professores precisam formular questões sobre a própria prática, definir objetivos que possibilitem respostas a tais questões, a partir da experiência. Assim, o momento de formação continuada precisa priorizar um tempo para as reflexões individuais e coletivas, na busca dos interesses e necessidades das alfabetizadoras. A formação continuada deve partir da contribuição da reflexão prática-teórica dos professores, do seu próprio fazer e não deve partir apenas do ponto de vista dos especialistas (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada em alguns contextos apresenta resistências dos envolvidos devido a imposição de temáticas, e não possibilidade de estudos relacionados ao interesse das alfabetizadoras. “A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil.” (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Uma formação genérica, assim, Cunha (1996) constatou em sua pesquisa com os professores que a experiência vivenciada por eles é insubstituível no seu significado educativo, para eles, o fazer e refletir sobre a prática tem sido mecanismo fundamental para delinear o desempenho docente. Ainda ocorrem políticas de formação e formadores que praticam formação transmissora e uniforme, igual para todos, distante de problemas reais e descontextualizada.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1996, p. 83).

Pensar em uma formação que possibilite o levantamento dos interesses e necessidades, precisa partir das vivências e experiências da prática pedagógica, elas possibilitam um levantamento de problematizações que podem ser supridas nos estudos teóricos. Imbernón (2010) propõe criação de estruturas organizativas, redes, permitindo um processo de comunicação e troca de experiências, uma reflexão sobre a prática educacional

mediante a análise da realidade do ensino, considerando as situações problemáticas educacionais surgidas da análise de um grupo como ponto de partida. Potencializar a união da formação com uma experiência de inovação na instituição educacional com apoio externo.

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da *identidade docente* como dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Imbernón, (2010) sugere formação colaborativa, uma forma de combater o isolamento e individualismo na formação, podendo explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais problemas, um processo de formação mais dinâmico e mais flexível em que todos têm princípios iguais ou semelhantes, um ambiente de colaboração e diálogo profissional, para compartilhar problemas, fracassos e sucessos, possibilitar a escuta ativa e a comunicação.

Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas. (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Possibilitar as trocas, as experiências entre as alfabetizadoras em um processo de diálogo e prever a construção de narrativas individuais com propósito de uma formação colaborativa. “Narrar é compartilhar com outros o ensino, é viver a história a partir de dentro. Alguém conta à outra pessoa sua experiência e assim compartilha fragmentos da vida cotidiana.” (IMBERNÓN, 2010, p. 76). Nesse processo de compartilhamento das experiências o papel do formador passa a ser na perspectiva de uma formação em que o formador, de acordo com Imbernón (2010), comprometa-se com a práticas dos professores e nesse processo aprende com os demais, possibilitando uma formação de caráter aberto, para gerar um dinamismo de grupo e adaptar-se a partir das diversas situações. Para Tardif (2011, p. 52) “[...] o docente é não apenas um prático mas também um formador.” Complementando com as pesquisas de Nóvoa (1999, p. 16):

É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

Para Imbernón (2010) é preciso pensar em comunidades de práticas, grupos constituídos com o fim de desenvolver um conhecimento especializado com a finalidade de informar e comunicar experiências, colocando em comum aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas. Grupo de professores que estabelecem relações de participação e ajuda mútua, trocando, refletindo e aprendendo sobre sua prática. Para Nóvoa (2013) a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Ao destacar culturas profissionais sugere que a formação esteja centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, atenção especial nas dimensões pessoais da profissão docente, valorização do trabalho em equipe, otimização de projetos educativos na escola e participação profissional no espaço público da educação.

7.3.2 Escola como espaço de formação

Ao falamos sobre formação continuada, logo lembramos das instituições de formação, secretarias de educação e demais órgãos privados, entretanto, pouco ouvimos falar da formação no espaço de atuação profissional, a escola. Para Nóvoa (2019, p. 7) “[...] o lugar da formação, é o lugar da profissão.” A partir dessa reflexão é possível compreender que a formação não ocorre somente nos momentos planejados por outras instituições, ela ocorre no cotidiano, podendo ser também estruturada no espaço escolar. Para Pimenta (1996, p. 85-86) a formação envolve um duplo processo: “[...] o de auto-formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.” Ao falarmos de auto-formação, estamos a falar da reflexão da própria profissão, assim, de acordo com Nóvoa (1999, p. 20):

[...] é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão.

Souza (2006) sugere que o foco de atenção das políticas educacionais não seja somente os professores, mas também as escolas, sendo de suma importância uma formação inserida em um projeto escolar, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino. A reflexão da prática precisa ocorrer em determinado contexto, no chão da escola. Reflexão da prática em um contexto determinado, criando redes de inovação, concepções e criar suas práticas de ensino e aprendizagem a partir de tarefas realizadas, de experiências e interações vividas, nesse processo, todos que participam desenvolvem papéis. “[...] *a metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.” (NÓVOA, 2019, p. 11).

Pensar na formação no espaço escolar possibilita uma maior aproximação com a realidade, atender as necessidades e especificidades da cultura local e das diversidades. Para Gatti (2013, p. 53) pensar na escola como:

[...] aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Uma formação reflexiva, de acordo com a realidade local, que possibilita aos professores compreenderem que o espaço escolar é um espaço de formação continuada, pois nele encontram-se desafios e respostas para as indagações da profissão, sendo necessária a reflexão na prática pedagógica, ou em demais locais destinado a formação continuada.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoa-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1996, p. 87).

Pensar na escola como espaço de formação propõe indicar encaminhamentos colaborativos, em que os processos aconteçam a fim de possibilitar ações para ressignificação do trabalho e que atenda as especificidades do estudante e da comunidade. Formação no local que possibilite repensar o Projeto Pedagógico e as necessidades formativas das professoras.

8 (IN)CONCLUSÃO

A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (IMBERNÓN, 2010, p.94).

As reflexões sistematizadas neste estudo apresentaram um caráter (in)concluso, uma vez que o ato de pensar nos processos formativos com possibilidades para uma formação continuada fez com que adentrássemos em uma pesquisa que permitiu reflexões e ressignificações conceituais. Isso porque os processos que percorrem a pesquisa perpassam diversas etapas, possibilitando reflexões acerca da necessidade de compreender as subjetividades e singularidades desse percurso. Vivenciou-se, então, um processo de ampliação/construção conceitual que não ocorreu de repente, precisou de tempo, de apropriação e, principalmente, de estudo e de interação. Trata-se de um processo complexo, que proporcionou a reflexão sobre determinado contexto, para que fosse possível uma ressignificação dos conhecimentos. Rego (1995, p.79) destaca que: “[...] o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu “ponto de chegada”.

A constituição do ser professor acontece no processo, nas interações e no âmbito das vivências com novos conhecimentos, possibilitando a reflexão constante sobre sua prática. Esse processo só é possível na prática pedagógica, sendo necessário que haja o estabelecimento de uma articulação entre teoria e prática, pois a teoria e a prática constituem uma unidade (GATTI, 1997). Propusemos pautar nossa pesquisa a partir dos conhecimentos teóricos vivenciados nesse percurso e da pesquisa realizada com as professoras alfabetizadoras. Para Gatti (2019), estudos relativos às práticas docentes envolvem aspectos subjetivos, pois ocorrem por meio de relações e de um processo de intercomunicações pessoais, grupais e institucionais. Assim, os resultados não podem ser objetivos, pois há sempre um grau de incerteza e temos, portanto, sempre indícios ou indicadores parciais.

Ao pesquisarmos sobre os processos formativos das alfabetizadoras, percebemos uma complexidade, incluindo não somente reflexões a partir dos processos vivenciados, dos métodos utilizados na prática pedagógica, mas, acima de tudo, no que diz respeito às concepções, uma vez que essas impactam nas atuações das alfabetizadoras.

