



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus Camboriú

DIANA GOMES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE
ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Camboriú
Outubro de 2023

DIANA GOMES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE
ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

Orientadora: Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Doutora

Camboriú
Outubro de 2023

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.

S237f Santos, Diana Gomes dos
FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA
PERCEPÇÃO DE ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE / Diana
Gomes dos Santos; orientadora Marilândes Mól Ribeiro
de Melo. -- Camboriú, 2023.
199 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. 2. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES. 3. ALFABETIZAÇÃO.
4.
LETRAMENTO. I. Mól Ribeiro de Melo, Marilândes.
II. Instituto Federal Catarinense. . III.
Título.

DIANA GOMES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE
ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

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), 30 de outubro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinatura

Prof.^a Silvana Rodrigues de Souza, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

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

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 36/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 24/11/2023 15:41)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matrícula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 30/11/2023 13:54)

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

(Assinado digitalmente em 06/12/2023 04:48)

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.640-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **36**, ano: **2023**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **16/11/2023** e o código de verificação: **082d958079**

Aos que estão em [contínuo] processo de formação, acadêmica e pessoal, que levantam questões interessadas/os em uma mudança social buscando, com ousadia, transformar utopias em sonhos, e sonhos em realidade.

Às/aos acadêmicas/os participantes desta pesquisa e estudo; e aos docentes alfabetizadores/as.

À Maria Dilma, grande incentivadora do meu contínuo processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Oração de Gratidão

*Ainda que minha boca estivesse cheia de canto, como o mar;
E minha língua, de júbilo, como o bramido de suas ondas;
E meus lábios de louvor como a amplidão do firmamento;
E meus olhos resplandessem como o sol e a luz;
E meus braços se estendessem como as águias no espaço;
E meus pés fossem ligeiros como os dos cervos...
Não conseguiria agradecer-te,
Adonai,
Deus nosso
E Deus de nossos pais,
Nem bendizer Teu Nome
Sequer em medida infinitesimal
Pelos benefícios que fizestes a nossos pais
E também
a [mim].
Amém.*

(LARRAÑAGA, 1996, p. 49)¹

À professora, Marilândes Mól Ribeiro de Melo, minha orientadora, quero expressar minha mais profunda gratidão por aceitar conduzir nossa pesquisa, por motivar e manter-me motivada durante esse processo. Sua experiência e conhecimento foram/são fundamentais para orientar nosso trabalho e guiar-me pelos caminhos da pesquisa. Suas orientações e sugestões me motivaram a fazer o melhor, ir além do que esperávamos. Sua paciência e dedicação foram um exemplo, e sua disponibilidade foram essenciais para chegarmos até aqui. Não tenho palavras para agradecer o suficiente por todo o seu apoio e orientação ao longo deste processo. Sei que seu trabalho como orientadora não é fácil, mas a senhora fez tudo parecer simples e fluido. Sem dúvida, aprendi muito com a senhora e, assim, alcançamos nossos objetivos. Mais uma vez, muito obrigada por todo o seu tempo, esforço e dedicação.

À todas/os as/os professoras/res do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFC, pela excelência de cada uma/um, gratidão. Além de compartilharem seus conhecimentos conosco, também nos apoiaram em nossos projetos, nos aconselharam e nos ajudaram em

¹ LARRAÑAGA, Ignácio. **Encontro**, manual de oração. Ed definitiva. Oficinas de Oração e Vida. TOV: 1996.

momentos difíceis. Menciono ainda a qualidade dos docentes que tive a honra de ter como mentores, aqueles que ministraram as disciplinas que cursei. Sua expertise e dedicação foram essenciais nesta etapa da minha formação acadêmica e profissional. Agradeço o incentivo e por despertarem em mim o desejo de continuar buscando o conhecimento.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense/IFC - *campus* Camboriú, pela oportunidade que me foi concedida ao me acolherem nessa instituição pública de ensino. Desde o momento em que entrei em contato com o IFC, pude sentir o profissionalismo e comprometimento com a educação que a instituição oferece. Ao ingressar no IFC, fui bem recebida pela equipe docente e demais funcionários, que se mostraram, e se mostram, disponíveis para me auxiliar nos aspectos dessa jornada acadêmica. Obrigada pelos recursos e infraestrutura oferecidos, desde laboratórios equipados até uma vasta biblioteca atualizada; fui beneficiada com esses recursos para aprimorar meu aprendizado. Destaco também a importância do compromisso do IFC com a comunidade que, por meio de projetos de extensão e ações sociais, desempenha um papel de relevância na sociedade, promovendo acesso à educação de qualidade e contribuindo para o desenvolvimento regional. Gratidão a todos os membros do corpo docente, equipe administrativa e demais colaboradores do IFC; sou grata pela educação de qualidade, pelo apoio e por toda a experiência que tive ao fazer parte dessa instituição.

À minha mãe senhora Maria Dilma, e meus irmãos Mirian e Júnior; a vocês, que estiveram ao meu lado, me apoiando em todas as decisões, me dando forças para seguir em frente e incentivando a buscar meus sonhos, me ensinaram a não desistir, mesmo quando as “coisas” ficaram difíceis. Estiveram dispostos a ouvir minhas preocupações, a me aconselhar e a me encorajar. Sem o amor e o apoio que vocês me deram, eu não teria conseguido. Agradeço por cada palavra de conforto, cada abraço, cada risada e até por cada lágrima compartilhada. Vocês são meu porto seguro, a minha base, e não há palavras que possam expressar o quanto sou grata por tê-los em minha vida. Obrigada por acreditarem em mim, por me amarem incondicionalmente e por me fazerem sentir que terei um lugar reservado em suas vidas e no qual eu posso me refugiar. Sem vocês, eu não seria quem sou. Espero um dia poder retribuir todo o amor e apoio recebido ao longo de meus dias. Até lá, quero que saibam que vocês têm todo o meu amor e gratidão.

Um agradecimento particularmente especial a meu irmão Júnior. Minha mais profunda gratidão por toda a ajuda e disponibilidade durante esse processo. Obrigada pelo tempo que dedicou a me ajudar. Agradeço especialmente pela paciência em ler e revisar o trabalho, sua

colaboração foi fundamental para que eu pudesse concluir essa etapa com sucesso. Obrigada por ser o melhor irmão do mundo e por estar presente em minha vida. Você é uma fonte de inspiração e motivação; tenho muita sorte por tê-lo ao meu lado.

Ao meu companheiro com quem divido minha história e vida, meu esposo Antônio (Toninho), gratidão por toda a compreensão, paciência e companheirismo especialmente durante esse período. Obrigada pelo apoio que me deu, por estar ao meu lado, me incentivando, apoiando e ajudando quando eu precisava. Seus gestos de carinho, suas palavras de conforto e encorajamento foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios e seguir em frente. Agradeço especialmente pela dedicação em me ajudar a equilibrar as demandas do trabalho e da vida pessoal. Não foi fácil conciliar todas as tarefas e compromissos, mas você esteve presente, apoiando e ajudando a encontrar o equilíbrio necessário. Muito obrigada por dividir comigo sua vida e sua história e por estar presente em minha vida.

Aos colegas e companheiros de caminhada de curso, obrigada por terem sido parte de uma jornada tão importante. Desde o início do curso, cada uma, e cada um de vocês, contribuiu de uma forma única com minha experiência de aprendizado, crescimento e amadurecimento pessoal. Obrigada por compartilharem suas ideias, pontos de vista e conhecimentos comigo. Vocês me inspiraram a ser mais criativa e mais crítica em meus projetos e trabalhos. Agradeço especialmente pelo companheirismo e pela amizade que me ofereceram. Vocês me deram suporte emocional e ajudaram em momentos de dúvidas; tornaram a jornada de aprendizado mais agradável e divertida. Obrigada por terem enriquecido minha vida de tantas maneiras. Espero manter esses relacionamentos.

Às amigas incentivadoras e apoiadoras deste projeto (por ordem alfabética, são todas igualmente importantes), Adriana, Andréa, Ângela (prima/amiga), Carina, Márcia, Shirley; a vocês que me incentivaram a iniciar e a seguir, obrigada. Sem vocês, eu provavelmente não teria tido a coragem e a determinação necessárias para continuar nesse caminho. Agradeço pelo apoio incondicional e pela amizade. Suas palavras de incentivo me deram a força e a motivação necessárias para superar os desafios e os obstáculos ao longo do caminho. Obrigada por acreditarem em mim e em meu projeto, mesmo quando eu mesma não tinha tanta certeza. Vocês foram fonte de inspiração e me ajudaram a descobrir o melhor em mim. Obrigada por serem parte importante da minha jornada e por me apoiarem em todos os momentos.

Finalmente, quero expressar minha mais profunda gratidão a todos e a todas que, direta ou indiretamente, foram parte importante desta minha jornada. Agradeço a paciência,

compreensão, companheirismo, amizade e amor que têm me oferecido em todos os momentos. Cada gesto de bondade e cada palavra de incentivo foram inestimáveis para mim, e guardarei tudo em meu coração. Agradeço por serem parte da minha história e me ajudarem a me tornar a pessoa que sou.

Gratidão!

O nascimento de um pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso, os educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em ferramentas do amor: intérpretes de sonhos (ALVES, p. 82, 1994).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), investigou a formação docente para a alfabetização e o letramento, considerando que na sociedade brasileira ao longo da história, há uma educação para as elites e uma educação para o povo. Essa dualidade tem raízes profundas na estrutura social do Brasil, influenciando a educação e perpetuando desigualdades. Aborda políticas públicas atuais que deveriam enfatizar a qualidade do ensino como resultado da qualidade na formação docente. Concentrando-se na formação de professoras/es alfabetizadoras/es, objetivou analisar a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Compreender como futuros professores percebem sua formação nesse contexto foi fundamental, pois eles desempenham um papel crucial, podendo tanto resistir quanto perpetuar as questões sociais a ela relacionadas. O recorte temporal para a elaboração de um levantamento bibliográfico, que possibilitou compreender a condição do objeto no campo de pesquisa, foi entre os anos de 2015 a 2021, pois refletem mudanças nas políticas educacionais durante esse período. O levantamento bibliográfico permitiu também desvelar nossa efetiva contribuição à compreensão deste objeto. Adotamos uma abordagem qualitativa com características interpretativas, para compreender o perfil dos acadêmicos/as, nossos interlocutores, por meio das variáveis opção pelo curso de pedagogia; cursa pedagogia em qual *campus* do IFC; sexo e feminização do magistério; trajetória acadêmico escolar; formação no magistério; conclusão do ensino médio e campi IFC e dificuldades para cursar Licenciatura em Pedagogia e formação em trabalho. A formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC foi possível a partir das categorias apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento; ação pedagógica para alfabetizar e letrar; saberes disciplinares que constituem o/a professor/a alfabetizador/a; espaços para a experiência prática e pesquisa e extensão na formação do/a professor/a alfabetizador/a. Tais variáveis e categorias emergiram a partir da coleta de dados realizada por meio de um questionário semiestruturado que continham questões fechadas e abertas. Dentre os autores que contribuíram com nosso aporte teórico, destacamos: Teixeira (1966), que contribuiu para o entendimento da dualidade educacional no Brasil; Saviani (2009), com sua visão sobre a formação docente e a educação no Brasil. Soares (1995, 2003, 2022), que aborda a alfabetização e o letramento como processos contínuos e dinâmicos ao longo da vida. Ferreiro e Teberosky (1986), que contribuíram para o entendimento do desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica na alfabetização. Autores como Matos e Jardimino (2016); Val (2006); Bordignon e Paim (2017); Moratti (2006); Sozím et al. (2008) e Libâneo (1994) foram acionados para debater com as categorias analíticas. Considerando a influência das políticas públicas e a importância da formação inicial e continuada docente para promover a alfabetização e o letramento, este estudo destaca a complexidade do processo de formação e ressalta a alfabetização como um ato político e elemento-chave na construção da cidadania.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Formação de professores alfabetizadores; Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

This research, developed in the Postgraduate Program in Education at the Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), investigated teacher training for literacy and literacy, considering the educational duality present in Brazilian society throughout history. This duality has deep roots in Brazil's social structure, influencing education and perpetuating inequalities. It addresses current public policies that should emphasize the quality of teaching as a result of quality in teacher training. Focusing on the training of literacy teachers, it aimed to analyze teacher training for literacy in the perception of academics on the Degree in Pedagogy courses at the Instituto Federal Catarinense. Understanding how future teachers perceive their training in this context was fundamental, as they play a crucial role, being able to both resist and perpetuate the social issues related to it. The time frame for preparing a bibliographical survey, which made it possible to understand the condition of the object in the research field, was between the years 2015 and 2021, as they reflect changes in educational policies during this period. The bibliographical survey also allowed us to reveal our effective contribution to the understanding of this object. We adopted a qualitative approach with interpretative characteristics, to understand the profile of the academics, our interlocutors, through the variables option for the pedagogy course; studying pedagogy at which IFC *campus*; sex and feminization of teaching; school academic trajectory; teaching training; completion of high school and IFC *campus* es and difficulties in studying a Degree in Pedagogy and on-the-job training. Teacher training for literacy and literacy in the perception of academics on IFC's Degree in Pedagogy courses was possible based on the categories appropriation of the concepts of literacy and literacy; pedagogical action to teach literacy and literacy; disciplinary knowledge that constitutes the literacy teacher; spaces for practical experience and research and extension in the training of literacy teachers. Such variables and categories emerged from data collection carried out through a semi-structured questionnaire that contained closed and open questions. Among the authors who contributed to our theoretical contribution, we highlight: Teixeira (1966), who contributed to the understanding of educational duality in Brazil; Saviani (2009), with his vision on teacher training and education in Brazil. Soares (1995, 2003, 2022), which addresses literacy and literacy as continuous and dynamic processes throughout life. Ferreiro and Teberosky (1986), who contributed to the understanding of language development and phonological awareness in literacy. Authors such as Matos and Jardimino (2016); Val (2006); Bordignon and Paim (2017); Moratti (2006); Sozim et al. (2008) and Libâneo (1994) were called upon to debate the analytical categories. Considering the influence of public policies and the importance of initial and continuing teacher training to promote literacy, this study highlights the complexity of the training process and highlights literacy as a political act and a key element in the construction of citizenship.

Key words: Initial teacher training; Training of literacy teachers; Literacy and literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT - Alfabetização Científica e Tecnológica
- AEC - Associação de Educadores Católicos
- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- APP - *Application* – Aplicativo
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNCFP - Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
- CEFT/SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
- CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COVID - Coronavírus (SARS-CoV-2)
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD - Educação A Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- JDA - Jogos Digitais de Alfabetização
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES - Instituição de Ensino Superior
- IF - Instituto Federal
- IFC - Instituto Federal Catarinense
- IFES - Instituto Fayal de Ensino Superior
- IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
- IIR - Ilha Interdisciplinar de Racionalidade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA - *Australian Professional Standards for Teachers* – Normas Profissionais Australianas para Professores

PL - Poder Legislativo

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RI - Repositório Institucional

PRP – Programa Residência Pedagógica

SEALF - Secretaria de Alfabetização

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UF - Unidade Federativa

UFFS - Universidade Federal Fronteira Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....	76
FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ NO MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	81
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BLUMENAU NO MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	83
FIGURA 4 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMBORIÚ NO MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	85
FIGURA 5 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RIO DO SUL NO MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	87
FIGURA 6 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VIDEIRA NO MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CAMPI QUE OFERTAM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	78
--	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - COLETA DOS QUESTIONÁRIOS POR CAMPUS.....	118
--	------------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSOR....	65
GRÁFICO 2 - OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA.....	118
GRÁFICO 3 - NUNCA ATUARAM NA ÁREA E RAZÕES PELA OPÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	122
GRÁFICO 4 - CURSA PEDAGOGIA EM QUAL CAMPUS DO IFC	122
GRÁFICO 5 - SEXO E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	125
GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	126
GRÁFICO 7 - FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO	127
GRÁFICO 8 - CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	130
GRÁFICO 9 - DIFICULDADE PARA ESTUDAR	131
GRÁFICO 10 - FORMAÇÃO EM TRABALHO.....	131
GRÁFICO 11 - CIÊNCIA SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	145
GRÁFICO 12 - OFERTA DE LABORATÓRIOS E BRINQUEDOTECAS	152
GRÁFICO 13 - OFERTA DE EVENTOS	156

SUMÁRIO

PREFÁCIO	20
1 INTRODUÇÃO.....	25
2 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO IFC	47
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: Um panorama amplo.....	47
2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: desafios e tendências no contexto educacional brasileiro	54
2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/RES	63
2.4 FORMAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	75
2.4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC	77
2.4.1.1 <i>CAMPUS</i> AVANÇADO ABELARDO LUZ	81
2.4.1.2 <i>CAMPUS</i> BLUMENAU	83
2.4.1.3 <i>CAMPUS</i> CAMBORIÚ	85
2.4.1.4 <i>CAMPUS</i> RIO DO SUL	86
2.4.1.5 <i>CAMPUS</i> VIDEIRA	89
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES ALFABETIZADORAS/RES.....	95
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	102
4 PERFIL DAS ACADÊMICAS E ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC.....	115
5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados	176
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEPESH.....	195

PREFÁCIO

Neste prefácio, quero compartilhar um vislumbre da minha própria jornada na alfabetização, pois ela serve como o ponto de partida para esta dissertação sobre um tema tão crucial e transformador. Minha relação com a alfabetização e o letramento começou muito antes de eu me tornar uma pesquisadora nesta área.

Nascida em Lages, na serra catarinense, e criada em Itajaí, cidade litorânea e portuária, sou a terceira de cinco filhos, a irmã do meio. Não tenho lembranças se eu já pensava em qual seria minha profissão quando pessoa adulta, mas lembro-me de ser a professora em algumas vezes que brinquei de escolinha. Meu caminho na educação aconteceu “naturalmente”, sem imposições ou expectativas. Toda a nossa escolarização básica, minha e de meus irmãos, foi cursada na rede pública de ensino. Durante os anos iniciais, meus irmãos e eu, estudamos na mesma escola pública estadual, no município de Itajaí-SC; estudei nesta escola por dez anos, da pré-escola até a oitava série (como ainda chamávamos). Entrei para a primeira série com seis anos, completaria sete no início do segundo semestre do mesmo ano e não tive grandes dificuldades para ser alfabetizada. Minha mãe, sem qualquer pretensão, nos proporcionou um ambiente letrado e sempre a víamos com um livro em suas mãos, o que até hoje acontece. Em nossa casa tivemos acesso a leituras diversas, mesmo não possuindo um poder aquisitivo elevado, tínhamos livros de vários gêneros e muitos gibis. Os livros ficavam à nossa disposição o tempo todo. Minha mãe não nos obrigava a ler, mas sempre nos deu o exemplo. O fato de ela ler regularmente nos instigou a curiosidade incentivando a leitura também. Sem perceber, minha mãe nos proporcionou o letramento antes mesmo de nossa alfabetização escolar.

Até a quarta série do Ensino Fundamental fui uma boa aluna, não era considerada aluna destaque, mas mantinha as notas acima da média, sempre aprovada sem exame final. A partir da quinta série, quando comecei com um professor para cada componente curricular, até a oitava série, fui aprovada sempre com recuperações e exames finais, e ainda não demonstrava interesse ou alguma aptidão para ser professora. Ao concluir a oitava série, precisei mudar para outro colégio, público também, que oferecesse o ensino médio. Era chegado o momento de escolher um dos cursos do segundo grau (como ainda chamávamos), que o colégio oferecia, entre eles: Educação Geral, Análises Químicas e Magistério (com habilitação somente para os anos iniciais).

Minha mãe ingressou no ensino médio depois de adulta. Começou cursando Análises Químicas, grávida de meu irmão mais novo e já tinha seus cinco filhos quando se formou. Eu sempre me orgulhei muito deste fato e, a exemplo de minha mãe, pensei em cursar Análises Químicas. Mas ela mesma, minha mãe, foi quem me abriu os olhos. Sabendo da minha dificuldade com os números e da minha facilidade com as letras, sugeriu-me o Magistério. Aceitei a sugestão e, certamente, e naquele momento iniciava um dos percursos de minha caminhada. Concluí o curso de Magistério em 1997 e em 1999, fui morar com irmãs religiosas de uma congregação cristã católica, em São José dos Campos, interior de São Paulo. Nessa congregação, comecei a lecionar e minha experiência profissional iniciou-se a partir de então, aos 19 anos de idade. Durante o tempo em que estive com as irmãs, nessa cidade, assumi uma turma de aceleração em uma escola de zona rural na Obra de Assistência e Promoção Rural Cura D’Ars, Instituição Filantrópica. Era uma turma de dez alunos e dentre esses havia somente uma menina. Esses alunos tinham idade para estar em um quarto ano, porém ainda não estavam alfabetizados, e coube a mim a responsabilidade de alfabetizá-los e acelerar o processo de ensino-aprendizagem; esse trabalho foi realizado com muita dedicação de minha parte. Ao final do ano letivo, para alegria dos alunos e contentamento meu, todos estavam lendo. Certamente desvelou-se ali a professora alfabetizadora que habita em mim: “o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa que participo” (FREIRE, 1996, p. 52). Mesmo com o bom êxito que tive, diante da responsabilidade que a mim se impôs, as inseguranças relacionadas à alfabetização de crianças eram muitas, certamente. Me intrigava saber que aquelas crianças não tinham sido alfabetizadas, até o momento relatado. Por isso, continuei pelos caminhos da docência buscando cursar a Licenciatura em Pedagogia, o que aconteceu somente em 2005, aos 24 anos.

Iniciei o curso de Pedagogia (com habilitação para os anos iniciais e educação infantil), no qual ingressei por meio do Programa Universidade para Todos – ProUni, com bolsa integral, no IFES – Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior. Já no primeiro ano da graduação participei de um projeto criado pelo coordenador do curso de Pedagogia do IFES, intitulado “Ifes Cidadania”. Este projeto oferecia a crianças carentes de uma comunidade próxima ao IFES, a oportunidade de receberem instruções para utilizarem computadores; desenvolverem e praticarem a leitura e a escrita; receberem auxílio na realização das tarefas escolares;

aprenderem e praticarem capoeira, além de momentos de recreação e lanche oferecidos gratuitamente. Todas as atividades eram planejadas, executadas e monitoradas por nós, estagiárias do projeto. No ano em que iniciei a graduação, tive a oportunidade de lecionar na Escola Especial Vale da Esperança, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Depois da APAE lecionei para os anos iniciais e, a partir de então alternava, um ano como professora na Educação Infantil e outro ano como professora nos Anos Iniciais, até me efetivar no ano de 2016, na rede de ensino municipal em Balneário Camboriú, e decidir pela Alfabetização de crianças nos Anos Iniciais. Em 2015, aos 34 anos, um ano antes de me efetivar como professora do Ensino Fundamental I, trabalhei como supervisora de estágio no Magistério. Foi um período de muito enriquecimento e troca profissional, aprendi tanto quanto ensinei. Assim como a alfabetização, a formação docente também me causou admiração e dúvidas, não no sentido de me estagnar, mas no sentido de me provocar. A graduação forneceu-me base para a construção de uma carreira profissional, mas é a pesquisa científica que desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento, na solução de problemas e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

No ano de 2020, ano da pandemia de COVID-19, quando se iniciou o *lockdown* no Brasil, e professores e estudantes precisaram se afastar dos ambientes físicos que são as salas de aula, e imergirem em um ambiente virtual. As possibilidades encontradas nesse novo formato propiciaram dar sequência ao trabalho pedagógico durante a pandemia e ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, agregando-os às tecnologias digitais. A sociedade já se apresentava cada vez mais digital, porém, a partir desse momento os recursos tecnológicos se tornavam cada vez mais essenciais e estavam muito presentes em nosso cotidiano. Observei a facilidade que as crianças demonstram na utilização de tais recursos; mesmo antes de estarem alfabetizadas são capazes de digitar senhas para desbloquear aparelhos e jogarem. E mais, durante os jogos também digitam códigos para acessarem fases seguintes e continuarem no jogo.