Descrevemos, nesta (in)conclusão, os processos e seus desdobramentos em busca de respostas, para adentrarmos no diagnóstico da situação-problema. Isso porque, para Imbernón

(2010), não devemos partir de carências ou deficiências para diagnosticar as situações problemáticas no processo de formação, mas o foco deve ser na melhoria e no desenvolvimento das situações problemáticas. Ao pensar nas hipóteses da pesquisa (enquanto pesquisadora) deparei-me envolvida nesse processo, vivenciando, também, uma autoformação, na busca por “carências ou deficiências” das alfabetizadoras, para poder diagnosticar o problema. Acreditava na possibilidade de identificar questões específicas, relacionadas aos conhecimentos das alfabetizadoras, com a intencionalidade de propor encaminhamentos para aquele grupo pesquisado. No entanto, no decorrer da pesquisa, meus conceitos foram sendo ressignificados, processo que ocorreu ao adentrar nos estudos teóricos atinentes a esta dissertação. Nesse percurso, fui percebendo que minha posição enquanto pesquisadora não seria somente de buscar respostas para compreender o grupo pesquisado, mas, também, de ressignificar o meu processo de pesquisa e o meu lugar enquanto pesquisadora.

Muitas certezas foram modificadas e ressignificadas na trajetória desta pesquisa e, nesse processo, foi necessária a interpretação dos fatos. Ao adentrar na pesquisa, o propósito fundamental passou a ser a compreensão, a explanação e a especificação de um fenômeno a ser estudado. Para isso, enquanto pesquisadora, foi necessário compreender o significado que os envolvidos na pesquisa deram para suas próprias situações vivenciadas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000).

As pesquisas teóricas possibilitaram a busca por caminhos muitas vezes ainda incertos, e, diante disso, percorremos estudos teóricos pautados especificamente na temática da alfabetização. Aos poucos, percebemos a necessidade do aprofundamento teórico referente à formação continuada, com um olhar abrangente sobre a profissão. Após a aplicação do questionário semiestruturado, iniciamos o processo de tabulação dos dados, a fim de identificar os processos formativos das professoras alfabetizadoras e as possibilidades para a formação continuada, dialogando com as categorias: perfil profissional; vivências e experiências; concepções e necessidades formativas.

Na análise dos dados apresentados nos gráficos, propomos este diálogo entre as categorias do questionário e buscamos responder aos objetivos da pesquisa. Identificamos que o grupo de alfabetizadoras demonstrou interesse na qualificação acadêmica, pois 75% das professoras possuem pós-graduação. As formações em nível de graduação foram realizadas, em sua grande maioria, na modalidade à distância, sendo que 75% das professoras formaram-

se nesta modalidade. Todas as professoras demonstram desejo em atuar na alfabetização, mas somente 50% das professoras fazem parte do quadro efetivo, sendo que as demais atuam com contrato temporário, não sendo garantida uma permanência nas turmas de alfabetização no âmbito dos referidos espaços escolares em que estas atuam. No que diz respeito ao tempo de experiência na alfabetização, somente 33% das professoras responderam ter mais de cinco anos de experiência.

Todas as professoras responderam que utilizam diferentes métodos dos que foram alfabetizadas por suas professoras na infância. Desse modo, elas participam de formações oferecidas pela SEMED e mais de 50% das professoras participaram de formações no espaço escolar, como também buscam formação on-line. Sobre a participação da formação do PNAIC, 42% vivenciaram essa formação e demonstraram muita satisfação em participar, relatando que se trata de uma das formações mais significativas.

Identificamos que muitas professoras apresentam dúvidas acerca dos métodos de alfabetização, sendo que somente 33% demonstram segurança em utilizá-los. Ao perguntarmos sobre alfabetização na perspectiva do letramento, 50% das professoras responderam ter conhecimento e que utilizam tal abordagem na prática. Sobre a psicogênese da língua escrita, 67% afirmaram que utilizam diagnósticos para analisar os níveis de escrita das crianças e realizar reagrupamentos.

Referente às teorias de aprendizagem, todas as professoras demonstraram dúvidas sobre o conceito de teoria. Ao perguntarmos sobre instrumentos de avaliação, 92% responderam utilizar o diagnóstico no que diz respeito ao nível de escrita, 75% realizam registros para descrever a aprendizagem e 75% utilizam ditados. Além das que foram mencionadas, houve demais respostas, mas optamos por enfatizar aqui as que foram mais apresentadas.

Ao analisarmos as necessidades formativas, todas as professoras responderam que acham importante a formação continuada em serviço. Demonstram, então, interesse em formações com temáticas diversas. Nesse sentido, compreender as concepções que perpassam a alfabetização foi uma de suas maiores necessidades.

Acerca das estratégias utilizadas nas formações, as professoras responderam que as trocas de experiências sobre práticas pedagógicas são as mais significativas. As temáticas de interesse sobre a alfabetização foram todas alternativas apontadas no questionário, entretanto a mais sinalizada se articula aos métodos de alfabetização, sobretudo instâncias como

alfabetização na perspectiva do letramento, concepções, psicogênese da língua escrita e avaliação.

Ao concluirmos a tabulação sobre os processos formativos das alfabetizadoras e seus interesses na formação continuada, percebemos a viabilidade de uma mudança no percurso da pesquisa, com encaminhamentos para uma formação continuada que fosse não somente ao encontro da realidade pesquisada, mas que pudesse abranger a identidade profissional, pois, após a aplicação da pesquisa, encontramos elementos significativos. Some-se a isso o fato que, ao longo deste percurso, perante as situações desafiadoras da pesquisa, minha identidade pessoal, acadêmica e profissional também foi se resignificando. Isso porque, no âmbito da aquisição do conhecimento há uma parte de cientista no trabalho do professor, mas também há uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas (NÓVOA, 2004).

Enquanto pesquisadora, me vi buscando respostas para o grupo de alfabetizadoras, mas, no processo de pesquisa, foi possível compreender que estávamos a falar de uma pesquisa que possibilitava demarcar não somente a identidade de um grupo, mas de uma profissão. Assim, passamos a olhar para a pesquisa além da realidade imediata, abarcando significados mais subjetivos. Desse modo, percebemos que, ao trazermos respostas sobre os processos formativos das alfabetizadoras – contexto pesquisado envolvendo as 12 (doze) professoras – foi possível responder não somente aos objetivos da nossa pesquisa, mas abarcar possibilidades de formação continuada para abranger a identidade docente. Para Imbernón (2010), o conceito de identidade docente permite questionar que não existe uma etapa determinada na qual os professores se formem, mas diferenças de identidade, que englobam uma união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores, etc, sendo, portanto, uma instância modificável.

Nesse ínterim, definimos "Possibilidades para a formação continuada a partir dos processos formativos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras", propondo indicadores nas seguintes dimensões: **PESSOAL**, para resignificar as concepções, **ACADÊMICA**, para potencializar novos conhecimentos e **PROFISSIONAL**, para compartilhar vivências e experiências.

Na dimensão **PESSOAL**, com a intencionalidade de resignificar as concepções das alfabetizadoras, definimos os seguintes indicadores para a formação continuada: *Perspectiva humanizadora, Narrativas autobiográficas e Ética nos processos de ensino-aprendizagem.*

Na formação com *Perspectiva humanizadora*, compreendemos que a prática e os saberes são resultado da apropriação da própria história pessoal. Dessa forma, concepções são construídas na trajetória de vida, não somente pessoais, mas humanas, com possibilidades de reflexões sobre si e sobre o outro. Por conseguinte, experiências vivenciadas pelo professor influenciam nas ações pedagógicas. Então, sugerimos uma formação continuada na perspectiva da formação humana, com propostas de sensibilização e de vivências que envolvam a arte, a ciência, a literatura, um conhecimento subjetivo, a reflexão de si, de suas concepções, para uma formação e para uma prática pedagógica mais humanizadora.

Acerca de propostas de formação com *Narrativas autobiográficas*, indicamos uma formação com vistas ao desenvolvimento das dimensões pessoais, com propostas de formação que possibilitem olhar para cada identidade individual. Assim, sugerimos a construção de narrativas sobre as histórias de vida, com abordagens autobiográficas que, de acordo com Imbernón (2010), favorecem a escuta e o compartilhamento de vivências, dando voz própria às práticas dos professores.

Para refletir sobre questões éticas, propomos *Ética nos processos de ensino-aprendizagem*, uma formação com a intencionalidade de refletir sobre o compromisso com a educação de todas as crianças, a fim de buscar compreender que a democracia começa respeitando as crianças e seus percursos (NÓVOA, 2021). Recomendou-se, também, que sejam propostos momentos de reflexão, para que a professora seja protagonista, priorizando as falas das professoras, com reflexões teóricas, práticas e diálogos sobre as questões éticas, para a tomada de decisões assertivas. Para Imbernón (2010), a formação precisa introduzir uma análise educativa, revelando questões ocultas que nos afetam para a tomada de decisões mais adequadas em cada contexto.

Para as formações que abarcam a dimensão **ACADÊMICA**, com a intencionalidade de potencializar novos conhecimentos, incluindo, assim, reflexões e novas ressignificações, definimos os seguintes indicadores para a formação continuada: *Professor pesquisador e Aproximações com instituições formadoras*.

Para incentivar a pesquisa, propusemos a categoria *Professor pesquisador*, com a intencionalidade de retomar os conhecimentos teóricos. Por conseguinte, novos conhecimentos surgem nos momentos de trabalho nas escolas, precisando haver, também, forte inclinação teórica (NÓVOA, 2021). Assim, retomar os conhecimentos teóricos em consonância com a prática pedagógica possibilita uma investigação da própria prática, a fim de buscar respostas para os impasses encontrados em cada instância. Isso porque as práticas

geram teorias e as teorias geram práticas (GATTI, 2013). Some-se a isso o fato que as teorias são construídas a partir de estudo teórico, mas, também, de práticas pedagógicas, sendo necessário que o professor seja um eterno estudante, abrangendo a leitura de livros e demais materiais de pesquisa.

Propomos, também, *Aproximações com instituições formadoras*, com a intencionalidade de ressignificar a prática a partir dos conhecimentos provenientes da academia, podendo as mesmas ser realizadas em parceria com universidades ou demais instituições formadoras. Vale destacar, ainda, que há uma dependência da teoria em relação à prática (PIMENTA, 1996), mas, em contrapartida, compreendemos também haver uma dependência da prática em relação à teoria. Propomos, então, uma comunicação entre as instituições, o que, para Nóvoa (2019) seria uma *casa comum*, que possa ocorrer um diálogo entre as escolas e as diversas instituições formadoras.

Ao delinear as vivências e as experiências das professoras alfabetizadoras, foi possível compreender não somente questões pessoais e acadêmicas, mas, acima de tudo, profissionais. Desse modo, definimos, como uma das possibilidades para a formação continuada, uma formação na dimensão **PROFISSIONAL**, intencionando o compartilhamento de vivências e experiências. Por conseguinte, definimos os seguintes indicadores: *Interesses e necessidades das professoras na perspectiva colaborativa e Escola como espaço de formação continuada*.

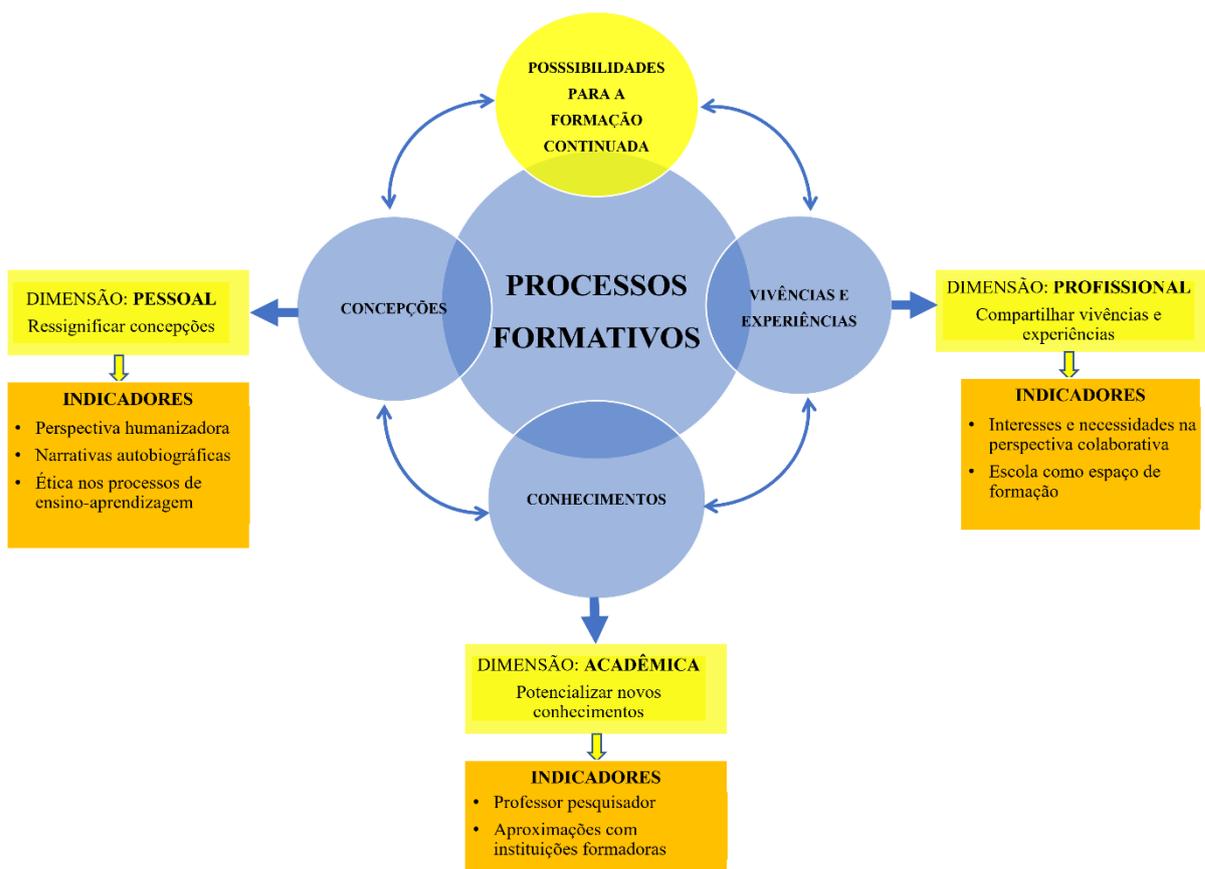
Destacamos, também, que, para que haja uma formação que possa priorizar *Interesses e necessidades das professoras na perspectiva colaborativa*, estamos a falar de momentos que possam priorizar um tempo para reflexões individuais e coletivas, a fim de diagnosticar os interesses e as necessidades das professoras. Nesse sentido, pensar em uma proposta de formação a partir do fazer dos professores, para Pimenta (1996), se articula às práticas docentes nas quais estão contidos elementos extremamente importantes que ainda não estão configurados teoricamente. Desse modo, busca-se diagnosticar interesses e necessidades das professoras a partir das vivências e das experiências da prática pedagógica, valorizando a identidade docente. Tal perspectiva visa uma formação colaborativa, com oportunidade de diálogo profissional, por meio do compartilhamento de diversas experiências. Trata-se, portanto, de uma formação centrada nas necessidades que, conseqüentemente, possibilitarão também o levantamento das necessidades das crianças, com vistas a um diálogo entre os envolvidos no processo: formador, professor e criança.