Percebi, que até pesquisas são capazes de realizar; mesmo sem dominar os códigos da leitura e escrita, fazem isto clicando no ícone que permite realizar pesquisa por voz. Diante disto, identifiquei a oportunidade de pesquisar mais a fundo este fato para entender de que maneira poderia beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, especificamente a alfabetização. Este foi, então meu primeiro objeto de pesquisa, com o qual ingressei no Mestrado Acadêmico do IFC. Porém, minha primeira professora orientadora precisou se afastar

para sua qualificação em nível de Pós-doutorado e foi quando a professora Marilândes assumiu essa responsabilidade, abraçando esse estudo. E ao conhecer meu histórico acadêmico/profissional, constatamos a possibilidade de investigar sobre a alfabetização e o letramento de crianças, bem como a formação docente para alfabetizar crianças nos anos iniciais. Não posso deixar de reconhecer que meu próprio relacionamento com a leitura, a escrita, a alfabetização e o letramento, teve impacto na escolha de explorar esse campo de estudo. Como professora, alfabetizadora, agora pesquisadora, e, acima de tudo, como ser humano, minha jornada pessoal na alfabetização orientou minhas convicções e perspectivas. Foi intrigante o fato de eu ter sido alfabetizada sem grandes dificuldades, antes dos sete anos de idade e, anos mais tarde, ser a professora responsável pela alfabetização de crianças com idade entre oito e dez anos. Foi desafiador alfabetizá-los sem ainda possuir a formação necessária e específica para tal desafio. Foi provocativo lecionar para o magistério e visualizar questões por outra ótica.

Ingressa no Mestrado, aos 44 anos, não consegui a licença para me dedicar como queria aos estudos para a pesquisa, continuei lecionando 40 horas, mas como professora de Leitura nos Anos Iniciais. Não quis assumir regência para não prejudicar o processo de aprendizagem inicial de nenhuma criança, contudo queria poder contribuir, ao menos em parte nesse processo. Apresentou-se a mim um novo desafio: conciliar a dedicação à pesquisa e à sala de aula. Inicialmente foi assustador, me fazendo pensar em adiar essa investigação que há tempos me intrigava. Porém, como já relatado, minha professora orientadora já havia abraçado esse estudo, e além de todo auxílio despendido para que não fosse preciso adiar essa pesquisa, ainda me oportunizou um estágio de docência, a fim de definir minha identidade docente e constituir meu objeto de pesquisa, associado a uma formação na pós-graduação com qualidade.

Aliás, aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que fazem parte do Programa Residência Pedagógica do IFC, como alguém que já passou pelo estágio e compreende a importância desse programa, quero expressar meu respeito e admiração pela decisão de se tornarem professoras e professores. A jornada que vocês estão começando é repleta de desafios, mas também é uma das mais gratificantes e impactantes que alguém pode escolher. O ato de ensinar, formar, desenvolver é uma das forças motrizes que constituem a sociedade, e vocês agora estão no centro desse processo. Lembrando o tempo em que estive no programa, como estagiária, compartilho algumas palavras que me auxiliaram e auxiliam ao longo do caminho.

Em primeiro lugar, saibam que a educação é um campo em constante evolução. Estejam abertos a novas ideias, métodos e abordagens, mas não se percam em modismos. Aprenderemos tanto com nossos colegas quanto com nossos alunos. Em segundo lugar, a paciência é essencial para qualquer professora e professor. Entendam que cada aluna, cada aluno é único, com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Sejam pacientes e adaptem sua abordagem para atender às necessidades individuais de seus estudantes. Lembrem-se também de que o aprendizado é uma via de mão dupla. À medida que ensinamos, também aprendemos. Estejam dispostos a aprender com suas alunas e seus alunos, pois eles têm muito a ensinar. Além disso, nunca subestimem o impacto que podem ter na vida deles. A professora/o professor, é um modelo, um guia e, muitas vezes, uma fonte de inspiração. Seu trabalho pode influenciar decisivamente o futuro de seus alunos.

Por fim, lembrem-se sempre do compromisso com a justiça, a igualdade. A educação é um meio poderoso para combater desigualdades e promover uma sociedade melhor, não é mera utopia. Estejam comprometidos em criar um ambiente de sala de aula inclusivo e equitativo. Vocês estão embarcando em uma jornada incrível, e estou confiante de que farão diferença positiva na vida de muitos. Continuem a se esforçar, a aprender e a crescer como professoras/professores, como profissionais da educação. O futuro da educação passa por nossas mãos. Desejo a vocês muito sucesso e realização nesta jornada desafiadora. Obrigada pelo compromisso com a educação e pela oportunidade de compartilhar este momento com vocês. Agradecimento especial, aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia dos *Campi* Abelardo Luz, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul e Videira, que generosamente contribuíram para este estudo ao responderem ao questionário que enviamos. A participação de vocês desempenhou um papel fundamental no nosso levantamento de dados e, conseqüentemente, na análise que desenvolvemos, que constitui uma parte relevante desta pesquisa. Agradecemos por terem aceitado o convite para participar da pesquisa e por compartilharem suas valiosas perspectivas. O comprometimento e a colaboração de vocês foram essenciais para nossa investigação. Gratidão pelo sim à pesquisa e pela significativa participação neste estudo.

E agora, convido você, leitor/leitora, a se juntar a nós nesta exploração da alfabetização e da formação docente, e a considerar como experiências individuais podem contribuir para um entendimento mais amplo e informado de um tema. Que esta dissertação possa lançar luz sobre

questões de alfabetização e da formação docente para alfabetizar na perspectiva do letramento, e que promova um diálogo construtivo e ação positiva no campo da educação.

1 INTRODUÇÃO

Alves (2017, p. 1355), ao se dedicar a compreender a formação de professores alfabetizadores, na perspectiva de alfabetizar letrando em seus avanços e desafios, mostra a importante articulação que deve ocorrer entre os sistemas de ensino, as escolas e os professores, para promover desenvolvimento constante dos estudantes. A autora ainda destaca que, a primazia está no entendimento de que “os três anos iniciais devem assegurar a alfabetização e o letramento e que o princípio da continuidade da aprendizagem não seja traduzido como ‘promoção automática’ [...], para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e aprendizagem”.

No entanto, essa posição requer mudanças curriculares que visem o trabalho com a diversidade de estudantes e seu desenvolvimento na aprendizagem. Assim, o debate sobre a formação de professoras/res alfabetizadoras/res precisa encontrar eco, pois “está em jogo” o “aprimoramento das práticas pedagógicas de alfabetização [que são] de fundamental importância, especialmente em virtude da proposta de alfabetizar letrando” (ALVES, 2017, p. 1356). A perspectiva de alfabetizar letrando aponta

Para a possibilidade dos alunos se apropriarem do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos às atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como as atividades de leitura e produção de textos (ALVES, 2017, p. 1360).

Assim, esta dissertação se dedica a fomentar o debate sobre a formação de professoras/res alfabetizadoras/res e, de modo mais específico, essa formação na percepção de acadêmicas e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, como um processo fundamental para a construção de professoras e professores preparados e dispostos a enfrentar os desafios do ensino da leitura e da escrita. A partir das experiências e perspectivas dessas/desses acadêmicas/os, foi possível identificar oportunidades de melhoria na formação, bem como desafios que precisam ser superados. Suas percepções e vivências oferecem uma visão valiosa sobre como a formação docente pode imprimir qualidade na promoção da alfabetização com letramento nas escolas, contribuindo assim para a qualidade da educação oferecida às futuras gerações.

Isto posto, no prefácio deste estudo, esclarecemos nossa justificativa pessoal, a primeira que nos move. Outro aspecto para nós relevante, ainda no âmbito pessoal, é o fato de

ser professora alfabetizadora, atuante no Ensino Fundamental I, nos Anos Iniciais da Educação Básica. A pretensão de aprender mais para ensinar melhor, mesmo com a baixa valorização profissional, social e econômica das/os professoras/res, possui na pesquisa educacional a possibilidade de causar impacto positivo em sala de aula e, conseqüentemente, na escola e na comunidade (JÚNIOR et al. 2019); portanto é mister pesquisar. Adquirir novos conhecimentos e ampliar os que já se possui para operá-los com maior propriedade na formação docente é fundamental. Entender e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de pesquisas em educação pode ajudar a compreender alguns fenômenos educacionais: como as crianças aprendem? Como as professoras/es ensinam? Como as relações entre professor/a e crianças acontecem? Como o ensino se desenvolve? Como identificar desafios e soluções comuns enfrentados pelas crianças, professoras/es e escolas? Como encontrar soluções para os desafios e contribuir para a qualidade da educação, identificando e implementando práticas educacionais que podem promover resultados positivos no ensino-aprendizagem? Esses, constituem-se objetos de pesquisa possíveis no campo educacional; possíveis de serem compreendidos por meio da pesquisa. Esclareço então, por que escolhi a alfabetização de crianças, e não de adultos, para pesquisar, para além da razão acima abordada: ser professora alfabetizadora.

Socialmente justifico esta pesquisa argumentando sobre a dualidade educacional, que é fruto do dualismo na sociedade brasileira. No campo educacional esse fenômeno foi destacado desde a primeira metade do século XX. Anísio Teixeira (1966), ao analisar o dualismo na sociedade brasileira nesse contexto mostra que ele se materializa primeiro na relação entre senhores e escravos, depois de senhores e povo; para ele tais relações provocaram como consequência o dualismo educacional, que se reflete na educação brasileira, desde a colonização, com a manutenção de dois sistemas escolares: um destinado a formação das elites e outro destinado ao povo. Esses sistemas, separados, e independentes, eram subordinados a diferentes setores do poder público: o de elite, da esfera federal, e o popular, da estadual. Além de as filosofias serem diferentes, havia também diferenças políticas. Teixeira (1966, p. 278) ainda argumenta sobre essa dualidade:

O Governo Central mantinha uma escola secundária padrão ou modelo e umas poucas escolas superiores, às quais se adicionavam escolas privadas, sob o regime de concessão do poder público e equiparadas aos padrões das instituições públicas. Os sistemas estaduais, pelo contrário, eram fundamentalmente de manutenção pública. Nestes sistemas públicos se encontravam as escolas normais de formação do professor primário.

Esse dualismo educacional, na compreensão de Teixeira (1966), se manteve até a primeira guerra mundial com o ensino público primário para a classe média nascente; o ensino médio vocacional e as escolas normais para mulheres de classe média que começavam a querer trabalhar; o ensino secundário acadêmico para a elite. O povo, ou a população menos favorecida, não chegava a frequentar a escola. Independentemente de ser ou não um projeto, o que se percebe é que o desequilíbrio educacional está no cerne da educação brasileira que, socialmente, divide a população entre os que acessavam uma boa educação, os que “mereciam” uma educação medíocre e aqueles a quem era negado qualquer possibilidade de obter acesso à educação. Esse bem social que era para ser constituído como um instrumento para a promoção de igualdade social se tornou, historicamente, um elemento para a perpetuação e o aprofundamento das desigualdades. A educação também permite articular questões sociais e educacionais em busca da equidade social, quando desvela, denuncia, problematiza e abre espaço para debates sobre as desigualdades. Isso torna os espaços educacionais frutíferos e ricos, não somente como reprodutores, mas também como produtores da escola e da própria sociedade como geradoras de oportunidades. Sobre a mesma questão Carvalho (2017, p. 77) mostra que no Brasil está

Cada vez mais claro que a burguesia quer o ensino público responsável pela formação de trabalhadores (mão de obra) enquanto o ensino privado se encarrega de formar a classe dirigente. Ao longo da história o desenvolvimento da educação é uma disputa por hegemonia onde a classe dominante tenta impor o seu conceito de mundo (CARVALHO, 2017, p. 77).

Vidal (2023, p. 36) ao abordar a dualidade mostra que ela fragiliza “a formação [...], reproduzindo a dualidade estrutural, mas especialmente reforçando a desigualdade educacional no país”. E mais: “adensa as desigualdades, aumentando as hierarquizações já existentes, por isso a dualidade educacional e as diferenciações são expressões das desigualdades escolares, fruto da sociedade de classes” (VIDAL, 2023, p. 37).

A dualidade observada por Teixeira (1966), nos remete a dialogar com Barros (2016), quando traduz as ideias sobre letramentos sociais em abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, elaboradas por Brian Vincent Street². Esse

² Professor emérito da King's College London (BARROS, 2016). Brian Vincent Street é professor emérito do King's College London e professor visitante da University of Pennsylvania. Faz pesquisas sobre o letramento nas vertentes teórica e aplicada. Street lecionou antropologia cultural na University of Sussex e tem orientado

pesquisador, Street (1943-2017), ainda que não se remeta especificamente ao caso brasileiro, ajuda a compreender “o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas” (BARROS, 2016, p. 392). Assim sendo, quando observamos a dualidade estrutural na educação brasileira, é possível pensar que o que se faz em termos das relações estabelecidas com os processos de apropriação e prática da leitura e da escrita, em grande medida, depende das condições materiais concretas que fazem acessar um espaço educacional que pertence às classes privilegiadas, ou para o qual são encaminhadas as classes populares. Nesse sentido, inferimos que a dualidade no sistema de ensino faz operar “o letramento como práticas ideológicas implicadas em relações de poder e embasadas em significados e práticas culturais específicas” (BARROS, 2016, p. 392).

Portanto, posto que as diferenças nos processos de alfabetização e letramento se iniciam na base da pirâmide educacional brasileira, tendo em vista sua dualidade há “a necessidade de se ensinar às crianças não somente os aspectos técnicos das funções da linguagem, mas, fundamentalmente, ajudá-las a perceber a natureza social e ideológica das formas de uso dessa linguagem” (BARROS, 2016, p. 392). Inspirada em Street, Barros (2016, p. 392) reafirma a necessidade de se “romper com o paradigma de que iletrados são diferentes dos letrados” e que hierarquiza a “escrita em relação à fala”.

Barros (2016, p. 393), ainda “sobre os ombros” de Street afirma: “as diferenças entre habilidades cognitivas individuais decorrem das diferenças na experiência social e cultural, muito mais do que da presença ou da ausência do letramento”. Desta forma, a escola, espaço no qual a dualidade educacional brasileira se materializa, é uma instituição social que cinde, no “domínio de práticas e eventos de oralidade dos domínios de leitura e escrita”. Há, de acordo com Barros (2016, p. 393) uma

Imbricada interação entre as formas orais e letradas, indo de encontro à grande divisão entre tais domínios e focalizando as práticas sociais específicas de oralidade, já que tal concepção tem causado o estigma da associação equivocada entre dificuldades de leitura e de escrita e a ignorância, a incapacidade social e o atraso mental.

doutorados e oferecido seminários em etnografia, escrita acadêmica em nível superior, linguagem e letramento. Em 2009, foi eleito vice-presidente do Royal Anthropological Institute (RAI) e, desde 2006, preside o Comitê de Educação do RAI. Está envolvido em projetos de desenvolvimento no sul da Ásia e na África aplicando a perspectiva etnográfica à formação de professores de letramento e de numeramento em um programa conhecido como LETTER (Learning Empowerment through Training in Ethnographic Research). Street tem trabalhado com colegas brasileiros, com foco nas perspectivas etnográfica e acadêmica do letramento. Letramentos sociais é sua primeira obra publicada no Brasil.

Quando a escola funciona na perspectiva dual não está expressando a “natureza ideológica dos usos da fala e da escrita nos mais diversos contextos culturais de comunidades humanas” (BARROS, 2016, p. 393); assim contribui para aprofundar as desigualdades entre as classes, por meio da ocorrência de um modelo autônomo, que centra nas capacidades individuais e no uso unicamente do texto escrito. A ideia de ideológico, é expressa por Street (1943-2017), em suas reflexões como possibilidade de “fomentar uma reação aos estudos da fala e da escrita dentro do paradigma para além da funcionalidade, pois se considera o letramento como social e determinado culturalmente, angariando diversos significados para cada grupo” e mais: “o modelo ideológico relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, pois é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais” (id *ibid*). Na concepção de Barros (2016, p. 394), Street propõe uma abordagem de “letramento que relaciona política, teoria e pesquisa”.

Desta maneira, pesquisar formação docente para alfabetizar e letrar não somente na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, mas em distintas instituições formadoras de professoras/res implica estabelecer concepção de letramento articulada a um contexto educacional e político *sui generis*, que possui na dualidade uma adjetivação fundante e que impacta na elaboração de políticas nacionais que orientam a noção de compreensão leitora, mas igualmente a elaboração de políticas públicas para formar professoras/es (BARROS, 2016); as políticas públicas, por sua vez, podem ajudar a romper com o caráter dual que estrutura a educação brasileira.

Tendo em vista os aspectos justificadores já abordados, no âmbito individual e social, esclarecemos daqui para diante a relevância científica justificadora deste estudo. Analisar a formação docente para alfabetizar e letrar é baseada nas evidências empíricas que mostram que a alfabetização e o letramento são processos que envolvem múltiplos fatores, incluindo o desenvolvimento cognitivo, as habilidades linguísticas e sociais, a exposição à linguagem escrita e as estratégias de ensino. Pesquisas como as desenvolvidas por Soares (1995; 2001; 2003; 2009), Ferreiro e Teberosky (1986), Lerner (2002), mostram que, no que se refere ao letramento, há um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo da vida; não é restrito apenas à infância. A análise da formação docente para alfabetizar e letrar é importante, pois possibilita compreender como esses fatores interagem e influenciam o desenvolvimento da alfabetização, o que pode ajudar a melhorar essa prática e, por meio dela, democratizar o

acesso à educação. Além disso, nos permite analisar pesquisas correlatas e averiguar o fenômeno da formação docente, abordado regularmente na produção de estudos científicos.

Diante disso, como ponto inicial para sustentar cientificamente esta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico que permitiu acessar conhecimentos já registrados por outras/os pesquisadoras/as a partir da temática selecionada: formação de professoras e professores alfabetizadoras/es. Utilizando, o levantamento bibliográfico é um procedimento de investigação que revela respeito às pesquisas já realizadas sobre esse objeto do conhecimento, este foi balizador das contribuições possíveis que podem ser dadas pela abordagem deste estudo; ou seja, pensar a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Na perspectiva de André (2009, p. 43)

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Para isto, foram utilizados, nesta fase da pesquisa, os portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos Repositórios Institucionais (RI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); do Instituto Federal Catarinense (IFC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por ofertarem cursos superiores. Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 39), indicam que o Catálogo da Capes, “além de permitir a busca de teses e dissertações, também possui um painel de informações quantitativas [...] organizadas por orientador, Programa, IES, área de avaliação e de conhecimento, região e UF”. Esta opção se deu considerando que tínhamos como objetivo conhecer as produções de pesquisa alusivas ao nosso tema de estudo, no estado de Santa Catarina, por serem elas mais próximas da nossa realidade educacional; conhecer instituições próximas à nossa realidade pode ser útil para acessar conhecimentos específicos elaborados nesse contexto. Outro aspecto que diz respeito ao fato de escolhermos as instituições públicas para este levantamento bibliográfico, é estarmos desenvolvendo esta

dissertação em uma instituição pública federal de ensino: o Instituto Federal Catarinense, que prima por uma

Educação omnilateral, gratuita, laica, estatal, de qualidade social referenciada, sem preconceitos, com um processo formativo emancipador, capaz de contribuir efetivamente com o desenvolvimento de projetos [...] catarinenses em coerência com suas condições materiais e a realidade concreta da sociedade [...], e alinhados com políticas públicas que objetivam a eliminação das desigualdades [como] um direito (DIAS, n/p, 2023).

Além disso, frequentemente, essas instituições possuem programas de pós-graduação, o que possibilita a prática de pesquisa, que promove avanços e colaboram com outras instituições, além do engajamento com a comunidade, o que também é importante.

Conhecer as produções científicas nesse recorte, contribuiu para ratificarmos qual seria a nossa “parcela” de contribuição ao conhecimento do objeto; isto é: a nossa peça do quebra cabeça para permitir uma visão mais ampliada desse fenômeno, seria justamente abordar como a formação docente para alfabetizar e letrar é percebida pelas/os acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Para a identificação das produções acadêmicas foram eleitos os descritores: formação de professores e professores alfabetizadores. Aos descritores foram acrescentadas as siglas PPGE e a instituição: formação de professores e professores alfabetizadores PPGE/UFSC; formação de professores e professores alfabetizadores PPGE/UFFS; formação de professores e professores alfabetizadores PPGE/IFC e formação de professores e professores alfabetizadores PPGE/UDESC.

A partir disso, a fim de termos uma visão empírica, pois é ela quem valida as teorias científicas, uma vez que permite aos pesquisadores testarem suas teorias e hipóteses de forma sistemática e objetiva, ao eleger as instituições anteriormente nominadas, optamos por um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2021. Notamos que até o ano de 2014 vislumbramos breves avanços relacionados a formação docente como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visando orientar a formação docente inicial, continuada e valorizando a prática pedagógica. Entretanto, a partir do ano de 2018, aconteceram recuos pertinentes à regulamentação a respeito de onde, como e com quais conteúdos deve-se formar as professoras e os professores da Educação Básica, fato que motivou nosso recorte temporal.

Primeiramente, como um movimento inicial de aproximação com o tema, a busca foi realizada na plataforma *Google Scholar*, com os descritores: formação de professores alfabetizadores; professores alfabetizadores. No entanto, por entendermos que essa plataforma atende parcialmente a critérios de validade científica, foi preciso direcionar as buscas e refinar a apuração. Por conseguinte, o direcionamento e refinamento da apuração dos estudos sobre o tema, se deu por meio da busca no banco de teses e dissertações da CAPES e no Repositório Institucional de cada instituição a começar pelo da UFSC, por título de dissertação tendo como descritor o termo alfabetização. Ao buscar por esse tema com o descritor alfabetização, foram encontrados 10 resultados; no entanto, quatro se referiam a alfabetização de jovens e adultos (EJA); um a educação em saúde; e dois a linguagem e a escrita na educação infantil. Somente três estudos se referiam a alfabetização de crianças nos Anos Iniciais da Educação Básica, quando filtrados por título.

Uma das pesquisas, relacionada à linguagem e à escrita na educação infantil, denominada “A formação linguística da professora alfabetizadora”, de Grasiela de Oliveira Darski, publicada em 2020, aborda especificamente esta formação. Analisa a contribuição do curso de Pedagogia para a formação linguística da professora alfabetizadora³. A pesquisa constatou que, mesmo na eventualidade de algumas instituições abordarem as especificidades linguísticas necessárias para a formação da professora alfabetizadora, ainda é necessário promover o aprofundamento desses conhecimentos para que, de fato, as/os pedagogas/os sejam capazes de contribuir para a compreensão efetiva das crianças e, para que estas se apropriem da organização da língua escrita em contextos de práticas sociais. Esta pesquisa ainda esclareceu que, aprender as relações próprias do sistema de escrita se torna relevante para que se possa acessar os gêneros textuais que circulam na sociedade e, por eles, expandir as possibilidades sucedidas à cultura escrita. Discorre sobre conceitos de alfabetização e letramento, bem como, sobre formação inicial docente e formação linguística da professora alfabetizadora.

Além da pesquisa de Darski (2020), outros três foram os resultados encontrados. Diante disso, realizamos a leitura flutuante dos resumos. Bardin (2011), ensina que a leitura flutuante exprime um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, e irão orientar a interpretação e a preparação formal do material. Ainda que não tenhamos a análise de conteúdo como base metodológica de nossa pesquisa, foi importante acionar a ideia

³ Termo utilizado pela autora e por isso não flexionado.

de leitura flutuante sugerida por Bardin (2011) para nos aproximarmos dos temas desenvolvidos nos estudos que encontramos. A partir dessa leitura verificamos quais estudos estavam inseridos no escopo elencado para elaborar o presente levantamento bibliográfico.

A dissertação de Camila de Paiva, intitulada “Avaliação da promoção da alfabetização científica e tecnológica em vivências de ilha interdisciplinar de racionalidade”, publicada no ano de 2016, apresenta uma avaliação de vivências de Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR), como sugere o título; esta é uma metodologia voltada para a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), que favorece o desenvolvimento de habilidades operacionais, bem como o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais.

A dissertação “A estética na alfabetização: possibilidades de um caminho conceitual”, publicada em 2020, elaborada por Daniela Fonseca Gonçalves aborda a alfabetização sob o ponto de vista da criança, na possibilidade de direito de discurso da estética e da arte. A pesquisa apresentou como foco a alfabetização de crianças em início de escolarização formal. Considera a alfabetização como determinante para o sucesso na trajetória escolar de uma criança, enquanto para as/os alfabetizadoras/res, trata-se de um ato político, pois são conscientes de que, nesse tempo, as crianças estabelecem relações sociais determinantes para o seu acesso democrático e sua permanência na escola.

Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza, elaborou a dissertação publicada em 2021 sob o título “A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA”; buscou compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages foi sendo organizado para as orientações no trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Compreende, por fim, a alfabetização, diante de tais orientações, como ensinar/aprender a ler e produzir textos. No entanto, para além da leitura e produção textual, a alfabetização, no estágio atual das teorias da leitura e da escrita, se desenvolve em contexto de letramento, que dá sentido ao aprender a ler e escrever, portanto, ser alfabetizado supõe ter também pelo menos algum nível de letramento (SOARES, 2020).

No Repositório Institucional da UDESC a busca realizada com o descritor alfabetização, mostrou 500 resultados, inicialmente, sem a aplicação de filtros. Então, acessamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a partir desse movimento foram encontrados dois resultados com o descritor formação de professores alfabetizadores, filtrados

por dissertação, área do conhecimento: Educação, instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina e biblioteca: UDESC, em um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2021; ambas as dissertações foram elaboradas no ano de 2020. A leitura flutuante dos resumos, mostrou que a dissertação intitulada “Representação das Semanas Pedagógicas feita pelas Edições da A.E.C. do Brasil”, de Cristina Aparecida Mendes Makowieck (2020), aborda a representação produzida pela Associação de Educadores Católicos (AEC), bem como a proposta de renovação e modernização das práticas do professorado católico a ela filiadas, analisando especificamente educadores católicos. Já a dissertação cujo título é “Formação de Professores e o Trabalho Docente no Ensino Superior: os Constituintes da Profissionalidade no Exercício da Profissão”, de Elaine Antunes de Matos (2020), analisa a formação de professores, bem como a docência no ensino superior e a constituição da profissionalidade docente na percepção de professoras/res de um curso de Pedagogia, considerando o contexto institucional e sociopolítico atual.

Como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, permite realizar uma busca com informações quantitativas, incluindo Instituições de Ensino Superior (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), optamos por realizar as buscas das outras duas instituições selecionadas, UFFS e IFC, também pelo Catálogo da CAPES, com o mesmo recorte temporal, entre os anos de 2015 e 2021. Foi realizada, então, a busca com o descritor formação de professores alfabetizadores, com a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS); no entanto, não obtivemos resultado; isto nos compeliu a uma verificação no Repositório Institucional da própria UFFS.

Buscamos no Repositório Institucional da UFFS, por dissertações elaboradas com o filtro: professor alfabetizador⁴, assunto: formação de professores e alfabetização, tipo de documento: dissertação. Foram encontrados sete resultados. Destes, quatro se referem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal que visava alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; este programa foi extinto em 2018 e substituído pelo Programa Mais Alfabetização. Este Programa objetivava fortalecer o processo de alfabetização nas escolas públicas de ensino fundamental, porém, algumas de suas áreas poderiam ser melhoradas, considerando a necessidade de investimentos mais abrangentes, e a insuficiência de recursos humanos que carece de aperfeiçoamento e/ou especialização para os profissionais envolvidos

⁴ Somente para as buscas nos catálogos e repositórios optamos por não flexionar o substantivo em gênero masculino e feminino.

nesse processo. Embora o Programa tenha fornecido assistentes de alfabetização para as escolas, houve falta de profissionais qualificados e preparados para lidar com as demandas específicas das crianças em processo de alfabetização. Diante disso, a formação docente continuada pode ter sido insuficiente em algumas regiões, dificultando a implementação efetiva das estratégias propostas. A partir da portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o Programa oferecido pela PNA é o Tempo de Aprender⁵, que mantém os objetivos e motivos a serem melhorados, quais sejam: foco excessivo em avaliações e metas quantitativas, ausência de investimento estrutural e recursos adequados, bem como a desarticulação com outros programas e políticas educacionais.

Oliveira (2018), observa que durante seu período de atuação como professora e formadora do PNAIC, as mudanças experimentadas para uma educação inovadora e transformadora são essenciais diante do cenário vivenciado no país. Porém, constata que nem sempre essas tentativas possuem objetivos alcançados e conseqüentemente, novas reorganizações de ensino tendem a ser oferecidas a fim de promover a alfabetização na idade certa.

Como todos os programas anteriores das políticas educacionais, o ‘Mais Alfabetização’ foi anunciado pelo governo federal como algo ‘novo’ que iria resolver os problemas encontrados pela comunidade escolar referentes aos resultados insatisfatórios da alfabetização constatadas através de avaliações externas. Uma ‘nova’ forma de revelar o fracasso (OLIVEIRA, 2018. p. 5).

A dissertação “Políticas de formação continuada de professores: ênfases discursivas”, desenvolvida por Iloni Frey Manfroi (2021), analisa as políticas e programas de formação continuada de professores, sobretudo da alfabetização. Tem como objetivo tensionar as ênfases discursivas, anunciadas nas políticas, sobre a formação continuada de professores, entendendo-as em sua contingência histórica.

Lucimara Frigo Machado (2019) em sua dissertação intitulada “Concepções orientadoras das propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores”, investiga as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação das/os professoras/res alfabetizadores. Analisa também as propostas pedagógicas de formação para essas/es professoras/res alfabetizadoras/es a partir dos documentos oficiais das redes de ensino mencionadas, que, por sua vez, configuram o objeto da pesquisa.

⁵ Para saber mais acesse: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 19/05/2023.

“Políticas para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina”, é a dissertação elaborada por Franciele Ximene Picolli Ferrari (2018) na qual a autora compara as políticas de formação de professoras/es alfabetizadoras/es em universidades federais do Brasil e em universidades nacionais na Argentina. Para finalizar o levantamento bibliográfico sobre formação de professoras/res alfabetizadoras/es, foi realizada nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o mesmo descritor: formação de professores; formação de professores alfabetizadores, filtrado por tipo: Mestrado, instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), biblioteca: Biblioteca do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, em um mesmo recorte temporal entre os anos de 2015 a 2021. Foram encontradas três dissertações, publicadas no ano de 2021, a saber: “Diálogos entre PIBID e residência pedagógica: impactos na formação inicial docente”, de Juliana Guerios, que teve como objeto compreender como as experiências das/os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Instituto Federal Catarinense/IFC impactam na formação inicial docente. Nesse estudo a autora aponta em seus resultados que as vivências no ambiente escolar, oportunizadas pelo PIBID e pelo PRP, proporcionam espaços formativos qualificados. As práticas pedagógicas que permitem atividades como planejar, criar, elaborar, executar e refletir; as ações coletivas e supervisionadas foram relacionadas à sensação de segurança, além de provocar o trabalho em equipe, por meio da pesquisa e da reflexão. O PIBID e o PRP, de acordo com Guerios (2012) contribuíram com a construção da identidade profissional para a maior parte das/os bolsistas/residentes.

“Direito à educação infantil e divisão sexual do trabalho: situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista”, de Mariana Silveira dos Santos Rosa, discute a relação entre o direito à educação infantil e a situação de trabalho de mulheres responsáveis por crianças pequenas. A pesquisa analisa políticas públicas pertinentes ao acesso de crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita, e seus impactos na situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em unidades públicas do município de Florianópolis/SC a partir de dados coletados no ano letivo de 2020. Com uma base epistêmica no materialismo histórico-dialético, permitiu compreender a totalidade e a materialidade da questão apresentada. Este estudo permitiu ainda identificar a escassez de vagas disponibilizadas pelo estado de Santa Catarina em creches públicas, o que ocasionou a precarização do trabalho, o desemprego e o rebaixamento de salários, acontecimentos que afetam principalmente as

mulheres. Este estudo denunciou que as políticas públicas do Estado burguês, no que se refere, à educação infantil, dificultam o acesso de crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita, o que contribuiu para a reprodução da exploração no sistema capitalista.

“Processos educativos de alfabetização em jogos digitais: uma análise do jogo graphogame Brasil no paradigma da alfabetização integral”, de Thiago Ribeiro Alves é uma pesquisa que analisa um aplicativo para dispositivos móveis no paradigma da alfabetização integral, tendo como característica fundamental o elo entre o biológico e cultural. Estabelecendo historicamente a pesquisa, evidenciou que a alfabetização é ressignificada com o passar do tempo, sofrendo impactos do tratamento empregado pelas diferentes sociedades, e suas respectivas tecnologias, aos atos de leitura e escrita. A pesquisa mostra tanto a alfabetização, como o ensino e o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética, distinguindo as implicações e interferências dos processos educativos de alfabetização em uma sociedade grafocêntrica. O ponto de vista de alfabetização empregado na definição conceitual dos Jogos Digitais de Alfabetização (JDA), configura-se uma parcela específica de uma categoria maior, os jogos. Os JDA são, desta forma, jogos que utilizam o suporte digital, desenvolvidos com a finalidade de alfabetizar.

O objeto de estudo desta pesquisa foi o JDA GraphoGame Brasil, que definiu critérios como: gratuidade; quantidade de instalações; experiência dos usuários; e, desenvolvimento vinculado a uma instituição de ensino superior. A pesquisa debateu os JDA como catalizadores relevantes da inclusão social por compreenderem dois dos elementos necessários para a inclusão social: o desenvolvimento da literacia e o contato com o ambiente digital. Constatou que o JDA GraphoGame Brasil atende parcialmente quatro dos cinco princípios da alfabetização integral. O autor afirma que a observância dos princípios da alfabetização integral não se assenta exclusivamente no JDA, indicando que é a ação mediadora do/a professor/a alfabetizadoras/es o fator determinante na identificação de uma posição teórica e metodológica no processo educativo da alfabetização.

Isto posto, este levantamento bibliográfico objetivou, levantar pesquisas correlatas para acessar conhecimentos já elaborados por outros/as pesquisadores/as. Diante disto, consideramos que o nosso estudo pode contribuir, de modo relevante, para a compreensão da formação de professoras/res alfabetizadoras/es, tendo em vista que em nenhum dos estudos desvelados por este breve levantamento bibliográfico abordou a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do

Instituto Federal Catarinense. É relevante avaliar que outros levantamentos sobre essa temática poderiam ter sido produzidos, com resultados distintos dos que apresentamos aqui, tendo em vista a escolha de outros descritores. Por isso, ao realizarmos um levantamento bibliográfico sobre a formação de professoras/es alfabetizadoras/es, é possível identificar tanto aproximações quanto distanciamentos nos estudos encontrados em relação à temática central de nossa pesquisa. Essas diferenças podem ocorrer em relação a abordagens teóricas, metodológicas, foco de análise, resultados encontrados, entre outros aspectos. Contudo, em um determinado contexto e verificado o recorte temporal, nos últimos seis anos, ou seja, entre 2015 e 2021, estes foram os resultados aos quais chegamos.

As aproximações e distanciamentos dos estudos que encontramos, em relação ao levantamento bibliográfico dizem respeito a: formação de professores alfabetizadores como temática central que converge com nossa pesquisa. Além do tema central da formação de professores alfabetizadores, as pesquisas nessa área também podem abordar uma variedade de outros aspectos relacionados à alfabetização, educação e práticas pedagógicas, tais como: metodologias de alfabetização; práticas de ensino da leitura e da escrita; desenvolvimento da linguagem e consciência fonológica; leitura e escrita em diferentes contextos culturais; tecnologia e alfabetização; políticas públicas e programas de alfabetização.

Diante do contexto do porquê pesquisamos anteriormente descrito, e das inquietações que nos movem sobre o tema selecionado, é que foi gestado o **problema de pesquisa** a ser respondido: Como a formação docente ofertada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – IFC contribuem, na percepção de suas acadêmicas e acadêmicos, para que possam alfabetizar e letrar as crianças na Educação Básica? Em virtude da relevância deste estudo, devidamente justificado, direcionamos ações em busca de resultados para o avanço desse conhecimento. Braga (2005, p. 288) ao refletir sobre a elaboração de projeto de pesquisa mostra que nossas dúvidas devem ser expressas no problema da pesquisa que desejamos desenvolver; o problema de pesquisa orienta todo o trabalho investigativo “desde a busca das teorias e conceitos relevantes até a observação da realidade (coleta de dados), o tratamento desses dados e as conclusões ou inferências – que correspondem ao conhecimento desenvolvido a partir do problema que nos moveu a investigar”. Esse pesquisador afirma também que o problema de pesquisa pode ser tomado como hipótese verdadeira; no entanto não é a hipótese que será investigada, mas tê-la previamente como verdadeira faz dela um instrumento para guiar as observações do pesquisador (BRAGA, 2005). Assim,

Naturalmente não há receitas para isso. Constrói-se um problema de pesquisa de muitas e muitas formas diferentes. Além disso, construir um problema de pesquisa não corresponde simplesmente a descobrir a questão e a escrever. É um processo de elaboração que se pode desenvolver em várias fases diferentes da própria pesquisa-evoluindo à medida que estudamos autores, fazemos pré-observações e pensamos metodologicamente sobre como abordar nosso objeto (BRAGA, 2005, p. 291).

Tendo em vista o problema de pesquisa anteriormente destacado, é salutar elucidar para quê pesquisamos. Delineamos então os objetivos a serem alcançados por este estudo. Larocca, Rosso e Souza (2005) mostram que no desenvolvimento de uma dissertação, um dos fatores importantes é a elaboração de objetivos precisos. Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 124) ainda por meio de suas indagações afirmam que: “[...] os objetivos são essenciais em uma pesquisa”. Esclarecem também que os objetivos devem ser descritos na introdução e nas considerações finais do estudo. Enfatizam que, mesmo relacionados à demarcação do objeto de estudo, eles não constituem efetivamente o problema de pesquisa. Sobre o mesmo tema Deslandes (1994, p. 42) considera que “é fundamental que esses objetivos sejam possíveis de serem atingidos”.

A partir desses pressupostos foram definidos os objetivos desta pesquisa, que são apresentados da seguinte forma: quanto ao **objetivo geral** o estabelecido é analisar a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Já os **objetivos específicos** estão assim organizados:

- 1 Revisitar os caminhos da formação docente, analisando seu panorama histórico e político em uma perspectiva abrangente e institucional, no âmbito do Instituto Federal Catarinense;
- 2 Promover uma discussão aprofundada acerca da formação de professoras e professores alfabetizadores;
- 3 Explorar os conceitos de alfabetização e letramento que permeiam esse processo educacional;
- 4 Compor o perfil das acadêmicas e acadêmicos, do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense, que participaram da pesquisa.

Outro aspecto indispensável, para cumprir os objetivos geral e específicos propostos em um estudo científico é a **abordagem metodológica para a condução da pesquisa**. Assim sendo, o suporte de uma abordagem qualitativa, com características interpretativas, concederá o “tom” desta pesquisa. Desse modo, metodologicamente a pesquisa que ora se apresenta configura-se como uma pesquisa qualitativa com características interpretativas. Godoy (1995,

p. 62), define pesquisa qualitativa como aquela que “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Tal abordagem se faz necessária entendendo que no processo de interpretação do objeto há nuances que não podem ser quantificadas.

Tomamos posição pela abordagem qualitativa, pois objetivamos entender o fenômeno abordado; ou seja, analisar a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, destacando a relevância das interpretações dos fenômenos sociais, além de apreender o contexto formativo e tonalizar as subjetividades como maneira de depreender e interpretar as experiências descritas pelas/os acadêmicas/os de maneira organizada. A partir da abordagem qualitativa e seus procedimentos técnicos, realizamos um breve levantamento bibliográfico, no qual (re)visitamos estudos de dissertações (GIL, 2008) para acessar o que tem sido produzido em relação ao objeto de pesquisa.

Considerando a problemática aludida e os caminhos propostos pelos objetivos, este estudo dispõe de técnicas interpretativas diversas que descrevem e decodificam os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996). A abordagem interpretativa teve como finalidade mostrar como a formação docente desenvolvida para alfabetizar e letrar crianças, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, na visão de suas/seus acadêmicas/os, contribuíram para a apropriação dessa prática docente. De acordo com Rosenthal, (2014, p. 26) esta abordagem possibilita “lançar outro olhar sobre esses fenômenos, reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares”. Diante disso, como fonte de coleta de dados, optamos pela elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado; este, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 184), “permite alcançar rápida e simultaneamente um número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador”. Hinterholz (2021, p. 27) ajuda a perceber que acessamos o conhecimento por meio de dados “teórico-empíricos que lhe conferem caráter científico”. Por conseguinte, este estudo contou com aportes empíricos que foram produzidos a partir da aplicação de um questionário. A natureza interpretativa desta pesquisa, possibilitou compreender as respostas inscritas nos questionários, pelas/os acadêmicas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia imersos em contextos sociais distintos onde tais cursos são ofertados. Neste sentido, a interpretação emergiu de realidades sociais que nascem das

experiências tanto objetivas, quanto subjetivas destas/es acadêmicas/os, que são responsáveis pela construção e manutenção simbólica da realidade pesquisada.

O questionário foi composto por questões fechadas, a partir de perguntas com respostas pré-definidas, com escolhas múltiplas, sim/não, entre outras, que nos permitiu obter informações quantitativas sobre o assunto investigado, dando-nos a possibilidade de desenhar o perfil das/os acadêmicas/os envolvidas/os. As questões abertas permitiram respostas livres e não limitadas a opções pré-determinadas, usadas para obter opiniões, percepções ou comentários detalhados das/dos respondentes; com elas desvendamos os significados que envolvem a formação docente para alfabetizar e letrar e que compuseram a trajetória das/os acadêmicas/os durante o curso. Portanto as/os agentes deste estudo foram acadêmicas/os de cursos de Pedagogia do IFC que são ofertados nos seguintes *campi*: Abelardo Luz, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul e Videira. Para tanto esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)⁶ e aprovada por meio do Parecer Número 5.421.104.

Elaborado por meio do *Google Forms*, o questionário foi disponibilizado para as/os acadêmicas/os a partir da quinta fase dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC, nos *campi* já citados anteriormente. A Licenciatura em Pedagogia é um curso fundamental para a formação de profissionais que atuam na educação, preparando-os para desafios diversos, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Uma das etapas cruciais na preparação desses futuros pedagogos é o estágio, que proporciona a oportunidade de desenvolver os conhecimentos teóricos em um ambiente prático, como escolas e instituições educacionais. No Instituto Federal Catarinense (IFC), reconhecido por seu compromisso com a qualidade da educação, a quinta fase marca o início do estágio supervisionado para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. É nesse momento que os futuros docentes [e alfabetizadores] têm a chance de vivenciar o ambiente escolar, trabalhar diretamente com alunos e professores, e confrontar as teorias aprendidas, em fases anteriores do curso, na prática. O estágio é um componente fundamental para a formação completa desses profissionais, permitindo que adquiram experiência e desenvolvam habilidades essenciais para o exercício da profissão.

Dada a relevância do estágio para a formação dos estudantes de Pedagogia do IFC, a disponibilização de questionários a partir da quinta fase se justifica plenamente. Para além da pesquisa, os questionários podem servir também como ferramenta para os coordenadores do

⁶ Disponível no Anexo A: Parecer Consubstanciado do CEPSH.

curso e os professores, fornecendo aspectos importantes sobre a eficácia do programa de estágio e sobre como a formação teórica se traduz em prática pedagógica. Isso possibilita ajustes no currículo e nas orientações, possibilitando que os futuros pedagogos estejam adequadamente preparados para os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Portanto, a disponibilização de questionários a partir da quinta fase dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC, foi uma estratégia sensata, uma vez que os questionários permitem a coleta de dados estruturados de forma eficiente e sistemática. Isso é particularmente útil quando se deseja quantificar respostas e obter informações claras e objetivas. O acesso ao questionário ocorreu por meio de um *link* gerado pela própria plataforma *Google*, disponibilizado primeiramente por *e-mail* e, posteriormente pelo aplicativo de mensagens, *WhatsApp*. O retorno ocorreu de forma automática, pela mesma plataforma, a partir da finalização de cada questionário.

Inicialmente, solicitamos às respectivas coordenações dos cursos de Licenciatura desses campi, os *e-mails* das/os acadêmicas/os participantes desta pesquisa. Como a adesão por esta forma foi baixa, com somente 13 formulários respondidos, dos 153 enviados, após algumas tentativas, decidimos encaminhá-los pelo aplicativo (APP) de mensagem, *WhatsApp*. O número de retorno dos formulários respondidos não foi maior que o número de retorno dos enviados por *e-mail*, somente 8 (oito) a mais; no entanto, conseguimos alcançar aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso às questões por *e-mail*, aumentando o número de formulários respondidos para 21.