Propomos a categoria *Escola como espaço de formação*, pois compreendemos que a formação não acontece somente nos momentos proporcionados por outras instituições, ela também acontece no espaço escolar. Diante disso, os professores precisam refletir sobre a profissão e sobre as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999). É nesse sentido que o espaço da escola possibilita uma reflexão a partir de um contexto significativo, o espaço em que as relações são estabelecidas.

Trata-se, então, de uma formação que possibilite a reflexão da prática de um coletivo, atendendo as necessidades e as especificidades da cultura local. A formação contínua dos professores ocorre em redes de autoformação, por meio de parcerias com outras instituições de formação, mas, também, no local de trabalho (PIMENTA, 1996). Dessa forma, é preciso incentivar as escolas a proporcionar espaços de reflexão da prática na perspectiva de um trabalho colaborativo.

Definimos, assim, as possibilidades para uma formação continuada, um processo que viabilizou a elaboração do fluxograma abaixo. Nele, apresentamos o percurso da pesquisa e da definição das categorias do questionário semiestruturado, que foram as concepções, conhecimentos, vivências e experiências e das dimensões **PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL**, desdobrando-se em indicadores específicos.

Figura 14 - Representação dos objetivos articulados com as dimensões e os indicadores para a formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Nesse processo de pesquisa, muitas certezas foram modificadas, e vivenciamos uma trajetória que percorreu uma construção significativa, desdobramentos diversos e, também, a viabilidade de abrir-se para as incertezas. Nesse sentido, os processos formativos das alfabetizadoras do município de Gaspar/SC nos mostraram a necessidade de pensarmos em uma formação continuada que atenda às necessidades das professoras, pois, nos contextos da atuação profissional, elas vivenciam dúvidas, incertezas e identificamos que necessitam de uma formação que possibilite reflexões enquanto pessoas, estudantes e professoras, pois a identidade docente vai muito além da atuação profissional.

Além disso, acreditamos na possibilidade de esta pesquisa abrir caminho para novas reflexões. Desse modo, refletir sobre esse processo de pesquisa é um ato que reafirma uma incompletude, a incerteza e os indicadores parciais, o que significa que, como seres humanos,

somos inconclusos. Entretanto, ao adentrar e finalizar esta pesquisa, foi necessário fechar um ciclo, por meio de uma pesquisa que – possivelmente – possibilitará novos significados.

9 POSFÁCIO

Que teus sonhos sejam maiores que teus medos! Frase inspiradora que me provocou em 2019, estava escrita em uma parede de uma cafeteria, e naquele momento, eu me questionei: “Estou com medo em fazer um mestrado?”. Refleti, pensei, e me desafiei, assim, iniciei o mestrado em 2020. Medo temos de muitas coisas em nossa vida, mas preciso aqui, neste posfácio confessar que tenho medo de borboletas.

Meu medo de borboletas me inspirou a buscar uma frase de Manoel de Barros para começar a construção da escrita desta dissertação. “[...] Eu penso renovar o homem usando borboletas”. Sempre tive medo de borboletas, desde a infância, hoje, compreendo, por saber que somente foram vivências da infância. Minha irmã mais velha sempre me dizia que as borboletas iam para debaixo da cama e se transformavam em bruxas.

Três dias antes da defesa da dissertação eu estava com muito medo e, naquele dia, ao retornar do trabalho e subir as escadas de minha casa, me deparei com uma borboleta no degrau, parei e observei, ela estava morta. Seria um sinal? Neste exato momento pensei, meus medos precisam ir embora, juntei a borboleta e percebi que a vida nos manda sinais, subi as escadas e ao ver meu marido ele falou: – O que táis fazendo com uma borboleta na mão, não tens medo? e eu disse a ele: - É um sinal, a borboleta me inspirou a perder meu medo de defender a dissertação. Coloquei-a em um pacotinho plástico e guardei com meu material que já estava preparado para a apresentação, levei-a como um amuleto.

Figura 15 - Borboleta encontrada na escada



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora (2022).

No sábado, antes da defesa, revisei novamente os materiais incluindo o que eu iria vestir naquele dia tão especial, assim, separei a roupa, algo simples, mas simbólico, um

vestido laranja com detalhes em verde. Escolher aquele vestido me inspirou a ser criativa, pois gosto de pensar em significados, laranja significa criatividade e verde esperança. Tinha como propósito ser criativa e estava esperançosa para que minha pesquisa pudesse ter uma grande função social.

No dia 12 de dezembro de 2022 foi o dia da defesa da dissertação, iniciei a apresentação quebrando protocolos, entreguei para a banca um pequeno chaveiro, uma boneca de pano feita por mim, uma Abayomi, que na língua de Iorubá significa “encontro precioso”. A boneca, simbolizava as formações continuadas que vivenciei na minha trajetória profissional. Sempre considerei esses momentos, as formações, encontros preciosos. Para mim, a defesa da uma dissertação do mestrado era um encontro precioso e contei a todos que estavam presentes a minha história: da Abayomi, da borboleta e do vestido que estava usando.

Vivenciei algo inexplicável, um momento inspirador, ao finalizar a apresentação percebi que os medos passam, que os sonhos são maiores que os medos. Como em toda defesa de mestrado agradecemos muitas pessoas e ao finalizarmos esse momento tão especial, recebemos abraços e até alguns mimos. Após aprovação da banca, fui surpreendida com um presente do meu filho Gabriel, que enquanto acompanhava minha apresentação desenhou meu retrato, em um tablet que ele tinha em mãos, eu, com meu vestido laranja com detalhes em verde.

Figura 16 - Desenho do retrato.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na minha defesa da dissertação compartilhei minha história e meus medos, assim, após a defesa, me propus, como indicação da banca, a escrever este posfácio.

Cada detalhe em nossa vida nos mostra o quanto somos complexos, assim, nessa amplitude do pessoal, acadêmico e profissional finalizo essa escrita acreditando e reforçando na nossa incompletude e, que a partir de novas pesquisas e reflexões, é possível ressignificar concepções, contribuir com a educação e também inspirar pessoas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/110> Acesso em: 10 set. 2022.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) **Escolas democráticas**. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BOSI, E. **Memória & sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Editor, 1979.
- BOTO, C. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. *In*: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 30 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Edição 2016. Brasília. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em: 22 nov. 2022.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretora de Assistência a Programas especiais. **Programa de Apoio a Leitura e escrita PRALER: Guia Geral.** Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/pro-letramento> Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador. Módulo 1.** Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e Departamento de Políticas Educacionais. **PRALER: apoio a leitura e escrita.** Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp1.pdf> Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. **Módulo Alfabetizar com textos.** Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539> Acesso em: 10 out. 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. Disponível em: <http://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm> Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador:** Brasília:

MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.61-86.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALAZANS, D. **J Tempo ou não-tempo?: um estudo acerca da experiência de tempo e não-tempo da experiência.**, 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10314@1>
Acesso em: 19 nov. 2022.