A fim de identificarmos a origem das respostas aos questionários, listamos a seguir os detalhes. Dos 153 questionários, foram encaminhados 39 questionários para o curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* de Camboriú, e tivemos 6 retornos na primeira tentativa, aumentando para 11 na última tentativa; 17 questionários foram enviados para o curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* de Abelardo Luz e não houve nenhum retorno na primeira tentativa, aumentando para 02 retornos na última; 41 questionários foram para o de Rio do Sul, retornando somente 02 respondidos, na primeira tentativa, mantendo-se os mesmos 02; 16 encaminhados para o *campus* de Videira, com 03 retornos, mantendo-se os 03; e 40 para o *campus* de Blumenau, também sem nenhum retorno na primeira tentativa, retornando 03 na última tentativa. Totalizaram 153 (cento e cinquenta e três) questionários enviados com 13 retorno de respostas (8,9%), na primeira tentativa e 21 retornos na última (13,72%).

Realizamos a elaboração do questionário⁷ a partir de categorias amplas e escolhidas, *à priori*, agrupando questões específicas como: dados pessoais, trajetória acadêmico-escolar, processos formativos⁸ para alfabetizar e letrar. A própria reflexão para preparar o questionário a fim de que ele demonstrasse mais sobre o objeto, foi um momento importante, pois de acordo com a sua estruturação, os respondentes poderiam revelar-se ou silenciar-se. Assim, esse instrumento de coleta de dados precisou de todo cuidado, posto que seria a “principal evidência empírica com a qual lidaríamos” (MELO, 2014, p. 54). O questionário, cuidadosamente elaborado, foi uma ferramenta essencial na coleta de dados que nos permitiu investigar profundamente os aspectos relevantes para nossa pesquisa.

No primeiro eixo, **Dados pessoais**, voltamos nossa atenção para os dados pessoais dos participantes, visando compreender as características que podem influenciar suas experiências educacionais e percepções sobre os processos formativos para alfabetizar e letrar. A variável-chave desse eixo foi o sexo dos entrevistados, característica que pode desempenhar um papel importante nas trajetórias educacionais e nas percepções individuais sobre a alfabetização e o letramento.

No segundo eixo, **Trajétoria acadêmico-escolar**, exploramos a trajetória acadêmico-escolar dos participantes, compreendendo seis variáveis fulcrais que nos permitiram traçar um panorama abrangente de suas experiências educacionais. Essas variáveis incluíram informações sobre onde frequentaram a educação básica, se cursaram o magistério, o ano de conclusão do ensino médio, o campus onde cursavam Pedagogia, se enfrentavam dificuldades para estudar e se trabalhavam enquanto cursavam Pedagogia. Esses elementos foram cuidadosamente selecionados para ajudar a contextualizar as experiências e as perspectivas dos participantes em relação ao tema central de nossa pesquisa.

Por fim, o terceiro eixo do questionário, concentrou-se nos **Processos Formativos para Alfabetizar e Letrar**, acionado através de uma série de questões abertas e fechadas, que permitiram explorar as percepções, experiências e conhecimentos dos participantes em relação a tópicos primordiais, como alfabetização, letramento e a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do IFC. Organizado com 8 (oito) questões abertas que permitiram a coleta de dados qualitativos ricos, este eixo revelou as visões e compreensões das/os entrevistadas/os sobre os processos de alfabetização e letramento. Essas respostas ajudaram a construir uma compreensão

⁷ Disponível no Apêndice A: Questionário para coleta de dados.

⁸ Utilizamos o binômio processos formativos por aparecer desta forma no questionário.

mais profunda do que os participantes entendem por alfabetização e letramento, bem como se consideram esses processos como (in)separáveis. Além disso, as opiniões sobre a formação fornecida pelo curso de Pedagogia em relação à formação de professoras/es alfabetizadoras/es foram abordadas, incluindo os componentes curriculares consideradas mais relevantes e os motivos subjacentes a essas escolhas. Além de 3 (três) questões fechadas, que por sua vez, forneceram dados quantitativos que permitiram uma análise mais objetiva e quantificável de informações específicas, como o conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a disponibilidade de recursos como o Laboratório do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a Brinquedoteca, e a presença de eventos relacionados à alfabetização e letramento no âmbito do curso. Optamos por utilizar siglas para representar os/as participantes deste estudo. As siglas são formadas pelas iniciais das palavras feminino (F) ou masculino (M), bem como das iniciais dos nomes dos *campi* participantes desta pesquisa: Abelardo Luz (A), Blumenau (B), Camboriú (C), Rio do Sul (R) e Videira (V); seguindo ainda a numeração de ordem das respostas, de 1 a 21.

Tendo em vista a riqueza e a relevância dos dados coletados a partir dessas perguntas relacionadas aos processos formativos para alfabetizar e letrar, tornou-se evidente que esse eixo representava uma parte substancial da pesquisa. Portanto, a inclusão deste tópico na dissertação, visou aprofundar a análise e a discussão desses dados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e significativa das experiências e perspectivas das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC em relação à alfabetização e letramento, bem como à formação oferecida pelo curso.

Fez-se necessário conhecermos as propostas presentes nas políticas públicas educacionais, que dizem respeito à formação das/os professoras/es, para podermos considerar a educação desde a sua base, e a base da educação não reside somente nos níveis primários do ensino fundamental, mas igualmente na formação, inicial e continuada, daquelas e daqueles que irão atuar, no ensino e no aprendizado de crianças em fase de alfabetização. Para tanto, autores como, Teixeira (1966), que destacou a dualidade educacional no Brasil, resultando em sistemas educacionais separados; Saviani (2009), que contribui com sua visão sobre a formação docente e a educação no Brasil; Soares (1995, 2003, 2020), que aborda a alfabetização e o letramento como processos contínuos e dinâmicos ao longo da vida; Ferreiro e Teberosky (1986), que contribuíram para o entendimento do desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica na alfabetização; e demais pesquisadores, que contribuíram para o desenvolvimento

do arcabouço conceitual que nos permitiu compreender e explicar os episódios investigados. Diante disto, o breve levantamento bibliográfico, permitiu conhecer pesquisas correlatas para entendermos as convergências e as divergências dos estudos que encontramos, em relação a nossa pesquisa visando destacar a contribuição ao desenvolvimento do objeto formação docente para alfabetizar e letrar. Destacamos, deste ponto, para diante como o estudo está organizado.

Na Introdução situamos o leitor acerca do objeto de pesquisa evidenciando nela a apresentação do tema, as justificativas de sua escolha, os objetivos, geral e específicos, a metodologia e algumas considerações. O capítulo 2, “Caminhos da Formação Docente: Panorama Histórico, Político e Institucional”, oferece um panorama histórico e político da formação de professores no Brasil, contextualizando as políticas educacionais que influenciaram a formação docente ao longo do tempo. Nele também debatemos sobre as políticas atuais relacionadas à formação de professores e fornece uma análise crítica dos desafios e tendências no contexto educacional brasileiro. Neste capítulo, destacamos ainda: um breve histórico sobre formação docente: um panorama amplo, fornecendo uma visão geral da constituição histórica da formação de professores no Brasil, contextualizando as mudanças ao longo do tempo; políticas públicas para a formação docente em seus desafios e tendências no contexto educacional brasileiro onde são analisadas as políticas governamentais que impactaram a formação de professores no país, abordando desafios e tendências atuais. Formação inicial e continuada de professores, item no qual destacamos a distinção entre a formação inicial de professores e a formação continuada, enfatizando sua importância para a prática educacional. Formação docente no Instituto Federal Catarinense, onde focalizamos especificamente a formação de professoras e professores no Instituto Federal Catarinense (IFC), mostrando como essa instituição aborda a preparação de seus futuros docentes. Abordamos o curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC, subtítulo no qual são examinados os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos nos diferentes *campi* do IFC, delineando um panorama da formação de professores nessas regiões.

O capítulo 3, “Formação de professoras/res alfabetizadoras/res”, se concentra na formação de professoras e professores alfabetizadores e seu papel fundamental na promoção da alfabetização e do conseqüente letramento. Exploramos os conceitos de alfabetização e letramento e discutimos as estratégias e abordagens utilizadas na formação de professoras/res para o ensino dessas habilidades essenciais. Neste capítulo também exploramos os conceitos de alfabetização e de letramento, definindo essas habilidades como essenciais para a prática

educacional. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição das habilidades básicas de decodificação das letras e palavras, o letramento vai além, envolvendo a compreensão e o uso significativo da linguagem escrita no contexto da vida cotidiana.

No capítulo 4, “Perfil das acadêmicas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC”, são apresentadas informações detalhadas sobre o perfil dos acadêmicos que frequentam o curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC). Isso inclui dados pessoais, histórico educacional e outras características que podem influenciar a formação desses futuros professores. No capítulo 5, “Formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense”, aprofundamos a percepção das/os acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC sobre sua própria formação docente para alfabetizar e letrar. Exploramos como esses futuros professores veem a qualidade de sua preparação para desenvolver alfabetização e o letramento e como avaliam os desafios e oportunidades que enfrentam.

Nas considerações finais, consolidamos as informações apresentadas ao longo desta pesquisa e discutimos as implicações práticas e teóricas de nossas descobertas. Conseguimos desvendar os significados subjacentes aos processos formativos de alfabetização e letramento, explorando como esses processos moldam a trajetória das/dos acadêmicos em seu percurso de formação.

Elaborar esta dissertação foi uma oportunidade para aprofundar a compreensão e refletir sobre os caminhos, atuais e futuros, na formação de professoras e professores, e na promoção da alfabetização com letramento. Desfrute da leitura aprofundada e reflexiva que esta dissertação oferece. A partir de agora, convidamos você a se juntar a nós na reflexão e nas análises deste estudo.

2 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO IFC

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprendem a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais (ALVES, p. 04, 1994).

A fim de (re)conhecer aspectos relacionados à profissão docente e suas políticas, elaboramos, neste capítulo, um breve histórico sobre formação docente em um panorama amplo e algumas políticas a ela destinadas. Tratamos também movimentos da formação, tanto inicial, como continuada de professoras/es, de políticas para a formação docente em seus desafios e tendências no contexto educacional brasileiro; da formação docente no Instituto Federal Catarinense e o curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC, abordando cada um dos *campi* que ofertam o referido curso. Destacamos que a formação docente nessa instituição está ancorada na defesa de uma educação pública, laica, gratuita, democrática e inclusiva dentre outras adjetivações necessárias diante do contexto de desmantelamento da coisa pública; afirmamos igualmente que fazer ciência nesse contexto é reafirmar essas questões e (re)existir.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: UM PANORAMA AMPLO

Ao considerar a trajetória da formação docente no Brasil, tendo em vista aspectos históricos e teóricos, a professora e o professor tiveram sua formação fragilizada considerando o histórico de governança brasileiro. Embora não se saiba com certeza se o projeto de precarização da educação brasileira seja deliberado ou consequência de um descaso governamental, social e histórico, é comum reconhecer a educação como aspecto fulcral no desenvolvimento de um país e na resolução de suas mazelas.

Explorando este domínio, deparamo-nos com uma competição que, em certas ocasiões, assume contornos ideológicos, questionando a maneira pela qual a sociedade instrui seus integrantes. O papel crucial desempenhado pelas professoras e professores surge como ponto central, capazes de atuar tanto como resistência quanto como perpetuadores de desafios educacionais em pauta. Portanto, esta pesquisa aborda inicialmente o contexto geral da formação docente no Brasil, para posteriormente se concentrar na formação de professoras/res alfabetizadoras/res e sua situação atual.

A educação é frequentemente avaliada por métricas internacionais que buscam compreender e comparar o desempenho educacional entre os países, e é importante notar que, atualmente, as causas dos resultados dessas avaliações recaem muitas vezes sobre as professoras e professores. Na forma como a sociedade educa os seus, existe uma figura-chave que pode resistir ou perpetuar as “moléstias” sociais relacionadas à educação: o/a professor/a.

Strasburg e Corsetti (2018, p. 157) asseguram que “a formação de [professoras e] professores no Brasil se tornou importante a partir da década de 1930, quando tem início o processo de industrialização e a necessidade de expansão da escolarização”. Em suma, antes dessa época, se dava maior importância ao que se iria lecionar em detrimento de como lecionar, não sendo a pedagogia um objeto de pesquisa. Essa característica, talvez, seja um dos mais persistentes paradigmas educacionais brasileiro ainda a ser combatido, um estigma no ensino como revela Freire (1996, p. 19) quando argumenta que “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”.

Saviani (2009) afirma que mesmo em outras partes do mundo a formação das/os professoras/res não era levada em conta até que no século XIX, quando, como consequência da revolução francesa, foi levantado o problema da instrução do povo. Saviani (2009, p. 143) argumenta ainda que “no Brasil a questão do preparo de [professoras e] professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”. Após a primeira guerra mundial, retomou-se o fervor do início da república pela formação do povo para o trabalho especializado. Na década de 1920, quando desperta o governo do estado de São Paulo, o que mais avançou durante a industrialização, o ensino primário é estendido a todas as crianças, e não apenas à classe social média e alta, reduzindo o curso primário, primeiramente em dois anos e, após protestos, a quatro anos na zona urbana e três anos na zona rural. De acordo com Carvalho (1989, p. 7)

A escola foi, no imaginário republicano signo da instauração de nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início deste, a escola foi, entretanto, facultada a poucos. Nos anos 20, na avaliação da República instituída feita por intelectuais que se propõem a pensar o Brasil, a política republicana é acusada de ter relegado ao abandono milhões de analfabetos de letras e ofícios, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade.

É nesse período, afirma Sposito (1992, p.16) que o povo vai à escola e no qual pode se observar “que a ação do Estado no processo de expansão deu-se como produto de tendências

contraditórias nas relações de forças que opõem vários grupos sociais e seus projetos na luta pela direção da sociedade”. As classes populares presentes no jogo social e inconformada com suas condições de vida, percebem os limites nos quais podem ser expressos; isso gera um quadro de crise que move o Estado a incorporar algumas pressões dessas classes advindas e dentre as quais está o acesso à escola.

Tal mudança refletiu na formação do magistério primário, pois criaram-se escolas normais regionais, reduzindo o curso a somente um ciclo (TEIXEIRA, 1966). Teixeira (1966, p. 279) compreende que

Afastava-se o país do modelo anterior de escolas primárias com cursos elementares e complementares de 6 a 8 anos de estudos e escolas normais com o seu curso equivalente, em extensão, ao da escola secundária, passando a adotar uma política de educação popular reduzida, com professores também de preparo reduzido.

As escolas normais regionais foram criadas por meio do Decreto-Lei N° 8.530, de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal, em seu Capítulo III, estabelece os tipos de escolas de ensino normal e em seu Artigo 4º, consta: “haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação” (BRASIL, 1946). Já o § 1º e § 2º diferenciam a formação dada no curso normal regional e na escola normal: “§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal” e o “§ 2º Escola Normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário” (BRASIL, 1946). Sobre esta questão Schneider (2008, p. 62) mostra que a expansão dos “cursos ginásiais de formação de [professoras e] professores está relacionada à ampliação das oportunidades de escolarização secundária, visto que a Escola Normal não foi ampliada de forma tão significativa [...] como foi o Curso Normal Regional”.

Tendo em vista essa formação tardia de acordo com Saviani (2009) é lamentável que a falta de preocupação com a questão pedagógica no país tenha se estendido por mais de 300 anos, porém, é de fácil entendimento, quando se relembra o projeto de educação catequizador do Brasil colônia e elitista comandado por Dom João VI. Saviani (2009, p. 144) mostra que

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que professores deverão ser treinados nesse método,

*às próprias custas*⁹, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Ou seja, há uma depreciação da formação docente, pois, quando houve preocupação, era a/o própria/o docente quem deveria custear essa formação. Embora a independência trouxesse consigo um movimento de criação de políticas para formação de professoras/res, o governo ainda estava longe de se preocupar com a pedagogia ou com a qualidade desta formação. É fato que a reforma paulista de 1890, tenha criado o padrão normalista com escolas de formação de professoras/res, as denominadas escolas normais, que foram “adotadas” até a década de 1970. Esta reforma, contudo, não foi uma proposta que surgiu do dia para a noite; ela foi resultado de um processo que, na percepção de Teixeira (1954, p. 16), os países ocidentais passaram a considerar conveniente; isto é, a oferta de educação universal e gratuita para os países que eram considerados civilizados.

Uma primeira fase do movimento de instrução para o povo, no ocidente, teve origem religiosa. Buscava tornar efetiva e generalizada a leitura da Bíblia na língua nacional ou de cada povo, bem como o livre exame e interpretação dos textos, como reivindicação da reforma protestante. A generalização, contudo, do movimento não se deu senão quando o Estado julgou ser de seu dever dar a todos um mínimo de educação, considerado indispensável à participação dos indivíduos na obra comum nacional (TEIXEIRA, 1954, p. 16).

Não que essa tendência fosse arquitetada baseada em uma visão de equiparação social, mas para capacitar os homens à vida cívica e cultural. A educação profissionalizante ou científica, se estendia além da fornecida ao povo e era destinada à elite dominante. Cabe salientar que, nessa época, ainda não se tinha uma associação clara entre melhores níveis de educação e desempenho econômico. A valorização da educação como método para desenvolvimento de um país, mesmo entre os países desenvolvidos, só aconteceu após o povo reivindicar o acesso para um maior grupo de pessoas.

Esse debate, relação entre educação e desenvolvimento, foi vigoroso no Brasil na década de 1960, tendo como ícones dessa discussão intelectuais como Pontes (1969), Santos (1968) e Abreu (1968), que compreendem a escola como instituição promotora de mudança cultural, pois no contexto a escola cumpria uma função “muito mais no seu necessário esforço de transmissora da herança cultural do que no de instrumento propulsor de mudança, muito mais como fixadora do que de renovadora dos ideais da cultura, com grau de variações

⁹ Grifo nosso.

dependentes de cada cultura particular considerada (ABREU, 1968, p. 17). Para Pontes (1969, p. 38) a educação como fator de desenvolvimento econômico¹⁰ deveria provocar “não apenas a formação profissional específica, mas também a formação mais elementar [que seria] tanto maior quanto mais extensa for a escolaridade”. Já Santos (1968) considerava que a educação solitariamente não era chave para o desenvolvimento; no entanto, sem a educação pública, não se alcançaria o desenvolvimento.

Este movimento, analisado sob o crivo de Vieira (2002, p. 176) no contexto dos anos 1950/60, envolve debates que clamavam a “modernização, a afirmação dos valores e das instituições republicanas, a causa da educação do povo e da formação das elites”. Assim, “a presença da primazia da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma da sociedade” era fundamental (VIEIRA, 2002, p. 176). Nesse aspecto há vontades no que diz respeito a produção “do encontro entre a cultura científica e a cultura política, entre o conhecimento tecnológico e as práticas administrativas do Estado, entre a ação educativa e a formação de uma sociedade ordenada, asseada e laboriosa” (VIEIRA, 2006, p. 2). Este projeto, ainda de acordo com Vieira (2006, p. 2), era “ambicioso apoiado sobre as ideias de ordem, de verdade, de racionalização, de desenvolvimento e, sobretudo, de progresso”. De acordo com Melo (2008, p. 84) a escola pública proposta para o contexto deveria estar “adequada às novas exigências propostas para o desenvolvimento do Estado, desempenhando novos papéis e funções para ela instituídas, ou seja, formar o ‘novo homem’” e de acordo com a mesma pesquisadora “da atenção à questão da educação do povo, dependeria o êxito do plano de modernização, de industrialização”. De acordo com Vieira (2002, p. 176), “empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional”.

As reivindicações populares pela educação, se fizeram sentir, no sentido de estender a educação básica a um maior número de anos e de alargar as oportunidades das classes de menores recursos, desprivilegiadas, dando-lhes ingresso possível aos tipos de escolas existentes; por isto, a educação deixou de ser uma necessidade espiritual ou de luzes, para se fazer uma condição *sine-qua-non* da vida econômica e de trabalho da civilização industrial e moderna, a que tais países haviam chegado (TEIXEIRA, 1954).

¹⁰ Naquele contexto, ainda que pese os diferentes significados da expressão desenvolvimento, a ideia estava fundamentalmente articulada ao aumento da produtividade, à questão econômica (PONTES, 1969).

Se esta era a realidade em países desenvolvidos, nos subdesenvolvidos¹¹ a valorização da educação como um desenvolvedor socioeconômico, além de tardia, ainda parece ter sido mal implantada. Somente a partir de 1932, após a criação e difusão dos Institutos de Educação, foi que as reformas se traduziram em avanços significativos para a formação das/os professoras/res e, como afirma Saviani (2009, p. 145), “uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Os dois principais representantes dessa fase foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, em uma época que a capital ainda era o Rio de Janeiro, e o Instituto de Educação de São Paulo.

Liderada por Anísio Teixeira, a reforma que deu início a esses institutos foi estabelecida pelo Decreto nº 3.810 de 1932, e visava corrigir as falhas que acreditavam existir nas escolas normais; Vidal (2001, p. 79-80, apud SAVIANI, 2009, p. 145) observa que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Nessa época reformou-se o currículo das disciplinas, os aspectos de ensino e a estrutura de apoio. Saviani (2009, p. 146), constata que “pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. Ainda que tenham acontecido avanços significativos nesse período, foi somente após 1939, que os Institutos de Educação foram elevados a cursos universitários, o que, não necessariamente, pode ser visto como um avanço, já que

O modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer, uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Até mesmo esses poucos avanços foram perdidos com o advento da ditadura militar, que, para adaptar o campo educacional ao projeto ditatorial de governo proposto, realizou reformas que foram desde a mudança na nomenclatura, tais como de ensino primário e médio

¹¹ O Subdesenvolvimento é um termo elaborado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) designado para classificar os territórios nacionais que dispõem de níveis de desenvolvimento econômico limitado, com baixos índices de qualidade de vida, de consumo, de produtividade e elevadas taxas de miséria e concentração de renda. Para os sociólogos do pensamento latino-americano, como Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotônio dos Santos, Vania Bambirra e outros, “[...] o subdesenvolvimento seria uma condição criada para integração no sistema global de trocas que se originou no século XVI, no início do capitalismo e não num isolamento geográfico, associado a uma falha de difusão tecnológica, capital e valores ocidentais como alguns imaginavam” (SANTOS, 2012, p. 54).

para ensino de primeiro e segundo grau respectivamente, até mudanças que impactaram diretamente a formação de professoras/res. Foi criado o curso de magistério, que era um curso de nível médio que servia como complementação técnica de ensino para quem quisesse lecionar para o primeiro grau. Ainda de acordo com Saviani (2009, p. 147), “a formação de [professoras e] professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Após o processo de redemocratização no Brasil, na década de 1990, já não era mais possível dissociar a educação do progresso de um país. Reformas econômicas precisavam ser completadas por reformas educacionais que direcionassem o país a um “mercado” competitivo. Brito, Prado e Nunes (2019, p. 3) descrevem a década de 1990 como sendo um período “marcado por mudanças educacionais no cenário mundial sob forte influência de várias organizações, principalmente, ligadas à economia e ao comércio”. Iniciou-se uma preocupação com a educação como forma de estratégia econômica, o que levou à uma expectativa de que a redemocratização traria, finalmente, a preocupação necessária com a formação de professoras/res. Essa preocupação é fruto de um movimento já bem mais antigo, iniciado no século XVIII na Europa devido à Revolução Industrial. De acordo com Teixeira (1961, p. 71) tal movimento criava “em todo o mundo, uma nova sociedade e uma nova civilização, a sociedade e a civilização industrial de nossos dias”. A expectativa de modernização na visão da formação de professoras/res foi mais uma vez frustrada, pois “a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Desde a colonização a educação no Brasil não recebeu a atenção que lhe é devida, e nem foi prioridade para os governos. Não houve planejamento visando uma educação, o povo foi instruído, treinado, catequizado o que é diferente, de uma educação que é libertadora e não alienante. De acordo com Freire (2009), é preciso propor uma educação que promova a libertação dos homens, uma educação pautada nos princípios da democracia e da justiça, visto que enxerga a educação como ferramenta no processo de democratização e de formação humana em prol da transividade crítica.

Para Saviani (2009, p. 153), é necessário revogar a duplicidade pela qual, concomitantemente se proclamam as virtudes da educação exaltando sua relevância em uma sociedade como a brasileira; enquanto assolam nossos direitos, “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimento. Faz-se necessário ajustar as

decisões políticas ao discurso imperante”. De acordo com Teixeira (1977), a escola brasileira se colocava como *locus* de formação do “privilegiado”. Para Teixeira (1977, p. 22)

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como este ensino não chega a formar o ‘privilegiado’, aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a constar realmente com esmagadora frequência popular.

Assim, desde a primeira metade do século XX, a educação tende a “separar o joio do trigo”, tarefa que se tornou complexa com o acesso da classe trabalhadora à educação.

2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E TENDÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Rigolon (2008), define que existe uma tríade, composta por formação inicial, desvalorização docente e universalização da educação básica, indicando que as políticas educacionais desencadearam vários programas de formação continuada a fim de melhorar os resultados obtidos no aprendizado de crianças dos anos iniciais, porém não favoreceram mudanças significativas. De acordo com suas argumentações, a formação docente no Brasil revela a luta continuada de professoras/res em todos os níveis.

As políticas públicas educacionais são relevantes no processo de qualificação, tanto da educação quanto da formação docente, bem como para a formação de uma cidadania pautada em uma percepção crítica da realidade social: processo esse que se inicia nas etapas de alfabetização que contribuem para um conseqüente letramento. Além disso, contribuem também as políticas públicas, para a promoção da igualdade de oportunidades, a redução da desigualdade, a melhoria da qualidade da educação, a preparação para o mundo de trabalho e o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos. Essas políticas desempenham um papel irrefutável na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos tenham a chance de alcançar seu potencial máximo, garantindo o acesso à educação, assegurando oportunidade de frequentar a escola, de modo a combater a exclusão social. A educação desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade e podem incentivar a formação de valores, promover a educação para a cidadania e estimular a participação dos alunos em atividades comunitárias, construindo uma base sólida para o exercício da cidadania e o engajamento social.

Desde que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou diretrizes para a formação docente. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019; esta última, um recuo sem precedentes em relação às poucas conquistas na formação docente vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 constituía “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002). Dias e Lopes (2003) argumentam que o conceito de competências é apresentado como nuclear nessa organização curricular e ainda, assumido como orientador para discorrer sobre o currículo da formação docente. Posterior ao ano de aprovação dessa Resolução, paralelamente à mudança de governo na presidência¹², algumas políticas educacionais se reconfiguraram e a ideia de competências perdeu força no campo da educação (DIAS; LOPES, 2003).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, tendo como objetivo orientar as instituições de ensino superior na elaboração de seus projetos pedagógicos e na definição dos currículos de seus cursos. Reconhecendo a importância da formação docente e estabelecendo diretrizes específicas para os cursos de licenciatura, visando a preparação de professoras/res de qualidade para a educação básica, como se observa no artigo 3º desta Resolução

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A partir das mudanças nas políticas educacionais, o CNE foi pressionado a revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de [Professoras e] Professores, até ser aprovada a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que “foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto

¹² O governo de Fernando Henrique Cardoso teve início em 1º de janeiro de 1995 e término em 1º de janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República.

concepções historicamente defendidas por entidades da área” (GONÇALVES et al. 2020, p. 364).

Gonçalves et al. (2020) ressaltam, que o prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015¹³ ¹⁴ ¹⁵ foi prorrogado por três vezes, além de haver troca no governo¹⁶ resultando em desmobilização de algumas instituições para discutir currículos e elaboração de novas propostas curriculares. O novo governo redirecionou, então, as concepções educacionais articulando as políticas educacionais à Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019, a Base Nacional Curricular para a Formação de [Professoras e] Professores (BNC-FP). Acerca desse movimento Gonçalves et al. (2020, p. 366) notam que

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2018). Depois de chegar no CNE o texto não foi divulgado, e apenas em setembro de 2019, após pressão das entidades educacionais, o conselho agendou uma audiência pública, com vagas limitadas, para novembro de 2019. A maioria dos presentes na audiência, manifestaram-se contrários à revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, as manifestações da ANFOPE, ANPED e FORUMDIR solicitaram a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015 tendo em vista os avanços presentes na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de [professoras e] professores de modo orgânico e a necessidade de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às Instituições Formadoras. Mas, ainda assim, o CNE aprovou em novembro de 2019 a proposta de uma nova diretriz curricular e a revogação da DCN de 2015. A nova diretriz, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 foi homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2019.

Vivenciamos desde então uma precarização tanto teórica, quanto prática em questões de formação docente, ensino e currículo no Brasil. Ao analisar a BNC-FP é possível observar elementos remanescentes de uma teoria tradicional, há tempos discutida e criticada. Além disso, na proposta desse documento, são as professoras/res as responsáveis tanto pelo fracasso, quanto pelo sucesso, da educação brasileira. Sobre esta questão Rodrigues et al. (2020, p. 11) atentam

¹³ Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

¹⁴ Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019.

¹⁵ Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

¹⁶ No dia 1º de janeiro de 2019, Jair Bolsonaro e Hamilton Mourão tomaram posse como presidente e vice-presidente do Brasil, respectivamente.

Para o fato de que para o documento este não é um dos fatores mais relevantes, ele é o fator mais importante. Afirmções semelhantes estão presentes em diversos trechos da BNCFP e, desta forma, responsabilizam absurda e irresponsavelmente os docentes pelo desempenho dos alunos.

Por fim, destacamos a Política Nacional de Alfabetização (PNA) tendo em vista a relevância das políticas, em especial as que se destinam à alfabetização. A PNA, instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF): esta é uma política educacional que visa melhorar os resultados no ensino e na aprendizagem de leitura, entre outras áreas da alfabetização. Esta Política (PNA), busca elevar a qualidade da alfabetização combatendo o analfabetismo. Nadalim (2019, p. 6), então secretário de alfabetização, daquele contexto observava que “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação”.

De acordo com a PNA (2019), o desempenho no exame de proficiência em leitura foi insatisfatório na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016. Na PNA (2019, p. 16), está afirmado que a maior parte dos países que melhorou seu processo de alfabetização nas últimas décadas¹⁷, foi motivada pelas evidências da ciência cognitiva da leitura, fundamentando suas políticas públicas nestas evidências. Ou seja, porque no Brasil se ignoram as evidências da ‘ciência cognitiva da leitura’, temos como resultado uma política inadequada de alfabetização. Ainda de acordo com o documento, a culpabilidade do trabalho docente é destacada ante o insucesso de tais políticas. No entanto, Azevedo et al. (2012, p. 1001) destacam que

Não é possível concentrar apenas no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, pois inúmeros são os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros.

Conhecer as propostas do governo, apropriar-se de fato de uma prática docente efetiva e contribuir com o ensino e o aprendizado das crianças em fase de alfabetização faz-se necessário, pois é pela formação das professoras/res, sobretudo alfabetizadoras/res, que se intervém na formação das crianças. A análise da formação docente para alfabetizar e letrar permite compreender como as pessoas adquirem habilidades de leitura e escrita e permite

¹⁷ Considerando que o documento PNA é do ano de 2019, as três últimas décadas se referem aos anos 2009, 1999, 1989.

identificar aspectos fortes e fracos na alfabetização, pois por meio dela, como processos iniciais, pode ser garantido às pessoas o acesso às informações necessárias para participar plenamente da sociedade e isto não acontece sem políticas específicas para a alfabetização.

O início do século XXI fomentou o alinhamento político, em especial no que tange às políticas educacionais, com pautas neoliberais. Esse alinhamento foi uma tentativa de aproximar o desempenho educacional de estudantes brasileiros aos padrões internacionais implantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). André (2009. p. 270) compreende que “não podemos deixar de considerar que as reformas educativas implementadas no país, dos anos 1990 para cá, inscrevem-se no plano internacional. [...] Embora haja algumas diferenças importantes de um país para outro, podem ser identificados objetivos e princípios comuns”.

Até o ano de 2014 pudemos vislumbrar breves avanços relacionados à formação docente. Entretanto, devido à crise política alojada no país, entre os anos de 2019 e 2022, assistimos a recuos expressivos pertinentes à regulamentação a respeito de onde, como e com quais conteúdos deve-se formar as professoras e os professores da educação básica, e o seu papel na sociedade, em um contexto de sucessivos ataques ao direito público da educação. Mais recentemente, uma característica, fomentada pelo governo Bolsonaro¹⁸, foi a popularização das Escolas Cívico Militares¹⁹, além de projetos como o Future-se²⁰, fomentando o empreendedorismo, focado na arrecadação de recursos privados para Universidades públicas bem como o Projeto Novos Caminhos²¹, que foca na educação profissional e tecnológica. Como

¹⁸ Governo Jair Bolsonaro: de 1 de janeiro de 2019 a 1 de janeiro de 2023.

¹⁹ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta foi de implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. Para saber mais acesse <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>.

²⁰ O Future-se busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. Essas ações seriam desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais. O programa se divide em três eixos: gestão, governança e empreendedorismo. Para saber mais acesse <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>.

²¹ O Programa Novos Caminhos é uma iniciativa da Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude (CEIJ) do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, juntamente com a Associação dos Magistrados Catarinenses (AMC) e com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Atualmente, também integram o Programa a Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina (OABSC), o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), a Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo de Santa Catarina (Fecomércio), a Associação Catarinense de Medicina (ACM) e a Fundação de Estudos Superiores de Administração e Gerência (FESAG). E, em 2022, mais três novas instituições passam a apoiar esse projeto: a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Santa Catarina - FAESC, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR - Administração

afirma Lobo (2020, p. 2) o que há de comum nessas políticas é que “todas integram a pauta neoliberal para a educação. No caso do governo Bolsonaro com um nível de radicalidade exacerbado e vinculado a correntes de pensamento anticientificistas”. Não se trata de fazer somente uma crítica ao pensamento neoliberal, mas à intenção do governo de utilizar-se de ideologias extremistas, desqualificando o pensamento científico, e apontando suas críticas que tendiam a se tornar perseguição aos profissionais da educação, além do impedimento ao desenvolvimento e alcance do potencial do/da aluno/a, uma vez que, as decisões são tomadas por ideais em detrimento do conhecimento científico.

Considerando o contexto de crise do capitalismo, reformas neoliberais e a consequente necessidade de formação para um mercado competitivo/sustentação do capital, adequações têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países ao longo das décadas. Assim, destaca-se que a influência do modo de produção nas políticas educacionais e sociais não é algo atual. A cada crise, o capitalismo procura se reinventar a fim de garantir sua manutenção e para isso, são implementadas reformas em diferentes esferas sociais. Para o atual contexto, vê-se a retomada do modelo de educação baseada por competências, que visa à preparação dos sujeitos para atender às condições hodiernas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho (CARVALHO et al. 2021. p. 6).

Na primeira década do século XXI, a progressiva redução de investimentos de recursos, financeiros e intelectuais, na educação é um processo de continuidade que se iniciou em meados da década de 1990. André (2009. p. 270) afirma: “no Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em 1996, fez surgir várias políticas públicas que incidiram sobre a formação e o trabalho da/do professor/a, como por exemplo o Sistema Nacional de Avaliação.

O cenário atual foi desenhado desde 2019, quando foi processada uma redução progressiva, e significativa, do investimento em educação no país, “o ano de 2019 presenciou um contingenciamento amplo das verbas para a educação” afirma Lobo (2020, p. 3). A educação foi articulada aos projetos que reduziram a autonomia de ensino, como o Programa Nacional de Escolas Cívicas Militares, e o enfraquecimento da pesquisa, marcada no projeto Future-se; este incentiva a captação de recursos de instituições privadas aproximando indiretamente pesquisas científicas aos interesses de mercado; percebemos que a política da conjuntura está longe de ter uma preocupação com a formação e a valorização daquelas e

daqueles que alfabetizam, ensinam e educam crianças e jovens no país, mas tendem a transformá-los em alvo de perseguições ideológicas ao transferir para as/os professoras/res a responsabilidade pelo mau desempenho da educação nacional: “ressaltamos que as mudanças ocorridas no atual cenário político brasileiro têm caminhado na direção contrária [da valorização], dos profissionais da educação, [que são as professoras e] professores, e de todos os profissionais de modo geral”, como concluem Brito, Prado e Nunes (2019, p. 14).

É importante observar que a educação pode ser influenciada por diferentes agendas políticas, dependendo do contexto e do sistema educacional. Em diversas situações, é conveniente ao governo moldar o currículo escolar ou os conteúdos educacionais de forma a promover determinadas ideologias, visões de mundo ou narrativas específicas. Isso pode ocorrer em diferentes espectros políticos causando consequências à população, por limitar a diversidade de perspectivas e dificultar o pensamento crítico. Por isso, conhecer as propostas e identificar os objetivos marcados nas políticas para a educação faz-se necessário, para a apropriação de uma prática docente efetiva, pois é por intermédio da formação de professoras/res que se implementa a formação das crianças e dos jovens. Portanto, como enuncia Freire (1996, p. 13), ensinar exige rigorosidade metódica, para que seja promovido um conhecimento crítico.

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Tendo em vista os debates estabelecidos nesta seção, observamos que a formação docente, em seus aspectos históricos, políticos e econômicos, entre outros, é deficitária. Estes processos levaram à uma desvalorização gradual que resultou na precarização da formação e, por extensão, do ensino, não porque estes profissionais (professoras/res), não sejam capacitados, mas privados dos recursos necessários para uma boa docência desde sua formação. Quando abordamos o problema do ensino, o Brasil está atrasado em termos de técnicas, de estruturas, de valorização (inclusive salarial) e de tecnologia.

Esta condição desde o ano de 2020, foi acentuada e agravada em um cenário pandêmico, devido a proliferação do Coronavírus (COVID-19), no qual a/o professor/a precisou sair de sua sala de aula para adentrar um “mundo *on-line*”, desconhecido, o que ressaltou a deficitária fragilidade na base da formação. Debateu-se muito nos anos pandêmicos (2020-2021) sobre o impacto educacional entre os/as alunos/as que não possuíam condições de participarem de aulas remotas. Contudo, professoras e professores foram instados à readaptação, à reorganização da vida pessoal e educacional, quando os saberes e as práticas pedagógicas convergiram para aulas *online*, grupos de *WhatsApp*, suspensão de aulas nas instituições presenciais de ensino, introdução de métodos de ensino possíveis para operacionalizar o ensino de modo remoto. Quando analisam os processos educativos desses tempos pandêmicos Martins e Almeida (2020, p. 218) mostram que

Do bom dia ao boa noite, as táticas de comunicação foram diversas e intensas: mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, *lives*, reuniões *on-line*, videoaulas, defesas de teses e dissertações transmitidas em redes sociais, entre outras. Estivemos em quarentena, mas estivemos também, em intenso processo comunicativo no ciberespaço.

O “novo normal” daquele contexto assolou a realidade reivindicando novas ações. Importa evidenciar que a Atividade de Ensino Remoto colocada em prática no contexto não pode ser equiparada ao Ensino a Distância (EaD). O contexto pandêmico aprofundou os desafios que tanto professoras/res, quanto alunas/os já enfrentam cotidianamente na educação brasileira. As tecnologias foram inseridas nas rotinas e “arrastou” as pessoas para diferentes formas de viver, de ensinar e aprender em um curtíssimo espaço de tempo; um espaço digital tirânico se impôs a um enorme contingente que sequer tinha acesso ou conhecimento. Corrêa (2020, p. 22) compreende que há existência de

Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto das mais diversas ordens, já que as redes de ensino ainda não adotam o uso consistente de tecnologias e tanto os estudantes quanto os professores têm pouca familiaridade com as ferramentas de ensino a distância. Dessa forma, é bem provável que, quando o período de distanciamento social tiver fim, os estudantes apresentem lacunas significativas de aprendizado (entre outras questões).

As/os alunas/os provenientes de classe social desfavorecida, nem sempre dispunham dos mesmos acessos ao volume de capital, desde o econômico, ao cultural, ao escolar que as/os alunas/os de classe social favorecida; esta é uma das razões pelas quais são suprimidos de maneira precoce da trajetória escolar e acadêmica. Almeida (2017) inspirada em Bourdieu (1930-2002), afirma que o capital cultural está relacionado à herança familiar transmitida de

geração para geração, no que se refere a maneiras de ser e se portar, bem como habilidades, competências e sensibilidades adquiridas “naturalmente” e sem escolher.

Novamente, num período tão peculiar quanto foi a pandemia, foi negligenciado o debate sobre as necessidades das professoras/res que, por vezes, carecem de equipamentos tecnológicos tanto quanto suas/seus alunas/os. Em tempos de pandemia, quando foram obrigadas/os a se afastar do convívio das salas de aula e se adaptar a uma cultura digital, imergindo em um ambiente virtual, os desafios encontrados não foram poucos. De um dia para o outro, tudo que fazia parte da rotina escolar e que já era de apropriação de grande parte das professoras/res, precisou ser reinventado e transportado para um mundo tecnológico e digital. Dúvidas e incertezas fizeram parte desse processo; foi necessário buscar maneiras de se ressignificar e repensar os processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, agregar à prática pedagógica as tecnologias digitais, hesitadas por muitos docentes, devido a um avanço tecnológico tão abrupto.

As professoras/res saíram das salas de aula para atuarem em um meio virtual sem formação e, o que deu certo, foi resultado de muita dedicação individual, diante da ausência contundente do Estado, que se manifestou de modo mais incisivo na normatização do processo de oferta do ensino remoto, mas não no âmbito da formação. É necessária a revisão das políticas que dizem respeito à formação das professoras/res; é premente considerar a educação desde a sua base, e a base da educação é, para além dos níveis primários do ensino fundamental, a formação inicial daqueles que irão ensinar. Freire (2002 p. 27) mostra que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”.

Roldão (2007, p. 94) ao analisar a função docente em sua natureza e construção do conhecimento profissional mostra que o próprio “reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela”. A função docente percorreu em seus processos históricos uma multiplicidade de formas e normatizações; no entanto foi a partir do século XVIII que esse grupo profissional foi estruturado como uma característica emergente na modernidade. Roldão (2007, p. 95) expressa ainda que “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”. Sendo assim, à medida que esta função foi ganhando diferentes “tons” no decorrer da história, foi sendo modificada igualmente a função social da/do docente.

A função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Ao considerar essa reflexão, podemos entender que a formação inicial e continuada de professoras/res desempenha um papel crucial para o/a docente em sua atuação como mediadores eficazes do processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/RES

Gatti (2014, p. 35) ao debater sobre a formação inicial de professoras/res para a educação básica abordando de modo específico as licenciaturas, afirma os processos de escolarização tardia no Brasil e a necessidade da formação inicial de docentes diante de uma expansão abrupta do ensino. Para essa pesquisadora a formação ofertada às docentes brasileiras/ros não proveu “o ensino com profissionais com qualificação adequada”. Gatti (2014, p. 35) argumenta ainda que “pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens”.

Formar professoras/res tem se mostrado um obstáculo no âmbito das políticas para a educação. Diversos países têm se dedicado a elaborar políticas e ações severas para o campo educacional atentando, especialmente às/aos professoras/res formadoras/res, pois são fulcrais da difusão do conhecimento e de aspectos fundantes da cultura (GATTI, 2014). Assim, “medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas” (GATTI, 2014, p. 35-36). De acordo com essa autora

No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos [...] iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000 (GATTI, 2014, p. 36).

Gatti (2014, p. 36) considera que na educação brasileira estão acumulados obstáculos e dificuldades que são constituídos historicamente e que “na formação de professores em nível superior no Brasil precisam ser enfrentados”. No que diz respeito às licenciaturas, não é suficiente que se tenham decretos e normas, mas que o “cotidiano da vida universitária” também seja mudado. Para que essa mudança ocorra há que se “superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar”, desafio posto aos “gestores e professores do ensino superior”. Assim,

O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações. De um lado, alguns dados da demografia educacional podem sustentar reflexões que permitem a tomada de decisões para esse cenário e, de outro, análises da qualidade dos currículos oferecidos nos cursos de licenciatura podem ser tomadas como ponto de partida para uma renovação formativa no que se refere aos profissionais professores (GATTI, 2014, p. 36).

Flores (2010, p. 182) ao pesquisar sobre o mesmo objeto o compreende como “um processo complexo, idiossincrático e multidimensional”. Para Flores (2010, p. 182) a complexidade presente no processo de formação inicial de professoras/res “aponta para uma diversidade de perspectivas, desde o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional”. Isso implica considerar que

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória²² escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010, p. 183).

A natureza complexa e problemática do ensino consiste na necessidade de apropriação de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas igualmente implica reflexões críticas acerca dos significados de constituir-se professor/a e dos “propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (FLORES, 2004, p. 128). Portanto, não é uma questão essencialmente de dominar procedimentos e estratégias que funcionam como receitas a serem utilizadas na sala de aula.