CORRÊA, C. L.; SIQUEIRA, J. B. Percurso Formativo da Rede Municipal de Gaspar: Documentos Legais. *In*: CARVALHO, C.; SHULZ, L.; FERRI, C (Org). **Base Nacional Comum curricular e a Proposta Curricular de Santa Catarina: que diálogos são possíveis?** Blumenau: Edifurb, 2020, p. 47-57.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ELIAS, R. A. A. Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo da alfabetização. *In*: GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Gaspar, 2012.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30365>
Acesso em: 5 nov. 2022.

FERREIRA, Z. O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo SP, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_595791b613207140aec083f297f8dcc0 Acesso em: 5 nov. 2022.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horário Gonzales. (et al.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

FONSECA, S. C. R. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus AM, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6108> Acesso em 3 nov. 2022.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n.1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469> Acesso em: set. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v.23).

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/392> Acesso em: 9 set. 2021.

GAMA, Y. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professores. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis. 2016. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4466.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**. v.3. n3, Itajaí, p. 393-405, set/dez/2003.

GASPAR. **Resolução nº 016, de 03 de abril de 2019**. Aprova Documento de Regulamentação da Hora-Atividade na Jornada de Trabalho dos Profissionais do Quadro do Magistério de Gaspar/SC, 2019a. Disponível em: https://www.gaspar.sc.gov.br/uploads/2021/12/1461875_Resolucao_n_16.pdf Acesso em: 22 nov. 2022.

GASPAR. **Resolução nº 20, de 11 de setembro de 2019.** Aprova a adesão à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense como referência para atualização do Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar, 2019b. Disponível em: https://www.gaspar.sc.gov.br/uploads/2021/12/1669268_Resolucao_n20_de_11_de_setembro_de_2019.pdf Acesso em: 22 nov. 2022.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Prático Metodológico para Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos.** Gaspar, 2012a.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Gaspar, 2012b.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Regulamentação da hora-atividade na jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério municipal de Gaspar.** Gaspar, 2019c. Disponível em: <https://www.gaspar.sc.gov.br/secretaria-de-educacao/pagina-29444/pagina-124086/pagina-35573/> Acesso em: 22 nov. 2022.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p.51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740> Acesso em: 16 ago. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, maio 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GATTI, B. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. **História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras.** Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 6 nov. 2021.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informativo PNAD Contínua.** Educação, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 10 nov. 2022.

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

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAGO, S. R. **Parâmetros Curriculares Nacionais da teoria à prática.** Campina Grande do Sul, PR: Ed. Lago, 1998.

LENINE e FALCÃO, Dudu. **Paciência**. In: LENINE. Acústico MTV. São Paulo: Sony BMG, 2006. 1 CD.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 21-33.

MLLANI, S. M. F. **Atividade docente de estudo de professoras no ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15091> Acesso em: 7 nov. 2021.

MONTEIRO, M. H. N. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7NZP> Acesso em: 20 out. 2021.

MONTERO, R. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v.15, n.44, p.329-410, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf> Acesso em: 18 mar. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.33, n.89, p.15-34, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002 Acesso em: 19 mar. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2. reimpr. São Paulo: UNESP, 2000.

NASCIMENTO, M. G. C. A. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2022.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: PEREIRA, M. Z. C (Org) **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em: 2 set. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 30 ago. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910> Acesso em: 16 out. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-22, jan/jun.1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 10 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Uma vida para a educação**. [Entrevista concedida a] Carlota Boto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqXNkmd9TPR5KH6g3fZhD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 6 out. 2022.

PAGNAN, K. B. S. **A formação do professor alfabetizador**: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba MG, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/964> Acesso em: 6 out. 2021.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pró-posições**, Campinas, SP, v.1, n.2, p. 7-18, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495> Acesso em: 6 out. 2022.

PARISOTTO, A. L. V. Ensino da língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-266, abril/jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em:

10 nov. 2022.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151618> Acesso em 15 set. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da doença e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930 - 1973.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALGADO, J. S. M. **A voz de homem e a voz do homem: as representações sociais masculinas do magistério.** 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2715> Acesso em: 6 out. 2021.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade/José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (Org).** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, N. M. A. W. A; GROSCH, M.S; DRESCH, J.F. Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages - SC. **ARTIGO** Ensaio: aval. pol. públ. educ. 28 (107) Apr-Jun 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701632> Acesso em: 20 ago. 2022.

SOARES, C. D. **Práticas pedagógicas de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba PR, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1471> Acesso em 8 out. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1.ed.,4ª impressão.- São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOPELSA, C. S. P. A construção da proposta pedagógica para a infância no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Gaspar. *In*: GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Gaspar, 2012.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p.477-492, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29832304.pdf> Acesso em: 29 ago. 2022.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285> Acesso em: 20 dez. 2021.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. Memória (auto)biografia e formação. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILLA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v 15).

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Repensando a Alfabetização**, Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/segundo_relatorio_global_sobre_aprendizagem_educacao_adultos.pdf Acesso em: 23 out. 2021.

VALENTE, P. B. N. **Apontamento para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23560> Acesso em 15 set. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VENTURI, S. R. S. O ensaio... e os primeiros escritos. *In*: GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Gaspar, 2012.

VIEIRA, L. C. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. **Artigo**. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10 Agência Financiadora: CAPES. 2016. Disponível em:

<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3042--Int.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada (G. A. Torres, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2008.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Público Alvo: Professor(a) alfabetizador(a) do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC

CATEGORIA 1: PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual o seu gênero?

- Feminino
 Masculino
 Outro _____

2. Qual a sua idade?

- Menos de 19
 De 20 a 29
 De 30 a 39
 De 40 a 49
 De 50 a 59
 De 60 ou mais

3. Qual o seu vínculo como professor(a) da rede municipal?

- Efetivo
 Contrato temporário (ACT)

4. Qual a sua jornada de trabalho semanal na área da educação?

- 20 horas
 40 horas
 Mais de 40 horas

5. Referente sua jornada de trabalho, você atua somente nas turmas de alfabetização?

- Sim
 Não

6. Qual a sua formação profissional? **Por favor, assinale uma ou mais opções.**

- Magistério
 Pedagogia/normal superior (incompleto)
 Pedagogia/normal superior
 Especialização na área da educação (incompleto)
 Especialização na área da educação
 Mestrado na área da educação (incompleto)
 Mestrado na área da educação

-) Doutorado na área da educação (incompleto)
-) Doutorado na área da educação

7.Sua formação em nível de graduação ocorreu em qual modalidade?

-) Ensino presencial
-) Ensino semipresencial
-) Ensino a distância

8. A escolha em atuar este ano na alfabetização foi um desejo ou uma necessidade de ocasião?

-) Desejo
-) Necessidade

CATEGORIA 2: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

1.Quanto tempo de experiência você tem na área da educação?

-) Menos de 1 ano
-) De 1 a 2 anos
-) De 2 a 5 anos
-) De 5 a 10 anos
-) De 10 a 20 anos
-) Mais de 20 anos

2.Quanto tempo de experiência você tem nas turmas de alfabetização?

-) Menos de um ano
-) De 1 a 2 anos
-) De 2 a 5 anos
-) De 5 a 10 anos
-) De 10 a 20 anos
-) Mais de 20 anos

3.Os métodos utilizados pelo seu professor alfabetizador no seu processo de alfabetização quando criança influencia no seu planejamento para o ensino da língua escrita?