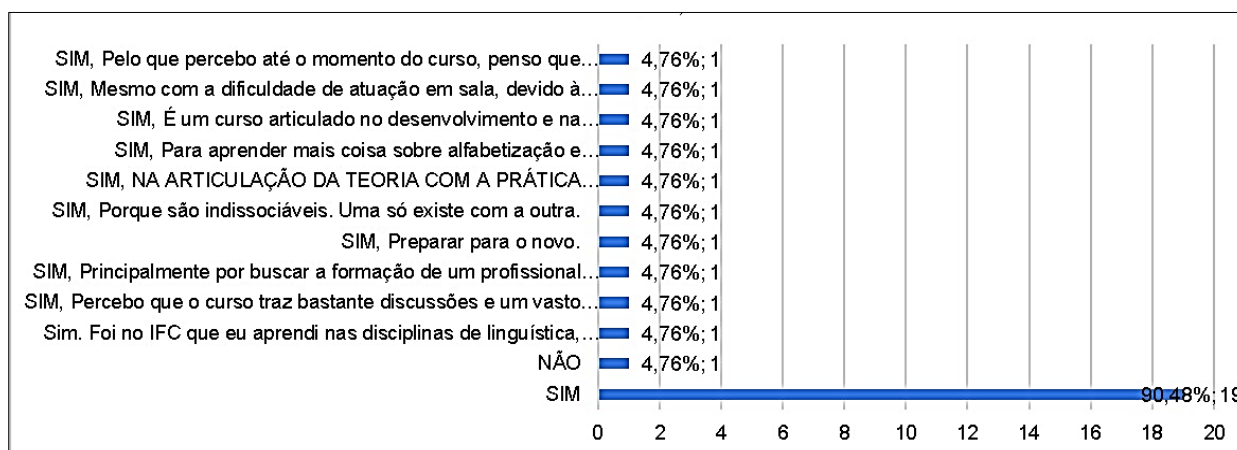
²² Optamos por permanecer com o escrito em seu original: português de Portugal.

Na perspectiva de Flores (2010, p. 183-184) os dilemas presentes na formação inicial, tendem a ser simplificados no que concerne à relação entre teoria e prática, pois quando se trata da formação de professoras/es, muitas vezes “a ‘prática’ [é relacionada] com o que acontece na escola e a ‘teoria’ com o que acontece na universidade”. Assim, podem ocorrer contradições entre

Princípios e os pressupostos da integração teoria/prática e da articulação entre os contextos de formação, na formação inicial de professores, sobretudo no que se refere à ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo e ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação (FLORES, 2010, p. 184).

Nesse aspecto, não observamos a cisão entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelo IFC, nosso *locus* de estudo, considerando que o gráfico abaixo mostra que um percentual de 90,48% das respostas dadas pelas/os acadêmicas/os ratifica a articulação entre esses dois aspectos da formação.

Gráfico 1 - Contribuição do curso de Pedagogia para formação de professor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Flores (2010, p. 184) sobre a cisão entre teoria e prática advoga que futuras/os professoras/res “devem assumir-se como professores, alunos e investigadores”. A mesma ideia defende Loughran (2009, p. 34) quando afirma que “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. Para esses pesquisadores a teoria e a prática na formação inicial de professoras/res devem estar articuladas aos processos de investigação e de reflexão. Flores (2010, p. 184) compreende como primordial

que futuras/res professoras/res fortaleçam “compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática”; este processo é provocador para professoras/res formadoras/res, pois o desejo de mudança reside no futuro/a professor/a e não no formador/a desses/as professores/ras. No entanto, as/os futuras/os professoras/res devem ser encorajadas/os a se colocar na condição de pesquisadoras/res por seus/suas professores/as formadores/ras para aprenderem uma prática que, não sendo nova para os/as formadores/ras, constitui-se “novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” para os/as estudantes em formação.

Ponte (2000), ao versar sobre a formação inicial docente destaca a importância da qualidade como aspecto fundamental. Para este pesquisador ao professor/a implica acompanhar “o progresso do saber nos seus domínios de ensino”, “conhecer os meios didáticos à sua disposição”, desenvolver as suas funções “profissionais, organizacionais e pessoais” para ministrar “um ensino de qualidade ou dar um contributo positivo à comunidade educativa onde se insere”. Ponte (2000, p. 6), no entanto argumenta que

O desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente.

Destaca Ponte (2000), que distintos fatores envolvem a oferta de formação inicial de qualidade e dentre eles enumera cinco aspectos: a formação pessoal, social e cultural de futuros docentes; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade; a formação no domínio educacional; o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica. Definir padrões visando a qualidade da formação inicial pode ser importante instrumento para melhorar esses cursos e para valorizar “a própria profissão docente na sociedade”; por outro aspecto, a questão da qualidade “pode constituir um instrumento de controle por parte do poder político sobre os professores e sobre as instituições de formação” (PONTE (2000, p. 12). Assim, a ideia de qualidade precisa ser clara e assegurar a aceitabilidade da sociedade

Ponte (2000), faz algumas recomendações para a formação inicial docente, pois estão implicados nos aspectos que excedem a aprendizagem das disciplinas, relacionadas aos saberes específicos de como ensinar e se socializar no campo educacional e constituir-se na profissão

docente. Conhecer os conteúdos científicos é um requisito basilar da prática docente; no entanto “não garante automaticamente o domínio de algumas categorias do conhecimento pedagógico de um professor”; ou seja, “o conhecimento proposicional da matéria, das teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento curricular não são traduzíveis diretamente para a ação”. Ponderar sobre o modo como tais aprendizagens podem ser desenvolvidas “é uma importante condição para se analisar o modo de concretizar a formação inicial de [professoras e] professores” (PONTE, 2000, p. 12). Outro aspecto analisado por este pesquisador é que a “formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de iniciação à prática profissional” (id ibid). É importante destacar também a exigência de uma multiplicidade de saberes necessários “ao pleno desempenho [da professora e] do professor nas dimensões: sala de aula, escola e comunidade” (PONTE, 2000, p. 13).

É premente enfrentar paulatinamente todas as dimensões para que a/o docente possa chegar a conquistar sua autonomia pedagógica, dada por “todo um processo de formação ao longo do curso” (PONTE, 2000, p. 14) e pelas determinações que orientam as crenças, concepções, os conhecimentos dos “candidatos” a professoras/res, pois

Os longos anos nas carteiras e a experiência com professores e práticas de ensino deixam, inevitavelmente, marcas no entendimento do que é ser ‘bom’ professor, uma ‘boa’ aula, uma ‘boa relação professor aluno, em que consiste ensinar e como professor e alunos ocupam o seu tempo nas aulas (PONTE, 2000, p. 15).

É importante atentar para tais determinações considerando que elas podem funcionar como mecanismos de reprodução das práticas docentes, pois a inexperiência com o ensino pode fazer com que docentes iniciantes recorram “às imagens e recordações das estratégias e procedimentos de ensino de professores com que se identificam, às recordações de si como alunos, dos seus interesses e níveis de habilidade nas atividades, para derivar expectativas para os seus alunos” (PONTE, 2000, p. 15). Nesse sentido a formação inicial é essencial para “promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas” (id ibid) desde que tenham como sustentáculo os domínios técnico, prático e crítico, para que contemple distintas metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação de si como docente e dos estudantes.

Uma formação inicial de qualidade é compatível com a diversidade de modelos de formação, por oposição à uniformidade da formação de professores. Se o objetivo é

formar um professor de acordo com determinados requisitos (como se discutia no ponto anterior), variados são os contextos institucionais, locais e disciplinares, com as suas especificidades próprias. Então, múltiplas podem ser também as vias de organizar esse percurso, no sentido de atingir os objetivos pretendidos (PONTE, 2000, p. 15).

Azevedo et al. (2012, p. 999) ao analisarem a formação inicial docente da educação básica no Brasil em suas trajetórias e perspectivas compreendem que “os cursos de licenciatura que oferecem formação para [a professora e] o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em seu modelo”. A mutabilidade do perfil docente brasileiro dada pelos modelos de formação oferecidos às professoras/res no Brasil variou desde os anos 1960, de um/a professor/a transmissor/a de conhecimentos, a um/a técnico/a de educação proposto nos anos 1970, avançando para a ideia de educador/a, defendida nos anos 1980, ao professor/a-pesquisador/a da década de 1990 e, mais recentemente ao professor/a pesquisador/a-reflexivo/a, perfil destacado nos anos 2000. No entanto Azevedo et al. (2012, p. 1003) inspirados em Gatti (2010) afirmam que os

Projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país, revelam um panorama desolador quanto às condições dos cursos de formação de professores para a educação básica, mostrando a necessidade urgente de uma revisão profunda nas estruturas dos cursos. Uma das causas apontadas pela autora para essa situação, que sofre implicações da pulverização na formação e indica uma formação frágil, distante das necessidades formativas de professores para atender às exigências da educação básica, é a ausência de um eixo formativo para a docência.

A pulverização da formação pode estar materializada nas políticas elaboradas para a formação inicial pois, observamos, ainda que pese o advento da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e que abarcou uma revisão considerável nas estruturas formativas, como abordamos anteriormente, e a imposição da Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, parece arbitrar pela descontinuidade, e como consequência pela fragilização dos Projetos destinados a formar docentes brasileiros. Isso pode se revelar nos projetos institucionais que visam formar professoras/res. Assim importa

Compreender, no cenário atual da educação brasileira, que o processo formativo de professores precisa estar fundado na reflexão na ação e sobre a ação, de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor. Isso tem impulsionado as discussões sobre a relevância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores, como princípio formativo e científico capaz de promover a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente (AZEVEDO et al. 2012, p. 1019).

Já Leite et al. (2018, p. 722-723) quando se propõem a pensar sobre alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade afirmam que “dentre vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional”, de modo *sui generis* “no que diz respeito à escola enquanto lócus de atuação”, pois “novas atualizações em cursos de formação inicial de professoras/res estão sendo requeridas por força de regulamentos e marcos legais que resultaram de debates e estudos acumulados nas últimas décadas”.

Leite et al. (2018), ratificam a formação docente como uma ação complexa, especialmente quando se trata de pensar o papel do/a professor/a, e sobre sua função social, pois o/a professor/a lida em seu cotidiano com o humano e contribui para que o aluno se desenvolva em seus aspectos pessoal e intersubjetivo, promovendo o acesso ao conhecimento. Para Pimenta e Lima (2012, p. 88) o/a professor/a

É um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

A formação inicial de professores para Leite et al. (2018, p. 725)

Embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade.

Gatti (2014, p. 26) pensa essas “políticas educacionais, entendidas estas como expressas, quer nos aspectos de sua gestão mais ampla, ou regional, quer naquilo que se concretiza nos cotidianos das escolas”. As novas demandas, de acordo com Leite et al (2018) não se limitam a uma determinada instituição, contexto ou marco temporal e, portanto, precisa ser continuada. Assim a formação inicial é o fundamento da formação do/a professor/a, mas demanda estar articulada à formação continuada, pois “a formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior” (PONTE, 2000, p. 13).

Isto posto, seguimos refletindo sobre a formação continuada docente, centro de estudos e debates na educação brasileira, por sua relevância como “um dos caminhos para o desenvolvimento profissional de professores/as” (MATIOLA, 2023, p. 126).

Libâneo (1998, n.p) ao analisar os congressos, encontros, seminários de educação como espaços de desenvolvimento profissional ou como entusiasmo argumenta que

Acima de tudo, a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial e outros ingredientes, constitui o sistema de desenvolvimento profissional. A formação continuada é, hoje, uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos.

Este pesquisador ressalta também que “[...] a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores” (LIBÂNEO, 1998, n.p). Canen et al. (2011, p. 641) ao abordarem a formação continuada de professoras/res para a diversidade cultural em suas ênfases, silêncios e perspectivas, destacam que ela “constitui-se como um locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”.

Para as pesquisadoras a formação continuada de professoras/res é substancial porque prepara “professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar [o que] significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania” (CANEN et al. 2011, p. 642-643) e nesse aspecto é essencial a categoria identidade compreendida como provisória, em construção, e que “sensibiliza [professoras e] professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias” (id ibid). Para tanto, há que se observar os três níveis identitários, ou seja, as identidades individuais, coletivas e institucionais, quando se trata da formação continuada docente. A observação das identidades consiste em compreender as instituições nas quais as professoras/res “atuam e onde a própria formação continuada docente ocorre se torna fundamental” (CANEN et al. 2011, p. 645).

De acordo com Canen et al. (2011, p. 656) a formação continuada docente, seja ou não na perspectiva multicultural configura-se como vias que necessitam ser mais exploradas por seu caráter “desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e

professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, conseqüentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira”.

Pereira (2010, p. 1) mostra que pensar a formação de professoras/res não é restringir a formação ao término da conclusão de um curso preparatório em nível superior ou médio. Para este pesquisador “a formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação ‘inicial’ ou ‘pré-serviço’, de um lado, e a ‘continuada’ ou ‘em serviço’, de outro”. Destaca ainda que formação continuada tem se configurado

Na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘descontínua’ do que propriamente ‘contínua’. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, ‘reciclagem’ (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (PEREIRA, 2010, p. 1-2).

Pereira (2010, p. 2) ainda mostra que as professoras/res passam a ser colecionadoras/res de certificações dadas por assinaturas em listas de presenças assinadas, mas muitas vezes sem a participação efetivas nas formações. Tais certificações podem contribuir para aumentar a renda sem, contudo, trazer “ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula”. O pesquisador destaca que a literatura coloca como contraponto à “situação de descontinuidade das ações de formação”, a ideia do “desenvolvimento profissional dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente”. Deste modo pensar a formação continuada de professoras/res implica não

Esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (PEREIRA, 2010, p. 2).

Importa não tomar posição diante da binaridade entre culpabilização e vitimização. A primeira que atribui “tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua ‘má formação’”, comumente adotadas por secretarias de educação, e a segunda, presente em sindicatos de professoras/res, de que os “docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente” (PEREIRA, 2010, p. 2). Quando as condições adequadas para a realização do trabalho docente são garantidas a escola emerge como um lugar “privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de

construção coletiva de saberes e práticas” (id *ibid*). A escola nesse contexto vigora como “um ‘projeto’ permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo” (PEREIRA, 2010, p. 3).

Alvarado-Prada et al. (2010, p. 370) quando debatem sobre a formação continuada de professoras/res, advogam que ela “contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” e não assuma unicamente razões ideológicas, políticas e econômicas, como ocorreu no pós-Primeira Guerra Mundial. No entanto, de acordo com os autores “o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido” (ALVARADO-PRADA et al. 2010, p. 373). Para Alvarado-Prada et al.

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. (2010, p. 373).

É importante distanciar a formação continuada de ideias como capacitação, treinamento e reciclagem ou outras conotações e aproximá-la de noções que a compreendem como mecanismo auxiliador das professoras/res no processo de ensino-aprendizagem, rumo a novos conhecimentos teóricos e metodológicos que os auxiliam em seu desenvolvimento profissional e na mudança de suas práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA et al. 2010). Nesse processo, a escola “como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la” (ALVARADO-PRADA et al. 2010, p. 374). No entanto, as enunciações de professoras/res mostram, muitas vezes, que as “ações desenvolvidas como formação continuada estão muito aquém do esperado pela maioria deles e reclamam reformulações na maneira como estas são elaboradas e desenvolvidas” (ALVARADO-PRADA et al. 2010, p. 379).

Por sua vez Estrela (2001, p. 43) ao debater sobre as realidades e perspectivas da formação continuada de professoras/res mostra

A formação contínua não se libertou de uma lógica ‘bancária’ e escolarizante de ações pontuais, oferecidas por catálogo, sujeitas ao acaso das relações pessoais dos

responsáveis pela organização da formação com os formadores, sem uma avaliação consistente, desligada em geral das necessidades concretas de cada escola e dos seus projetos educativos e, por isso, não tendo nela em geral o impacto que poderia e deveria ter. Há, portanto, muito a corrigir, muito a reformular, se realmente quisermos harmonizar intenções e ações e não nos quisermos iludir com as retóricas da formação.

Assim sendo, de acordo com as ideias de Estrela (2001) à formação continuada demanda não ter caráter de mercadoria exposta em um cardápio e escolhida de acordo com apetites dos que dela se “servem”, sem considerar as realidades determinantes e *sui generis* das escolas e seus projetos educacionais. Junges et al. (2018, p. 89) observam a necessidade de uma formação continuada de professoras/res que aborde saberes ressignificados e práticas docentes transformadas, pois trata-se de um momento essencial de “troca de experiências e de conhecimentos entre diferentes profissionais da área da educação”. Os autores afirmam que a formação continuada não pode ser limitada à ideia de se acumular cursos, conhecimentos e técnicas; ela ocorre por meio de “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional”. Seus pressupostos estão ancorados na ideia de que “os professores aprendem com sua própria prática docente, [assim] é fundamental que os cursos de formação continuada considerem efetivamente o que os próprios professores apresentam em termos de anseios, angústias, perspectivas” (JUNGES et al. 2018, p. 93). Afirmam Junges et al. (2018, p. 93)

Quando o processo de formação continuada é excessivamente instrumental e reducionista, acaba excluindo o professor de decisões importantes do processo, favorecendo, assim, a antidemocracia, porque privilegia as práticas elitistas e etnocêntricas, valorizando quase sempre as necessidades do sistema.

Na percepção de Ribas (2002, p. 41) na formação continuada instrumental

Raramente são discutidos os problemas do cotidiano de professores, alunos e demais envolvidos no processo educacional. Falta uma reflexão séria sobre a prática do dia a dia, capaz de estimular o professor a debruçar-se sobre seus atos e atitudes, tendo como base os seus saberes de referência, os conhecimentos sobre a educação e os específicos das disciplinas para as classes majoritárias do país.

Matiola (2023, p. 127) destaca que o distanciamento entre a teoria e a prática “é que muitas vezes torna o momento de formação desmotivador e carente de significado para os/as professores/as”. Afirmar ainda a formação continuada de professoras/res como “processo contínuo de formação e aprendizagem, que, quando direcionado às questões profissionais, visa promover o aprimoramento do trabalho docente por meio da reflexão crítica da prática pedagógica, isso implica envolver as questões do cotidiano escolar para que atenda seu objetivo” (id *ibid*).

Candau (2011, p. 53) referencia o que denomina como perspectiva clássica da formação continuada; isto é, a perspectiva que “ênfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento”. Assim sendo, a Universidade desponta como espaço *sui generis* no qual ocorre a formação continuada, bem como os espaços que a ela estão articulados.

Acredita-se que é na Universidade o lugar que se pode adquirir o progresso científico e profissional. No entanto, buscamos focar na formação enquanto processo de aprendizagem contínuo que, além de se dar em diferentes dimensões, acontece também em diferentes espaços, não se restringindo ao conjunto de seminários, cursos, palestras ou às instituições educacionais. A formação continuada deve ser concebida por meio de um trabalho de reflexão crítica da própria prática e da (re)construção da identidade pessoal e profissional, buscando novos caminhos de desenvolvimento (MATIOLA, 2023, p. 127).

Assim, se está relacionada a reflexão crítica e à reconstrução da própria prática “todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino” bem como “qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior”, De acordo com Nascimento (2011, p. 70), podem ser entendidas como formação continuada. Matiola, (2023, p. 23) argumenta

Para que se concretize essa formação ampla e que engloba diferentes dimensões, é imprescindível transcendermos as concepções que utilizam termos como reciclagem, treinamento e capacitação, que diminuem o saber intelectual, dentre outras, ou ainda que concebam a formação continuada como a superação das defasagens da formação inicial, mas comum de acontecer.

As ideias no excerto expostas derivam de um contexto de ditadura civil-militar brasileira ocorrida entre os anos de 1964 e 1985 e aludem aos processos industriais de treinamento do operariado para a operação com máquinas, à incapacidade dos/as profissionais da educação em lidar com problemas a ela relacionados, o que demandaria “capacitação” constante, além de reforçam uma prática repetitiva, acrítica e mecânica (MATIOLA, 2023).

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Apresentamos, neste item, o Instituto Federal Catarinense como instituição pública, que oferece também ensino superior; dentre os cursos superiores ofertados está o curso de Licenciatura em Pedagogia. Identificamos o IFC apresentando sua trajetória histórica de implantação e desenvolvimento, bem como o histórico de cada um dos *campi* participantes desta pesquisa, que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia. O estado de Santa Catarina possui dois Institutos Federais que são instituições distintas, cada uma com sua reitoria e *campi* diferentes: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)²³ e o Instituto Federal Catarinense (IFC), que foi criado a partir da união de escolas agrícolas federais.

A transformação dos até então Colégios Agrícolas e Escolas Agrotécnicas em Instituto Federal Catarinense ocorreu no final de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008. O IFC integra então a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, oferecendo cursos desde o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até a Pós-Graduação. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019-2023, p. 27-28),

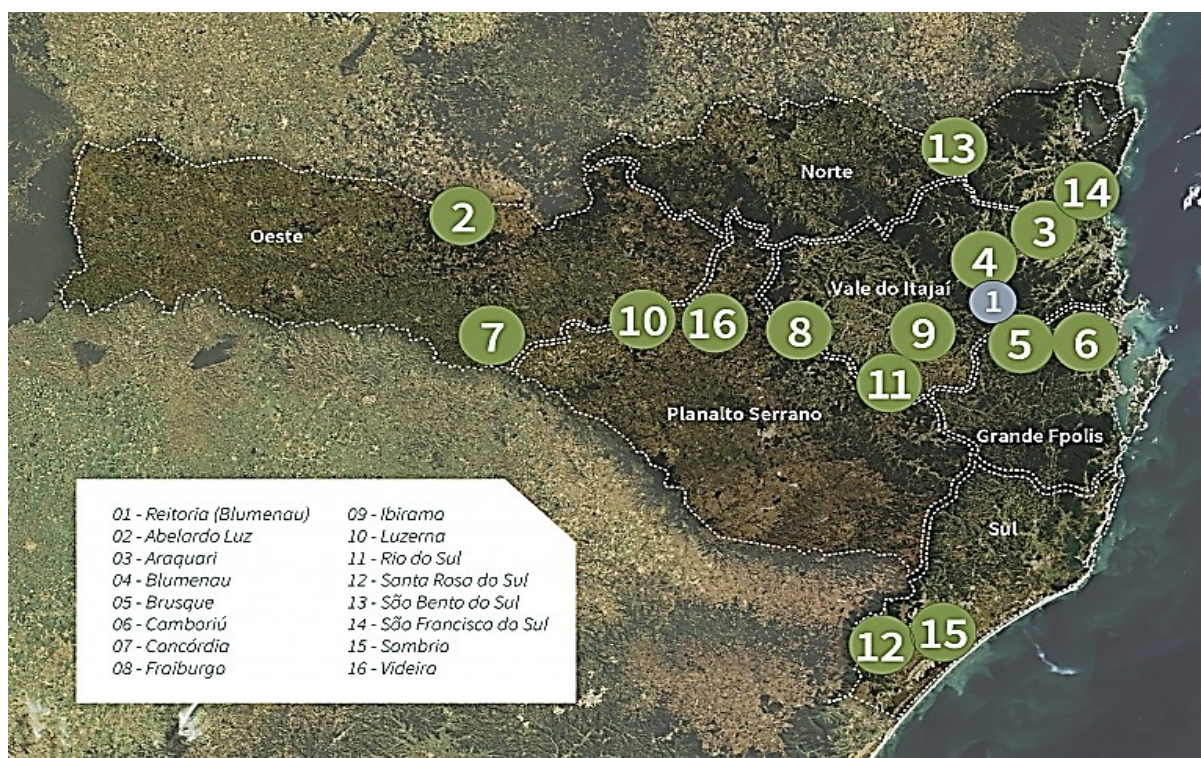
No estado de Santa Catarina encontram-se instalados dois institutos federais: o Instituto Federal de Santa Catarina, que englobou o antigo CEFET de Santa Catarina; e o Instituto Federal Catarinense, com sede em Blumenau/SC, criado pela lei 11.892/08. Este iniciou suas atividades reunindo as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, vinculados à UFSC.

O IFC está presente em 16 municípios do Estado de Santa Catarina, conforme elucidada a Figura 1 abaixo e, na compreensão de Pacheco (2010, p. 13),

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

²³ O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), foi constituído a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet-SC).

Figura 1 - Mapa de localização dos campi do Instituto Federal Catarinense



Fonte: <https://concordia.ifc.edu.br/campi-do-ifc/>

O IFC encontra-se distribuído pelo território de Santa Catarina numa estrutura multicampi, que estão localizados nos seguintes municípios: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio, Videira. Como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019-2023, p. 27-28),

Os Institutos Federais fazem parte de uma política de expansão e interiorização da rede federal pelo país. A interiorização visa atender regiões distantes dos grandes centros urbanos. O IFC, assim como todos os Institutos Federais, ao instalar-se numa localidade, é chamado a conhecer as características regionais a fim de que estabeleça a relação entre o local e o global num movimento de interação entre o poder público e a sociedade.

No que se refere a oferta de cursos no IFC, entre os anos de 2014 e 2018, foram oferecidos mais de 28 mil vagas em cursos diversos. Foram 13.054 cursos técnicos de nível médio e 5.793 cursos de qualificação profissional. Ainda neste período, foram ofertadas 9.311 vagas na educação superior, com 7.038 vagas na graduação e 2.273 na pós-graduação. Já entre os anos de 2019 e 2021, o IFC ofertou 4.795 cursos técnicos e 5.520 cursos de graduação. No decorrer dos anos de 2019 a 2020 foram 1.478 vagas ofertadas para cursos de qualificação

profissional. Na pós-graduação, somente no ano de 2020, foram oferecidas 153 vagas de especialização e 69 vagas para mestrado (PDI/IFC, 2019-2023).

Para cursar uma graduação no IFC é necessário fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A inscrição para o Enem ocorre no começo do ano, e a prova, no final do ano. Com a nota do Enem, o interessado se cadastrará no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Para quem já cursa ensino superior e quer transferir sua matrícula para o IFC, é necessário aguardar publicação de edital. Existe ainda o cadastro reserva e os candidatos poderão ser convocados por intermédio desse cadastro, para preenchimento de vagas que surgirem até um mês após o início das aulas e após esgotadas as chamadas por meio do Sisu. A seleção é feita a partir da média geral de conclusão do ensino médio. O IFC é uma instituição de ensino público, e como tal, os cursos são gratuitos, e o estudante não paga matrícula ou mensalidade. Há ainda a possibilidade de concessão de auxílios financeiros para estudantes em estado de vulnerabilidade social. Esses auxílios são mediados também por meio de edital (publicado no início do ano letivo), depois do aluno já matriculado (PDI/IFC, 2019-2023).

2.4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC

Quanto aos cursos de Licenciatura no IFC, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019-2023)

Objetivam a formação de professores para a Educação Básica e Educação Profissional, no desafio de desenvolver metodologias que estabelecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o conhecimento de forma integrada e verticalizada. O IFC, assim, contribui para o atendimento das demandas regionais na formação inicial de professores para Educação Básica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Propõe-se, nos cursos de Licenciatura, em consonância com as normas do MEC, organizar um desenho curricular flexível, tendo os componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos por meio da inserção do estudante no espaço escolar, de ambientes de aprendizagem, de projetos integradores interdisciplinares e da pesquisa, e de processos educativos estruturados com base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à educação básica e profissional (PDI/IFC, 2019-2023, p. 61).

A seguir, apresentamos o quadro 1, dos *campi* do IFC que atualmente ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, destacados em negrito, bem como seus demais cursos ofertados.

Quadro 1- Campi que ofertam Licenciatura em Pedagogia

<i>Campus</i>	Curso	Forma de Oferta
Abelardo Luz	Agropecuária Pedagogia – Ênfase em Educação do Campo (Licenciatura)	Integrado Graduação
Blumenau	Eletromecânica Informática Mecânica Ciência da Computação Engenharia Elétrica (Bacharelado) Pedagogia (Licenciatura)	Integrado Integrado Subsequente Graduação Graduação Graduação
Camboriú	Agropecuária Controle Ambiental Hospedagem Informática Segurança do Trabalho Defesa Civil Transações Imobiliárias Agronomia Matemática (Licenciatura) Negócios Imobiliários (Tecnologia) Pedagogia (Licenciatura) Sistemas de Informação (Bacharelado) Sistemas para Internet (Tecnologia) Pós-Graduação em Treinador e Instrutor de Cães-Guias Mestrado Acadêmico em Educação	Integrado Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente Subsequente Graduação Graduação Graduação Graduação Graduação Graduação Pós-graduação Pós-graduação
Rio do Sul	Agropecuária Agroecologia Informática Agropecuária Agrimensura Agroecologia Agronomia (Bacharelado) Engenharia Mecatrônica (Bacharelado) Ciência da Computação (Bacharelado) Física (Licenciatura) Pedagogia (Licenciatura) Matemática (Licenciatura) Pós-Graduação em Agronomia: Sistemas Agrícolas Regionais	Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente Subsequente Graduação Graduação Graduação Graduação Graduação Graduação Pós-graduação
Videira	Agropecuária Eletrônica Informática Agropecuária Eletrotécnica Segurança do Trabalho Ciência da Computação (Bacharelado) Engenharia Elétrica (Bacharelado) Pedagogia (Licenciatura)	Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente Subsequente Graduação Graduação Graduação

Fonte: Prodin/CGI/IFC Acesso em: 27/03/23

No que se refere ao perfil dos profissionais que constituem o corpo docente formador do IFC, nos cursos de licenciatura, de acordo com Ficagna, Zotti e Reisdoefer (2022, p. 27)

A maioria dos professores atua nos cursos superiores de licenciatura em pedagogia (55%) e/ou matemática (37,5%), além de lecionar no ensino médio. Grande parte cursou licenciatura na área em que atua e todos possuem mestrado (35%) ou doutorado (65%). A faixa etária indica que os docentes têm 30 anos ou mais. O tempo de atuação na rede federal varia entre 5 e 15 anos e, ainda, o tempo total de docência levando em conta outras esferas, compreende 16 a 25 anos de experiência. A maioria (92,5%) trabalhou em outras redes de ensino antes do IFC, principalmente estadual e particular, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A caracterização dos docentes indica que os professores dos cursos de licenciatura são profissionais experientes e com ótima formação em suas áreas de atuação. O contato com outras esferas e também com o ensino médio, são pontos positivos para as licenciaturas em razão das experiências que podem ser compartilhadas com os licenciandos.

Esses dados, alçados por Ficagna, Zotti e Reisdoefer (2022), revelam excelência oferecida pelo corpo docente formador, do IFC, que possui ampla bagagem de conhecimento e experiência que podem ser socializados com os/as acadêmicos/as. Hinterholz (2021, p. 76), compreende que o IFC

Tem se afirmado como um 'lócus' extraordinário de democratização de acesso à educação superior no interior do estado de Santa Catarina, bem como nesse caso em particular, da democratização do acesso à formação de professores. Nesse aspecto, a instalação dos Institutos Federais no interior do estado possibilita acesso e contribui para minorar as desigualdades educacionais, possibilitando que os desfavorecidos recebam consagração ainda que em um curso considerado menos prestigiado.

Isto posto, ressaltamos que as propostas dos cursos de Pedagogia no IFC antecipavam o que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, apresentava no inciso primeiro do capítulo I, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

O desenvolvimento cultural e científico do ensinar e aprender procede de aprendizados das práticas formativas da docência, que têm, na pesquisa, a verticalização da formação de professoras/res; a pesquisa é essencial para o crescimento profissional desses agentes; elemento indispensável para o desenvolvimento da habilidade investigativa, além de contribuir para sua formação profissional, científica e política (HINTERHOLZ, 2021).

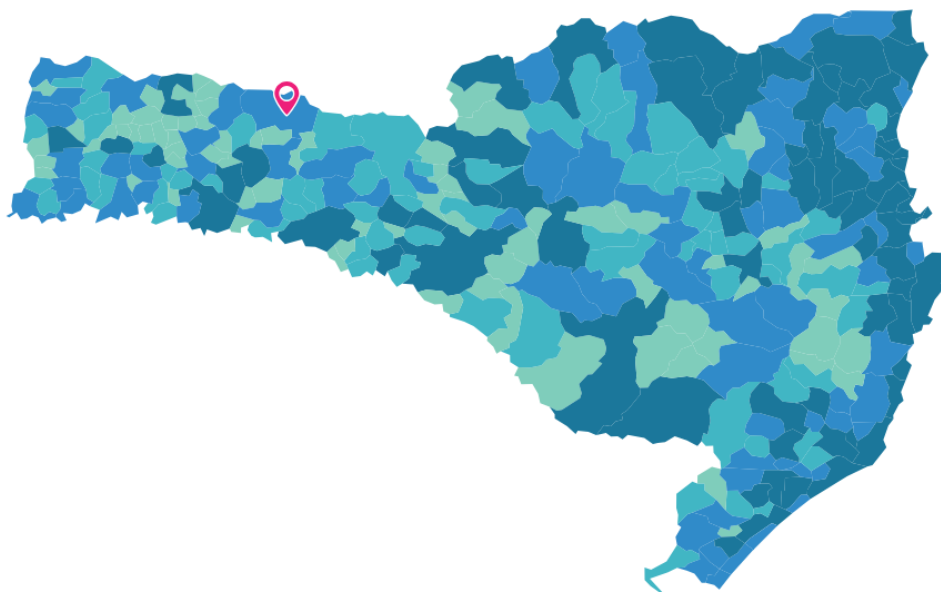
Os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no IFC, visam qualificar profissionais da educação, com sólido conhecimento científico, tecnológico, ético e pedagógico. O ensino em nível superior, oportuniza aos futuros docentes o acesso a reflexões teóricas e ao campo de atuação pedagógica, planejamento de pesquisa, organização e gestão dos sistemas de ensino pertinentes às esferas administrativa e pedagógica, contribuindo desta forma, para o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal (PDI/IFC, 2019-2023). Freire (1979, p. 84) já mostrou que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo”. A professora e o professor são responsáveis pela educação institucionalizada, mas para que possa fazer parte de um processo educacional de qualidade é necessário problematizar a formação de professoras/res, bem como, o trabalho docente. Para isso, de acordo com Silva (2016), é importante que o currículo, na formação de professores, não seja baseado em teorias tradicionais, uma vez que tais teorias são de aceitação, ajuste e adaptação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, nas análises de Hinterholz (2021, p. 86) foi constituído “na região de abrangência do *Campus* Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí)” devido “à carência de cursos de Pedagogia na rede pública, diferentemente do que ocorre na rede privada, na qual existe oferta de cursos de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial”. Hinterholz (2021, p. 86) afirma ainda que “durante o período de criação desse curso, a comunidade local participou da escolha do *Campus* Camboriú para a oferta do curso de Pedagogia, sendo o pioneiro entre os *campi* do IFC”. A Licenciatura em Pedagogia no IFC *Campus* Camboriú, é ofertada na modalidade presencial com quatro anos de duração no período noturno. O *Campus* de Camboriú oferece Laboratório de Ensino; Brinquedoteca; Espaços de Esporte Lazer e Convivência; Atendimento ao Estudante; Atividades de Monitoria (PPC, 2018). Destacamos aqui para diante os *campi* do IFC nos quais o curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido.

2.4.1.1 *CAMPUS AVANÇADO ABELARDO LUZ*

O *Campus* Avançado Abelardo Luz, está localizado na região oeste do estado de Santa Catarina como elucida a Figura 2 abaixo, à Estrada Geral, Assentamento José Maria, s/nº, no município de Abelardo Luz.

Figura 2 - Localização do município de Abelardo Luz no mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/abelardo-luz/panorama>

De acordo com o último censo (2010), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a cidade abriga uma população de 17.100 pessoas, estimada em 18.015 no ano de 2021. A taxa de escolarização em Abelardo Luz, entre crianças de 6 a 14 anos de idade, é de 97,1% (2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), neste município é 5,9 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais da rede pública de ensino. Apresentou 2.375 matrículas no ensino fundamental tendo 12 estabelecimentos ofertando esse nível de ensino, e 655 matrículas no ensino médio ofertados por 4 estabelecimentos de ensino. Conta com 159 docentes do ensino fundamental e 78 docentes do ensino médio (IBGE, 2021).

A inauguração de uma unidade de ensino superior do IFC em Abelardo Luz, esteve na pauta de audiência pública realizada no mês de agosto de 2011, como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019, p. 24)

Ali iniciaram as tratativas para implantação de mais uma unidade do Instituto Federal Catarinense, com olhar especial para a concentração de assentamentos da reforma agrária no Município de Abelardo Luz. Historicamente, esta unidade iniciou as atividades em 2013, inicialmente implementado como Polo de Abelardo Luz vinculado ao Campus Concórdia. No ano de 2015, por meio da Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015, passou a ser denominado ‘Campus Avançado Abelardo Luz’, vinculando-se diretamente à Reitoria do IFC, em Blumenau. A partir do ano de 2018, o Campus Avançado Abelardo Luz voltou a ter vínculo pedagógico e administrativo com o Campus Concórdia.

Conforme o modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, a terminologia conferida ao *Campus* Avançado Abelardo Luz é “IF Campus Avançado – 20/13”. O *campus* oferece a educação profissional voltada para as áreas de Recursos Naturais e de Formação de Professores, a contar com a qualificação profissional até a pós-graduação (IFC, 2019-2023). Em maio do ano de 2022 aconteceu a formatura da primeira turma do curso superior de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo. A colação de grau foi na sede comunitária do Assentamento 25 de maio. A Licenciatura em Pedagogia no *Campus* Avançado Abelardo Luz com ênfase em Educação do Campo, é um curso de graduação na modalidade presencial, com carga horária total de 3.395 horas distribuídas em oito semestres, oferece 40 vagas com nota 2 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (CECOM, 2022).

Em seu PPC que vigorou até 2022, a carga horária Estágio Curricular Obrigatório era de 405 horas, a carga horária de atividades complementares de 200 horas e a carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) de 405 horas. Como objetivo o curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo

Destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, que compreendem a gestão de sistemas e instituições de ensino, em contextos escolares e não escolares, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2020, p. 18).

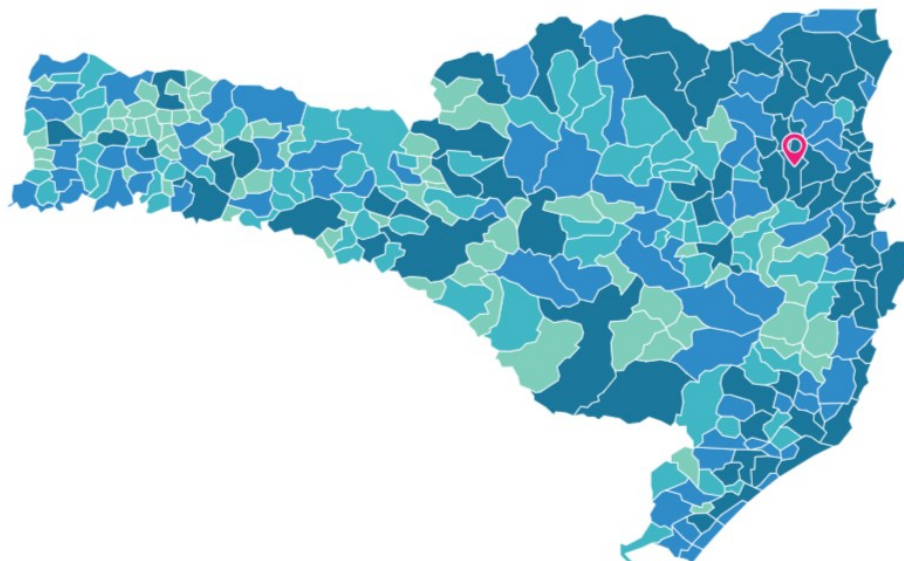
Já o perfil do egresso desse curso permite que ele exerça

Atividades de ensino e pesquisa, além de atuar na organização e gestão de projetos educacionais em diversas áreas da educação, enfatizando-se sua formação como docente. Além de compreender a história, a proposta teórica/prática e a política de educação do campo e atuar na construção e desenvolvimento de processos pedagógicos das escolas, especialmente do campo e de outros espaços de educação/formação (PPC, 2020, p. 19-20).

2.4.1.2 CAMPUS BLUMENAU

O *campus* do município de Blumenau está situado à rua Bernardino José de Oliveira, nº 81, na região do Vale do Itajaí como elucidada a Figura 3.

Figura 3 - Localização do município de Blumenau no mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>

O município de Blumenau, de acordo com o último censo (2010), abriga uma população de 309.011 pessoas, divulgado pelo IBGE (2021), estimada em 366.418 no ano de 2021. A taxa de escolarização, em Blumenau, para crianças de 6 a 14 anos de idade é de 97% (2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) neste município, é 6,6 para os anos iniciais do ensino fundamental e 5,3 para os anos finais da rede pública. Apresentou 40.165 matrículas no ensino fundamental oferecidos em 84 estabelecimentos de ensino, e 11.999 matrículas no ensino médio divididos entre 32 estabelecimentos de ensino. Contando com 2.281 docentes do ensino fundamental e 864 docentes do ensino médio (IBGE, 2021).

O *campus* do IFC do município de Blumenau resulta do plano de expansão do ensino tecnológico no Brasil. No mês de novembro de 2010, deu-se início ao processo de aquisição do imóvel, até então empresa Bernauer, às margens da BR-470, no bairro Badenfurt. Em fevereiro do ano de 2012, para o primeiro curso ofertado, foi necessário que alunos, professores e técnicos administrativos ocupassem três salas de uma paróquia, cedidas pela comunidade do Badenfurt, pois o prédio ainda se encontrava em reforma. Mesmo em meio às reformas, no mês de agosto

de 2013, iniciaram-se as aulas da primeira turma do curso superior. Em julho do ano de 2014, posteriormente ao término das obras, aconteceu a solenidade de inauguração oficial, com o descerramento da placa inaugural (PDI/IFC, 2019-2023).

A Licenciatura em Pedagogia no *campus* de Blumenau, oferta quatro anos de curso, no período noturno. As aulas são regulares de segunda a sexta-feira, das 18h30 às 22h, com atividades esporádicas aos sábados, das 8h às 17h. Os estágios supervisionados acontecem em período diurno, no decorrer dos anos 3º e 4º semestres do curso. No de 2015, o campus de Blumenau do IFC, tornou-se pioneiro na cidade ao oferecer o primeiro curso superior de Licenciatura em Pedagogia 100% presencial e gratuito (PDI/IFC, 2019-2023).

Como consta em seu PPC que vigorou até 2022, sua carga horária total era de 3.350, sendo 405 horas de estágio supervisionado obrigatório, 2.745 horas que compõem o Núcleo de Formação Geral e Núcleo de Estudos Integradores e 200 horas para o Núcleo de Atividades de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com o período de integralização curricular de 8 semestres (PPC, 2017). Como objetivo o curso propõe:

Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2017, p. 23).

O perfil do Licenciado em Pedagogia do IFC campus Blumenau, o descreve como

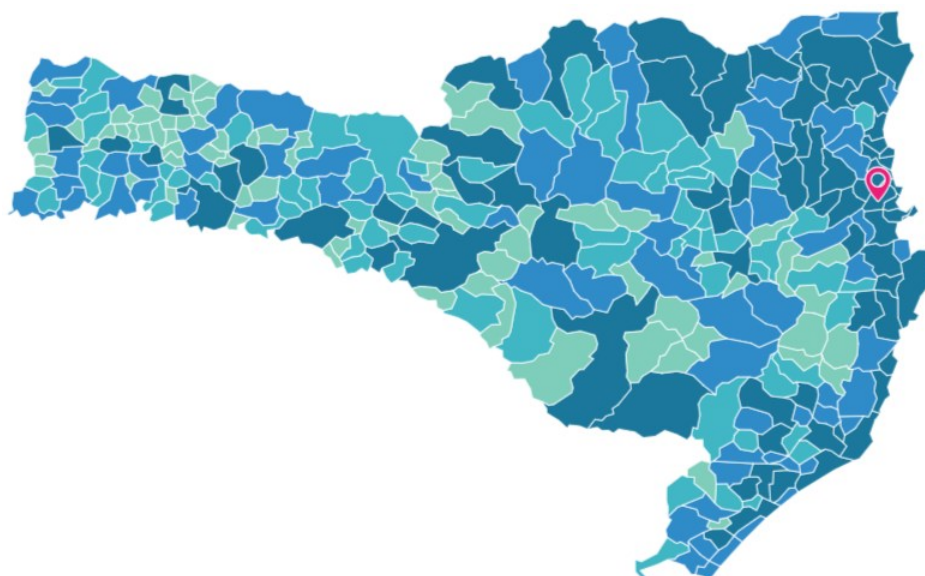
Um profissional com perfil de pesquisador crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional (PPC, 2017, p. 32-33).

Sua área de atuação profissional é a “docência nas instituições de ensino e pesquisa, nos órgãos governamentais e não-governamentais, na educação básica e no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativas e pedagógicas, com competência técnico-científica” (PPC, 2017, p. 34).

2.4.1.3 CAMPUS CAMBORIÚ

O *campus* Camboriú está situado à Rua Joaquim Garcia, s/nº, no município de Camboriú, litoral norte catarinense, como é possível observar na ilustração da Figura 4.

Figura 4 - Localização do município de Camboriú no mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama>

Camboriú é um município que acolhe 62.361 pessoas, de acordo com o último censo (2010), e estimada em 87.179 para o ano de 2021, como divulgado pelo IBGE (2021). A taxa de escolarização, neste município, para crianças de 6 a 14 anos de idade é de 96,6% (2010). O IDEB de Camboriú é 5,6 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,8 para os anos finais da rede pública de ensino. Apresentou 12.279 matrículas no ensino fundamental tendo 25 estabelecimentos que ofertam esse nível de ensino, e 3.486 matrículas no ensino médio com 9 estabelecimentos de ensino. Conta com 566 docentes do ensino fundamental e 393 docentes do ensino médio (IBGE, 2021). O *campus* do IFC da cidade de Camboriú, até final do ano 2008, era denominado de Colégio Agrícola de Camboriú (CAC). Foi fundado no ano de 1953 no dia 08 de abril, após um acordo entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina. No ano de 1962, quando a instituição oferecia o Curso Ginásial Agrícola, iniciaram as atividades pedagógicas. No início, a diretoria da escola coube ao Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. A parte didático-pedagógica foi vinculada à Secretaria de Ensino de 2º Grau do

Ministério da Educação (MEC). A partir do Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio foi transferida para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculando-se diretamente à Pró-Reitoria de Ensino, e as atividades de ensino foram restringidas ao 2º Grau Profissionalizante. Ao fim de 2008, com o advento da Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro deste ano, o Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) passou a condição de *campus* do Instituto Federal Catarinense (PDI/IFC, 2019-2023).