-) Sim, procuro utilizar os métodos que fui alfabetizado(a)
-) Não, utilizo outros métodos, diversificando com novas estratégias
-) Não utilizo métodos de alfabetização, somente priorizo a perspectiva do letramento

4.Quais foram os processos formativos que você vivenciou referente “alfabetização” **Por favor, assinale uma ou mais opções.**

-) Formação continuada na unidade escolar sobre alfabetização
-) Cursos on-line sobre alfabetização
-) Cursos presenciais sobre alfabetização
-) Grupo de pesquisa sobre alfabetização
-) Formação continuada na área de alfabetização ofertada pela Secretaria Municipal de Educação

9. Quais as teorias que você estudou sobre alfabetização? Embasados em quais autores?

CATEGORIA 3: CONCEPÇÕES

1. Você conhece os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos)?

- Sim
 Não
 Parcialmente, ainda apresento dúvidas sobre os métodos de alfabetização

2. Quais os métodos de alfabetização que você utiliza na sua prática pedagógica?

3. Dos métodos de alfabetização que você utiliza, você sente-se seguro(a) em utilizá-lo(s) compreendendo todos os encaminhamentos necessários para sua aplicação?

- Sim
 Não
 Parcialmente, ainda apresento dúvidas

4. Você tem conhecimento sobre a alfabetização na perspectiva do letramento?

- Sim, utilizo na prática
 Sim, mas não priorizo a alfabetização na perspectiva do letramento
 Não tenho conhecimento
 Parcialmente, ainda apresento dúvidas sobre alfabetização na perspectiva do letramento

5. Você conhece os níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita?

- () Sim
 () Não
 () Parcialmente, ainda apresento dúvidas

6. Você realiza diagnósticos com as crianças utilizando a análise por níveis de escrita, de acordo com a psicogênese da língua escrita?

- () Sim
 () Não
 () Somente quando ocorre exigência em realizar

7. Caso você realize diagnóstico com as crianças utilizando a psicogênese da língua escrita, qual a frequência de aplicação do diagnóstico?

- () Não realizo diagnóstico utilizando a psicogênese da língua escrita
 () De acordo com a necessidade de cada criança
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Trimestralmente
 () Semestralmente
 () Anualmente

8. Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza para avaliar as crianças que estão no processo de alfabetização? **Por favor, assinale uma ou mais opções.**

- () Não utilizo nenhum instrumento de avaliação na alfabetização
 () Registros para descrever a aprendizagem
 () Diagnósticos referente ao nível de escrita
 () Provas
 () Trabalhos
 () Apresentações
 () Ditados

Outros: _____

9. No planejamento você prevê reagrupamentos? (propostas diferenciadas conforme o nível de aprendizagem das crianças)? Se a resposta for sim, descreva abaixo como acontece na prática.

- () Sim
 () Não

CATEGORIA 4: NECESSIDADES FORMATIVAS

1. Você considera importante a Formação Continuada em serviço?

- () Sim
() Não

2. Quais são suas maiores potencialidades conceituais e práticas referente a alfabetização? **Favor numerar de 1 a 5 de acordo com a ordem, utilizando o 1 como maior potencialidade e assim sucessivamente.**

- () Utilizar com segurança os métodos de alfabetização
() Compreender concepções que perpassam a alfabetização
() Compreender a alfabetização na perspectiva do letramento
() Identificar os níveis de aprendizagem a partir da psicogênese da língua escrita
() Utilizar com segurança os instrumentos de avaliação na alfabetização

3. Quais seriam as melhores estratégias metodológicas utilizadas na Formação Continuada para sua compreensão referente a alfabetização? **Favor numerar de 1 a 3, utilizando o 1 como melhor estratégia e assim sucessivamente.**

- () Oficinas com elaboração de materiais práticos
() Trocas de experiências sobre práticas pedagógicas
() Teorias sobre diversas temáticas como por exemplo: métodos de alfabetização, alfabetização na perspectiva do letramento, avaliação...

4. Quais temáticas você teria interesse que fosse explanado em Formações Continuadas? **Favor numerar de 1 a 5 de acordo com a relevância, utilizando o 1 como de maior interesse e assim sucessivamente.**

- () Métodos de alfabetização
() Concepções referente alfabetização
() Alfabetização na perspectiva do letramento
() Psicogênese da língua escrita
() Avaliação na alfabetização

Outras: _____

Agradecemos a colaboração!

APÊNDICE B – Estado do conhecimento

ESTADO DO CONHECIMENTO

A BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Quadro 1 - Produção acadêmica localizada na BDTD

Autor/a	Título/Palavra chave: “alfabetização” “formação continuada” “processos formativos”	Ano/Tipo	Instituição
PAGNAN, Katiane Beatriz da Silva	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	2016 Dissertação	UFTM
FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado	2017 Dissertação	UMESP
MILLANI, Silvana Martins de Freitas	Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita	2017 Tese	UFMS
FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha	Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser	2017 Tese	UFAM
PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira	Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar	2017 Tese	UNESP
MONTEIRO, Maria Helena Nunes	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada	2018 Tese	UFMG
SOARES, Cristina Dallastra	Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	2018 Dissertação	UTP
VALENTE, Priscila Barbosa Nunes	Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André	2020 Dissertação	PUC

Fonte: BDTD. Elaborado pela autora, 2021.

A SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Quadro 2 - Produção acadêmica localizada na SCIELO

Autor/a	Título Palavra chave: “alfabetização” “formação continuada” “processos formativos”	Ano/Tipo	Instituição
PARISOTTO, Ana Luzia Videira RINALDI, Renata Portela	Ensino da língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental	2016 Artigo	UFPR
NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda REIS, Rosemary F. dos	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	2017 Artigo	UFRJ

Fonte: SCIELO. Elaborado pela autora, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd).

Quadro 3 - Produção acadêmica localizada na ANPEd.

Autor/a	Título Palavra chave: “alfabetização” “formação continuada” “processos formativos”	Ano/Tipo	Instituição
VIEIRA, Luciene Cerdas GUARNIERI, Maria Regina	As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações	2016 Artigo	UNESP
GAMA, Ywanoska	Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras	2016 Artigo	UFP

Fonte: ANPEd. Elaborado pela autora, 2021.

APÊNDICE C – Termo de anuência institucional



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Prezado Sr^o Emerson Antunes, Secretário Municipal de Educação de Gaspar - SC. Venho por meio deste solicitar a autorização desta Secretaria para a realização da pesquisa, sob minha responsabilidade, intitulada: Processos Formativos dos Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC: possíveis indicadores para a qualificação da formação continuada. A pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense - Campus Camboriú, Santa Catarina (IFC), linha de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais, sob orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim tem como objetivo compreender os processos formativos dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, indicando possíveis encaminhamentos para a qualificação da formação continuada, prevendo como etapa metodológica coleta de dados a partir da aplicação de um questionário semiestruturado destinado aos professores regentes do ciclo de alfabetização (1º ano do ensino fundamental) da rede municipal de ensino. A escolha dos profissionais apresenta caráter relevante e a aplicação do questionário procura responder alguns questionamentos acerca da temática e objetivos da pesquisa.

O envolvimento dos participantes consiste no preenchimento de um único questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado de maneira presencial com agendamento realizado de acordo com data estipulada pela secretaria de educação de forma livre e sem a interferência do pesquisador. O registro do consentimento dos professores para participação do questionário será feito em três vias, ficando uma delas com o participante, não sendo participação obrigatória. Informo também que o projeto de pesquisa será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias Catarinense (IFC) e que a pesquisa só será iniciada após a aprovação por este Comitê.

Por fim, é importante esclarecer que serão cumpridos os termos da Resolução CNS 466/12 e Resolução 510/2016 e suas complementares.

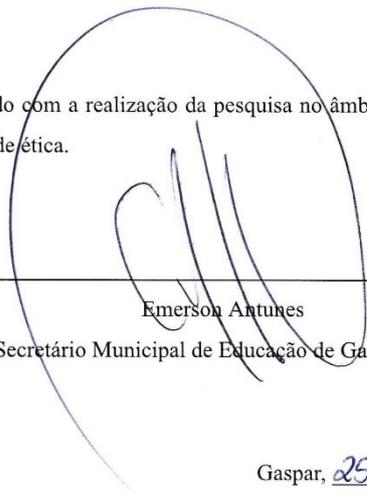
Cordialmente,



Cristiane Luciano Corrêa

Pesquisadora Responsável

Declaro estar de acordo com a realização da pesquisa no âmbito desta instituição, desde que aprovada pelo comitê de ética.


Emerson Antunes

Secretário Municipal de Educação de Gaspar - SC

Gaspar, 25 de março de 2022.

APÊNDICE D – Termo de compromisso de utilização de dados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, Cristiane Luciano Corrêa, sob o CPF: 005.315.569-64, pesquisadora envolvida no Projeto intitulado: Processos Formativos dos Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC: possíveis indicadores para a qualificação da formação continuada, comprometo-me a manter a fidelidade sobre dados coletados nos questionários realizados com os professores alfabetizadores, bem como, manter a privacidade de seus conteúdos como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/12 do Ministério da Saúde.

Declaro entender que é de minha responsabilidade cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos incluídos que terão suas informações pesquisadas. Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para o cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa.

Cristiane Luciano Corrêa
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em atividades e pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) tem por objetivo informá-lo (a) sobre a pesquisa da qual você foi convidado (a) a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la e publicar seus resultados. Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada: Processos Formativos dos Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC: possíveis indicadores para a qualificação da formação continuada, conduzida por mim, Cristiane Luciano Corrêa, mestranda 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 2020, sob orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os processos formativos dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, indicando possíveis encaminhamentos para a qualificação da formação continuada. A trajetória metodológica da pesquisa percorre nas reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, a produção de dados ocorrerá a partir de instrumento como: questionário semiestruturado, objetivando identificar o perfil profissional dos professores alfabetizadores, possibilitando delinear as vivências e experiências em processos formativos e identificar concepções referente a alfabetização. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de abril de 2021 a agosto de 2022 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica; b) estudo de campo por meio da aplicação de questionário aos/as participantes selecionados/as; c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico.

Para isso, você está convidado a responder a um questionário informando dados pessoais e profissionais, fazendo parte da população/amostra da pesquisa. O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será um questionário semiestruturado produzido pela pesquisadora conforme os objetivos da pesquisa, com perguntas abertas e fechadas. A aplicação do questionário tem a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar e acontecerá em um único encontro presencial.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: A escolha dos profissionais apresenta caráter relevante para a pesquisa e você foi selecionado (a) pelos seguintes critérios: trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Gaspar e por atuar nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental).

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Sua participação na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado, onde expressará seus pensamentos e impressões profissionais, de forma livre e sem a interferência do pesquisador. O registro deste consentimento será feito em três vias, ficando uma delas com você, para que possa consultar e ter acesso às informações nele contidas sempre que for necessário. 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 em prejuízos. Também é importante esclarecer que sua identificação (nome) nesta pesquisa não se faz necessária e que sua resposta é estritamente confidencial.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para a pesquisadora compreender quais são os processos formativos dos alfabetizadores, possibilitando identificar indicadores que possibilitem a qualificação da formação continuada dos professores alfabetizadores. Neste sentido, os resultados dessa pesquisa não prevê benefícios direto aos sujeitos da pesquisa, entretanto, possibilita compreender os processos formativos em prol da melhoria da qualidade da formação continuada dos professores, quando resultada das políticas públicas educacionais.

RISCOS/DESCONFORTO: O questionário foi estruturado de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade dos sujeitos. Porém, em uma pesquisa que se propõe utilizar de questionário, entendemos que podem haver desconfortos 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; ter sua privacidade invadida, assim como pode ser que ocorra desconforto emocional ao revelar pensamentos e sentimentos, bem como pela divulgação dos resultados. Também pode haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas.

PROVIDÊNCIAS: A todo momento, serão tomadas as seguintes medidas/providências como a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto do relatório final. O pesquisador estará preparado para perceber sinais verbais e não verbais de desconforto, como também irá assegurar a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

SIGILO E CONFIDENCIALIDADE: As informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos. Na aplicação do questionário será garantido o anonimato na coleta das respostas, em nenhuma fase da pesquisa terão seu nome ou imagem divulgada; dessa forma, caso as informações adquiridas a partir do questionário sejam publicadas, o participante não será identificado pelo nome, na escrita do relatório final os/as participantes serão identificados através de códigos (letras ou números). Ao colaborar com a pesquisa, o participante autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar dados ao Instituto Federal Catarinense para fins de estudos científicos. Os pesquisadores garantem a confiabilidade dos dados pessoais. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e após o seu término. Os dados coletados ficarão arquivados pelo pesquisador por um período de 5 anos, sendo destruídos posteriormente.

REMUNERAÇÃO/CUSTOS: A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo, uma vez que a aplicação do questionário será realizada presencialmente. O pesquisador envolvido ficará responsável em providenciar todos os materiais necessários, custeando-os caso seja necessário. A participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento em qualquer fase sem prejuízo algum, além de acessar o seu consentimento sempre que solicitado. Haverá garantia de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa.

ACESSO AOS RESULTADOS: 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/a 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. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos, revistas e livros. 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). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos 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. O CEPSH do IFC está localizado no IFC – Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc-camboriu.edu.br

Ao conceder as respostas aos questionamentos, você 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 mestranda e a orientadora responsável por esta pesquisa estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com as pesquisadoras:

Mestranda/pesquisadora: Cristiane Luciano Corrêa - Telefone (47) 984181009 ou pelo e-mail: cristiane.blu@gmail.com.

Professora Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim - Telefone (49) 999831871 ou pelo e-mail: marilane.paim@ifc.edu.br

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre. Caso concorde, pedimos que preencha os dados abaixo:

Eu _____,

CPF: _____ confirmo ter compreendido todas as informações deste termo de consentimento e de forma livre e esclarecida, aceito participar dessa pesquisa de forma voluntária e autorizo o uso dos dados coletados.

Gaspar, ___ de _____ de 2022.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos formativos dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC: possíveis indicadores para a qualificação da formação continuada.

Pesquisador: Cristiane L Correa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57448022.0.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.500.034

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, essa dissertação realiza estudos na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Camboriú. De acordo com as pesquisas realizadas, os processos formativos do professor alfabetizador iniciam nas primeiras experiências escolares enquanto estudante, por demarcar vivências que possam influenciar nas suas concepções futuras, na formação inicial, nas relações estabelecidas na prática pedagógica e na formação continuada, sendo considerado esses, os processos formativos. Pesquisar sobre os processos formativos dos professores alfabetizadores, possibilita compreender este percurso vivenciado. A partir dessa constatação, o presente projeto tem como objetivo de estudo compreender os processos formativos dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar - SC, identificando assim possíveis indicadores para a qualificação da formação continuada. Os referenciais teóricos sobre a alfabetização/letramento basearam-se nos pesquisadores como: Soares (2013), Mortatti (2010), Ferreira (2003), e referente a formação de professores, baseando-se nos estudos de Nóvoa (1998), Freire (1989), Gatti (1997). A trajetória metodológica da pesquisa percorre nas reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentadas em: André (1983), Gamboa (2003), Creswell (2010). A produção de dados ocorrerá a partir de instrumento como: questionário semiestruturado, objetivando identificar os processos formativos de 16 professores alfabetizadores que atuam nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.500.034

Pretende-se com essa pesquisa compreender os processos formativos dos alfabetizadores, identificando o perfil profissional, as vivências e experiências em processos formativos, concepções que permeiam as práticas dos alfabetizadores a fim de indicar possíveis encaminhamentos para a qualificação da formação continuada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os processos formativos dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar indicando possíveis encaminhamentos para a qualificação da formação continuada.

Objetivo Secundário:

- I Identificar o perfil profissional dos professores alfabetizadores;
- II Delinear as vivências e experiências referente aos processos formativos dos alfabetizadores;
- III Identificar as concepções que permeiam as práticas dos professores alfabetizadores;
- IV Indicar possíveis encaminhamentos para a qualificação da formação continuada que possibilite atender as necessidades e anseios dos professores alfabetizadores.

Critério de Inclusão:

Optou-se por contemplar todos os 16 professores que atuam como regentes das turmas de alfabetização, (1o ano do Ensino Fundamental), nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, por estarem maior tempo em atuação com os estudantes e vivenciarem experiências diretas na alfabetização.

Critério de Exclusão:

Os docentes que não atuam como professores regentes das turmas de alfabetização (1o ano do Ensino Fundamental) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Gaspar não serão contemplados

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.500.034

na pesquisa, pois a pesquisa irá focar em docentes com formação específica na alfabetização (regentes das turmas). A negativa ou desistência dos sujeitos incluídos na pesquisa (professor alfabetizador regente) também será considerado como critério de exclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Devido ao fato de que será realizado um questionário semiestruturado podem ser considerados riscos o fato deste 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 dado e tomar o tempo para responder o questionário.

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 das participantes e o respeito ético ao analisar os dados coletados. Haverá também a minimização de desconfortos, oferecendo ao participante a liberdade para não responder questões que considerarem constrangedoras. Além disso, a pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Ela também assegurará à confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações

Benefícios:

Entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreendermos os processos formativos dos alfabetizadores do município de Gaspar - SC identificando possíveis encaminhamentos para uma melhor qualificação da formação continuada. Possibilitará resultados que possam auxiliar formadores e equipe técnica a compreenderem as necessidades formativas dos alfabetizadores.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.500.034

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4 - Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

Tendo em vista, que a pendência listada foi sanada, não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A avaliação incide sobre os aspectos éticos dos projetos, os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. Nesta versão do protocolo de pesquisa submetida à Plataforma Brasil foi realizada adequação da pendência listada no parecer anterior.

O protocolo está Aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16 e demais normativas do sistema CEP/CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de Notificação de Emenda de Protocolo, para análise.

No caso de dúvidas, os esclarecimentos poderão ser obtidos pelo contato com o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006	
Bairro: CENTRO	CEP: 88.340-055
UF: SC	Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882	E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.500.034

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1919997.pdf	25/05/2022 09:18:28		Aceito
Outros	Questionario_de_pesquisa.pdf	28/03/2022 19:21:43	Cristiane L Correa	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_Institucional.pdf	28/03/2022 19:20:37	Cristiane L Correa	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Utilizacao_Dados.pdf	28/03/2022 19:19:42	Cristiane L Correa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	28/03/2022 19:18:45	Cristiane L Correa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CristianeLCorrea.pdf	28/03/2022 19:18:23	Cristiane L Correa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/03/2022 19:16:21	Cristiane L Correa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 30 de Junho de 2022

Assinado por:

MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPÇÃO PIMENTA
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

ANEXO B – Resolução da regulamentação de hora-atividade



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GASPAR

Resolução Nº 016, de 03 de abril de 2019.

Objeto: *Aprova Documento de Regulamentação da Hora-Atividade na Jornada de Trabalho dos Profissionais do Quadro do Magistério de Gaspar/SC.*

O Conselho Municipal de Educação de Gaspar, no uso de suas atribuições, conforme que lhe foram conferidas no Art. 1º da Lei 1769 de 12 de dezembro de 1997 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, revoga a Lei nº 984/86 e dá outras providências. Em reunião ordinária, de 13 de fevereiro 2019, atendendo ao Ofício Nº 33/2019/SEMED que solicita a análise e aprovação da Regulamentação da Hora-atividade na Jornada de Trabalho dos Profissionais do Quadro do Magistério Municipal de Gaspar/SC:

CONSIDERANDO o disposto na Lei Municipal nº 1768 de 12 de dezembro de 1997, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Gaspar e Estabelece as Diretrizes e Bases que orientam o Ensino da Rede Municipal e a Educação Infantil da Rede Particular;

CONSIDERANDO a Lei nº 11738 de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

CONSIDERANDO o Parecer 18 de 02 de outubro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

RESOLVE:

Art. 1º- Aprovar na íntegra, o documento que Regulamenta a Hora-atividade na Jornada de Trabalho dos Profissionais do Quadro do Magistério Municipal de Gaspar/SC.

Art. 2º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo aos efeitos a 13 de fevereiro de 2019.

Gaspar, 03 de abril de 2019.

Raquel Bernardes Corrêa
Presidente do Conselho Municipal de Educação.

ANEXO C – Resolução da adesão à BNCC

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GASPAR

Resolução Nº 20, de 11 de setembro de 2019.

Objeto: Aprova a adesão à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense como referência para atualização do Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar.

O Conselho Municipal de Educação de Gaspar, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei Municipal nº 1768 de 12 de dezembro de 1997, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino; Lei Orgânica do Município de Gaspar, artigo 11, IV, artigos 162 a 166; Lei Municipal nº 3.650 de 10 de julho de 2015 e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica-DCNEB e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN Nº 9.394/96 (Artigo 12, Inciso I), Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, (Artigos 2º, 5º, 7º e 11º), que institui e orienta a adesão à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução aprova a adesão à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, como referências para a atualização do Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar.

Art. 2º O Currículo da Educação Básica de Gaspar, estabelecido pelo Sistema Municipal de Ensino e tendo como órgão normativo o Conselho Municipal de Educação, define princípios e fundamentos que norteiam a Educação Básica do município.

Art. 3º O prazo para a adesão ao Currículo Base do Território Catarinense do Município de Gaspar é 31/11/2019.

Art. 4º A execução do Currículo Base do Território Catarinense ocorrerá a partir do início do ano letivo de 2020.

Parágrafo único - Cabe ao Sistema Municipal de Ensino, por meio de formações continuadas, implementar o Currículo Base do Território Catarinense alinhando o Currículo da Rede Municipal ao referido documento.

Art. 5º As mantenedoras das instituições ou redes de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão observar o Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar para atualizarem os seus Projetos Políticos Pedagógicos de acordo com a legislação vigente do Conselho Municipal de Educação de Gaspar.

Art. 6º As instituições privadas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Gaspar poderão optar por aderir ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e ao Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar.

§1º As instituições privadas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Gaspar que optarem por não aderir ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense ou ao Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar deverão produzir seu próprio Currículo cumprindo, neste caso, o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2017.

§2º As instituições privadas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Gaspar que optarem por produzir seu próprio Currículo deverão entregar, até o início do ano letivo de 2020, ao Conselho Municipal de Educação de Gaspar para aprovação.

Art. 7º O Currículo da Educação Básica do Município de Gaspar e os Currículos próprios das instituições privadas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Gaspar deverão ser atualizados sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e deverão ser entregues novamente para aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo aos efeitos a 11 de setembro de 2019.



Gaspar, 11 de setembro de 2019.

Raquel Bernardes Corrêa

Presidente do Conselho Municipal de Educação - COMED



Emitido em 09/03/2023

SOLICITAÇÃO Nº 396/2023 - CGES/CAM (11.01.03.56)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/03/2023 07:50)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **396**, ano: **2023**, tipo: **SOLICITAÇÃO**, data de emissão: **10/03/2023** e o código de verificação: **37f3c825de**