Como consta no PPC que prevaleceu até 2022, o número de semestres para integralização do curso pela Instituição é de 8 com duração de 4 anos. Sua carga horária total era de 3.410 horas, com atividades formativas do Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos contendo 2.805 horas, sendo 405 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e carga horária do estágio supervisionado de 405 horas. As Atividades de Estudos Integradores foram regulamentadas pela Resolução nº 43 CONSUPER/2013, com atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa compostas por 200 horas. Seu objetivo é

Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2018, p. 21-22).

O/A egresso/a desse curso deverá ter o seguinte perfil:

O Licenciado em Pedagogia deverá ser um profissional com perfil de pesquisador crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional (PPC, 2018, p. 27).

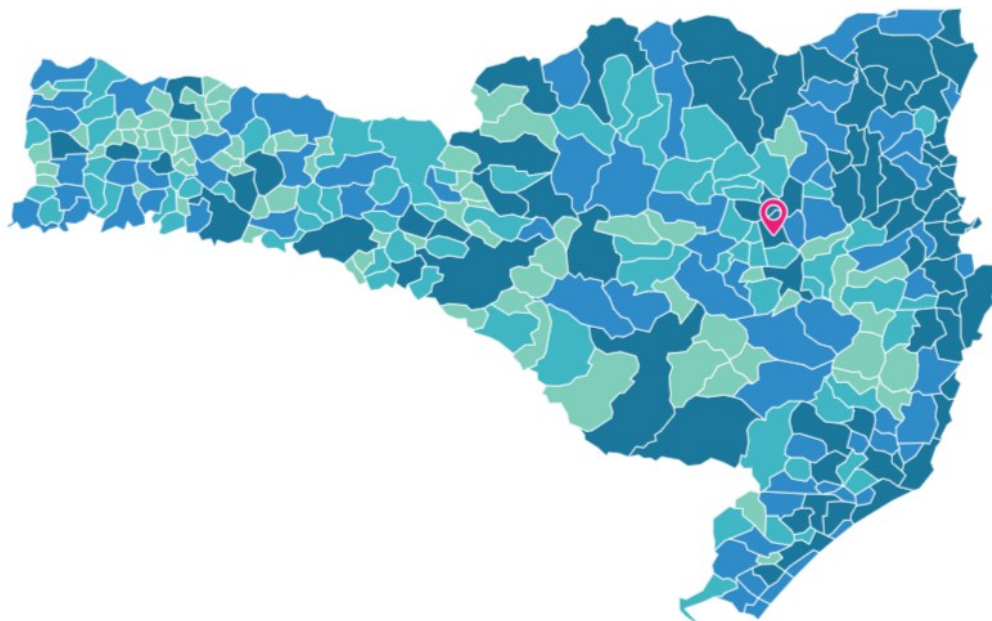
No que diz respeito as atividades do Licenciado por esse curso “envolvem a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação” (PPC, 2018, p. 29).

2.4.1.4 *CAMPUS* RIO DO SUL

A sede do *campus* Rio do Sul está situada à Estrada do Redentor, nº 5.665, em Rio do Sul. Neste município, o *campus* possui ainda outras duas unidades: Unidade Urbana, localizada na Rua Abraham Lincoln, nº 210, no bairro Jardim América, e Unidade Tecnológica, situada à

Rua Mafalda Lingner Porto, nº 93, no bairro Progresso, na região do Vale do Itajaí, como elucida a Figura 5.

Figura 5 - Localização do município de Rio do Sul no mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/panorama>

De acordo com o último censo (2010), a população do município de Rio do Sul é de 61.189 pessoas, estimada em 72.931 no ano de 2021, como divulgado pelo IBGE (2021). A taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade, é de 96,5% (2010). O IDEB neste município é 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,8 para os anos finais da rede pública. Apresentou 8.735 matrículas no ensino fundamental; 27 estabelecimentos atendem esse nível de ensino, e 2.830 matrículas no ensino médio com 13 estabelecimentos de ensino. Conta com 571 docentes do ensino fundamental e 354 docentes do ensino médio (IBGE, 2021).

A antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul tornou-se o *Campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense. Sua origem é profundamente ligada a problemas econômicos e sociais encontrados a partir da década de 1970 na região do Alto Vale do estado de Santa Catarina. Posteriormente um estudo da situação da agricultura regional, mobilizou uma política em prol a criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. Quinze anos após a mobilização, em 1986, o projeto foi oficializado. No dia 30 de junho de 1993, deu-se início a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, a partir da Lei Federal nº 8.670, e as atividades letivas de

2º grau (ensino técnico em nível médio) iniciaram em 05 de junho de 1995. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019-2023).

A partir da lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008), a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul se torna Campus Rio do Sul. Além da unidade sede, para melhor atender às demandas e estar mais próximo do público, o Campus Rio do Sul possui uma unidade urbana, localizada na região central de Rio do Sul. A partir do ano de 2017, por meio da Lei Estadual 17/415/2017, o Campus Rio do Sul recebe do Governo do Estado de SC a cessão de uso, por 20 anos, do antigo CEDUP (Centro de Educação Profissional), contendo um edifício escolar com 3.000 m² de área construída, equipado, bem como o terreno de 10.000 m², permitindo a oferta de cursos na área industrial e oportunizando a expansão de novos cursos nessas áreas. De acordo com o modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, a tipologia atribuída ao Campus Rio do Sul é “IF Campus – 90/70 Agrícola” (PDI/IFC, 2019-2023, p. 28).

A unidade do município de Rio do Sul oferece educação profissional, voltada para as áreas de Recursos Naturais, Informação e Comunicação, Controles e Processos Industriais, Infraestrutura, Segurança, Produção Industrial e Formação de Professores, a partir da qualificação profissional até a pós-graduação (PDI/IFC 2019-2023). Em seu PPC (2018), com vigência até 2022, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, contava como carga horária do núcleo de estudos básico e núcleo de estudos integradores 2.250 horas; carga horária de Prática como componente Curricular (PCC) 405 horas; carga horária de estágio curricular obrigatório 405 horas, carga horária Atividades Complementares 200 horas que perfazem a uma carga horária total do curso de 3.270 horas. Seu objetivo era

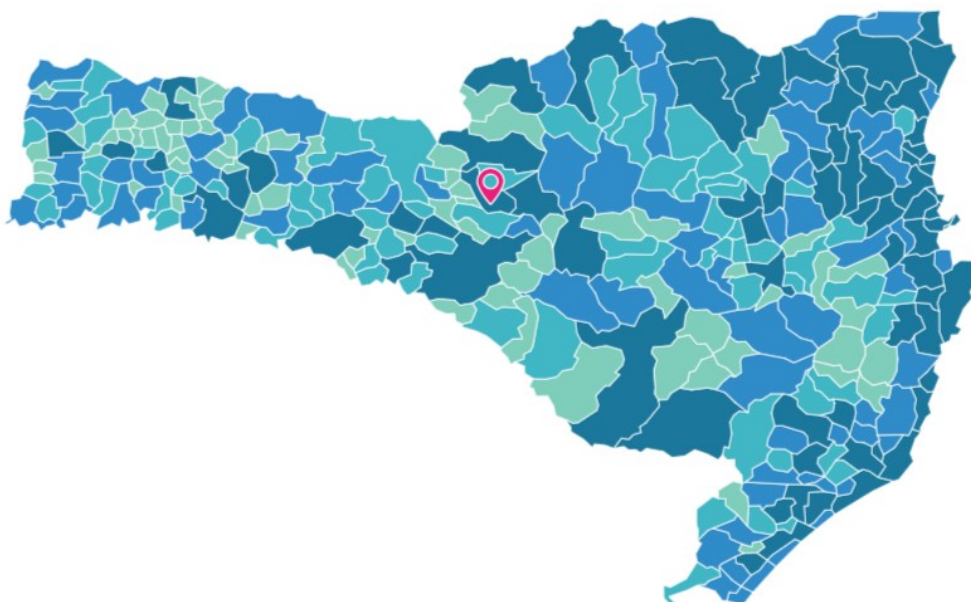
Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal (Magistério), na Educação Profissionalizante na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2018, p. 21).

Tanto o perfil do egresso, quanto o campo de atuação desses profissionais se assemelha ao que está proposto no PPC de Blumenau e de Camboriú. Assim o curso de Licenciatura em Pedagogia é considerado como possibilidade de “oportunidades de atuação para o pedagogo como o profissional da educação” (PPC, 2018, p. 23), pois permite atuar nas diferentes modalidades da educação e contextos das diversas esferas da atividade humana.

2.4.1.5 CAMPUS VIDEIRA

O *Campus* do município de Videira está localizado na Rodovia SC 135, Km 125, bairro Campo Experimental, no município de Videira, na região Oeste do estado de Santa Catarina, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Localização do município de Videira no mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/videira/panorama>

De acordo com o último censo divulgado em 2010, pelo IBGE (2021) a população do município de Videira é de 47.188 pessoas, estimada em 54.145 para ano de 2021. A taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade, é de 96,9% (2010). O IDEB neste município é 6,1 para os anos iniciais do ensino fundamental e 5,0 para os anos finais da rede pública. Apresentou 6.632 matrículas no ensino fundamental com 22 estabelecimentos de ensino, e 2.001 matrículas no ensino médio com 7 estabelecimentos de ensino. Contava com 379 docentes do ensino fundamental e 214 docentes do ensino médio (IBGE, 2021).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFC, 2019-2023), o *Campus* no município de Videira e a antiga Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC), têm suas histórias articuladas. No ano de 2006 o município de Videira passou a ofertar o curso de Agropecuária em nível técnico; isto se tornou possível devido ao convênio entre a EAFC e

a Prefeitura de Videira, que tornou disponível o apoio administrativo, o corpo docente e o espaço físico da Escola de Educação Básica Criança do Futuro (CAIC) para a concretização das aulas.

Com vistas à ampliação e à construção de um espaço próprio, a EAFC recebeu por cessão de uso um terreno da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), com área total de 235.989,5 m². A partir da publicação da Lei nº 11.892/2008, as então Escolas Agrotécnicas e os Colégios Agrícolas passaram a ser campi do Instituto Federal Catarinense. Com a criação dos Institutos Federais, a unidade que funcionava em Videira, como extensão da EAFC, foi elevada à condição de campus do Instituto Federal Catarinense, passando a ter autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. As obras do Campus Videira tiveram início em maio de 2008, e a unidade foi inaugurada em 01 de fevereiro de 2010, com o início das aulas em 26 de abril do mesmo ano (PDI/IFC, 2019-2023, p. 30).

O *campus* do município de Videira oferece educação profissional nas áreas de Recursos Naturais, Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Segurança e Formação de Professores, a partir da qualificação profissional até a pós-graduação (PDI/IFC, 2019-2023). Para encerrar o exposto nesse capítulo, é importante ressaltar a possibilidade de continuidade dos processos formativos das/dos acadêmicas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia em nível *stricto sensu*, pois o IFC oferta um Curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Como consta na página desse Programa de Pós-Graduação em Educação a

Apresentação da Proposta de Curso Novo (APCN) do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense submetida à CAPES foi aprovada em 06 de dezembro de 2018 na 181ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Com a proposta aprovada pela CAPES, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPI) autorizou o início de funcionamento do curso de Mestrado em Educação a partir de 27 de maio de 2019, através do memorando 09/2019 PROPI/REIT, de 06 de fevereiro de 2019. Em maio de 2020, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 479, de 13 de maio de 2020²⁴.

Esse curso objetiva

A formação de profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu* para exercício da práxis educativa comprometida com a elevação da qualidade social referenciada da educação por meio da produção e socialização do conhecimento. O perfil do egresso está constituído como um profissional cuja práxis educativa ocorra mediante a leitura de mundo, a problematização, a teorização e o desenvolvimento de ações de transformação do contexto no qual se insere, tendo como horizonte a educação de qualidade social referenciada e a justiça social²⁵.

²⁴ Informações mais detalhadas podem ser obtidas na página do Programa: <https://ppge.ifc.edu.br/historico/>. Desta página foram retiradas as informações contidas neste estudo. Acesso: 30/08/2023.

²⁵ Id *ibid*.

As pesquisas nesse Programa podem ser desenvolvidas em duas linhas: Processos Formativos e Políticas Educacionais e Processos educativos e inclusão.

De modo geral nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura neste estudo analisados, e que apresentamos anteriormente, observamos uma organização dos processos educativos proposto em duas dimensões: uma teórica e uma prática. A dimensão teórica aborda os fundamentos da educação em seus aspectos antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos e filosóficos, bem como os processos da infância, da formação docente, dos fundamentos da pesquisa científica, do corpo como construção social, das teorias curriculares, da didática, da língua portuguesa, da brincadeira e do jogo e da alfabetização. Esses conhecimentos estão organizados para a apropriação na primeira parte do curso, da primeira até a quarta fase de estudos.

A dimensão prática tem como base os conhecimentos dos fundamentos metodológicos da língua portuguesa, das ciências, das artes, da geografia, da história, da matemática, da alfabetização e do letramento com foco em seus métodos. A pesquisa na sua dimensão prática, tanto científica quanto como princípio pedagógico também estão presentes. A didática em seus aspectos práticos, que dizem respeito ao planejamento, à avaliação educacional em suas funções no processo ensino-aprendizagem, ao Projeto Político Pedagógico da escola, à organização didática que envolve projeto, plano de ensino, plano de aula, sequência didática e seus elementos, tipos de conteúdo, de objetivos e formas de avaliação compõem o rol de saberes didáticos a serem apropriados pelos estudantes.

O conhecimento das políticas implementadas pelo Estado para a educação brasileira, a organização da educação brasileira, suas diretrizes e financiamento são abordados nessa dimensão. A prática dos estágios supervisionados obrigatórios, que implica a inserção tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais observando, registrando aspectos relacionados à documentação pedagógica, ao planejamento, à avaliação, às relações educativas, suas vivências e ao trabalho docente compõe os saberes referentes aos estágios. São destinados dois semestres para Educação Infantil com o estágio supervisionado obrigatório I e II e dois semestres para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o estágio supervisionado obrigatório III e IV.

A educação pensada a partir das realidades dos sujeitos em sua diversidade, em processos de inclusão e direitos humanos, dados também pelo conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e componente curricular relacionada à educação especial em seus processos de inclusão, de orientações sobre a organização do trabalho pedagógico

sustentam a dimensão prática. O conhecimento da escola em seus processos educacionais (pedagógicos), materializados pelo sistema educacional e na gestão educacional em seus tempos e espaços nas instituições educativas, bem como de gestão, nas formas de organização, estruturação e planejamento da/na escola, de planos de gestão e suas funções nas dimensões administrativa e pedagógica da escola, o projeto político pedagógico e mecanismos de participação e gestão democrática integram os saberes práticos da matriz curricular. É importante destacar que as matrizes curriculares dos cursos com os quais trabalhamos vigorou até o final do ano de 2022.

No entanto, ao observarmos a estrutura das matrizes que passaram a vigorar a partir do ano de 2023, as duas dimensões estruturais, teórica e prática prevaleceram. Houve mudança nos componentes curriculares no interior do mesmo eixo e substituição de alguns componentes curriculares, dentre as quais destacamos a “Didática II”, que passou a ser denominada “Didática: Educação Infantil e Anos Iniciais” para todos os cursos ofertados em todos os campi, bem como o componente curricular “Educação Especial: concepções, sujeitos e processos de inclusão” que passou a ser obrigatória em todas as matrizes dos cursos ofertados em todos os *campi*.

Ao destacarmos a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, importa pensar com Silva (2016, p. 23), que em 1918 o livro “The curriculum”, de Bobbitt (1876-1956)²⁶, apresentava que “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”, questão materializada na proposta curricular para a formação de professores/as do IFC.

A admiração excessiva pelas teorias de Bobbit deve-se possivelmente, ao fato de que sua proposta anunciava que a educação poderia se tornar científica. Era preciso tão somente, pesquisar e mapear quais seriam as habilidades necessárias para o exercício dos diferentes ofícios. Com um mapa preciso seria possível organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem, tornando o sistema educacional tão eficiente quanto qualquer empresa (SILVA, 2016). A obra de Bobbitt forneceu os fundamentos que sustentam as teorias tradicionais, que

²⁶ John Franklin Bobbitt (1876-1956). Foi educador americano, professor universitário e escritor. Com a publicação do livro “The Curriculum” em 1918 (1º livro sobre currículo), nos Estados Unidos, é atribuído a Bobbitt o mérito de ter iniciado as teorizações sobre currículo, dizendo que currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta: referindo-se a um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis, plantando assim, a semente do tecnicismo (SCHMIDT, 2003. p. 62).

diante de “forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se procura responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da educação de massa” (SILVA, 1999, p. 22). Observamos que a matriz curricular dos cursos de formação de professores/as do IFC, nesse caso específico a Pedagogia, procura superar a tradição quando insere em suas dimensões teórica e prática, componentes curriculares como: Modalidades da Educação Básica I, destinada a pensar em públicos da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Tecnológica, pensar na diversidade por meio da disciplina de “Educação Especial: concepções, sujeitos e processos de inclusão” que passou a ser obrigatória; do componente curricular de “Educação, Diversidade e Inclusão”, quando aborda os direitos humanos e a formação para a cidadania, a educação como direito fundamental e sua relação com a diversidade; aborda os marcadores sociais da diferença em gênero e sexualidade, racismo estrutural, capacitismo, permanência, êxito e políticas afirmativas em educação.

Observamos que, 104 anos após a publicação do texto de Bobbitt, no Brasil, o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rege as “finalidades e os contornos da educação de massa” não destoa do que Bobbitt idealizou, no aspecto de formação do trabalhador por meio de habilidades práticas e básicas para a atuação profissional, focando nos saberes ocupacionais a serem exercidos na vida adulta e ajustando as massas à sociedade tal como ela se apresenta, ou seja, conservadora. O foco dessa educação é a economia e não a democracia. Não é sem intenção que,

[...] a BNCC preconiza resultados de aprendizados pautados por empresas. Ademais, mesmo que sempre tenha havido algum nível de centralização curricular no Brasil, é inédita a forma como foi definido o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano e em cada componente curricular em todo o território nacional como faz a BNCC, ainda mais quando esta foi elaborada de forma verticalizada e sem efetivo diálogo com a comunidade escolar e acadêmica. Além disso, a noção de direitos de aprendizagem presentes na terceira versão do documento foi muito reduzida quando estes foram tornados sinônimos a competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes (RODRIGUES et al. 2020, p. 20).

Dias e Lopes (2003), analisam que em outros momentos históricos, o currículo também foi objeto de influência dos governantes. Porém, atualmente, a disputa e as ações modificaram-se ao estabelecerem o currículo nacional pela mediação de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação concentrada nos resultados. Sustenta-se nas atuais reformas uma relação aproximada entre educação e interesses do mercado, já denunciadas em outras ocasiões: “cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado” (DIAS;

LOPES p. 1156). Proporcionam-se, no entanto, como diversas as formas dessa articulação ser estabelecida e conservada; os mecanismos de controle compostos, em virtude das novas demandas do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais que estão em andamento; ainda de acordo com Dias e Lopes (2003, p. 1157)

Nos documentos oficiais ainda vigentes e não contestados [...] é defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

O que se observa é que o processo de implementação de políticas curriculares é tão político quanto o processo de sua elaboração. Entretanto, os que elaboram as políticas os veem como separados e esquecem, ou fazem questão de não lembrar, que também as professoras e professores as produzem. O sentido e o currículo da formação das/os docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor (PACHECO, 1995), mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas (FLORES, 2010, p. 182).

No capítulo seguinte abordamos aspectos relacionados à formação de professoras/res alfabetizadoras/res e a dois conceitos fundantes para aquele que se propõe a cumprir essa complexa tarefa: alfabetizar.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES ALFABETIZADORAS/RES

A cada dia que passa vejo suas asas crescerem: novos desenhos, novas cores, voos cada vez mais distantes. Está se transformando em borboleta. Não! BorboLETRA... (ALVES, p.54-55, 1994).

Apresentamos neste capítulo reflexões sobre a formação de professoras/res alfabetizadoras/res, bem como os conceitos de alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, mas complementares e fundantes para aquele que se propõe a cumprir a complexa tarefa que é alfabetizar.

Garcia (2003), defende que as/os docentes devem teorizar sobre a sua prática, tornando-se pesquisadoras/res em seu cotidiano. É preciso considerar a prática como um espaço de produção de conhecimento e a teoria como validação da prática. Ou seja, de acordo com Garcia (2003, p. 23),

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

Como pesquisador/a o/a professor/a, deve mudar as lentes com que foi ensinado/a olhar seus/as alunos/as, ter uma visão investigativa para melhor compreendê-los/as e identificar os fundamentos teóricos-metodológicos e ideológicos da sua prática. Nesse processo, deixa de ter um olhar ocasional sobre a realidade educacional e passa a ter um olhar intencional, pois está convicto de que o modelo transmissor é ultrapassado tanto na formação docente quanto na educação de crianças (GARCIA, 2003). Freire (2022, p. 35), corrobora quando é questionado, e ao mesmo tempo questiona, sobre o/a professor/a libertador/a, afirmando que

Os professores [e professoras] têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam.

No que se refere à experimentação e pesquisa, Garcia (2003, p. 20), relata que durante o curso de formação docente, seja formação inicial, seja atualização ou aperfeiçoamento, reconhece o/a professor/a alfabetizador/a como o/a pesquisador/a que teoriza sobre sua prática, uma vez que tal prática é um princípio teórico-metodológico que considera a escola como

espaço de “teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”. Garcia (2003), ainda afirma que o/a professor/a no exercício de sua prática é portador/a de uma teoria obtida no curso de formação inicial. Teoria esta que vai sendo atualizada cotidianamente, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as/os colegas professores/as dentro e fora da escola. A cada sucesso ou fracasso, se questiona, busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. À medida em que se torna pesquisador/a, também vai se tornando capaz de encontrar e/ou construir novas explicações para os problemas que enfrenta no cotidiano: “torna-se um/a professor/a que pesquisa e um/a pesquisador/a que ensina” (GARCIA, 2003, p. 21).

Além de identificar os fundamentos teóricos-metodológicos e ideológicos da sua prática e teorizá-la, existe ainda uma complexidade em ser uma professora ou professor alfabetizador/a, que exige que o/a docente conheça a estrutura e o funcionamento da língua; em vista disto, a formação continuada é necessária, como o é para todo profissional. De acordo com Lerner (2002, p. 31), é ainda mais necessária para professoras/res latino-americanos

Essa afirmação se sustenta em razões muito diversas: a mudança radical de perspectiva que ocorreu nos últimos vinte anos em relação à alfabetização²⁷ não teve suficiente eco nas instituições formadoras de [professoras e] professores, a função social do docente está sofrendo um processo de desvalorização sem precedentes, o acesso a livros e revistas especializadas é difícil – dada a situação econômica de nossos países e, em particular, o deplorável panorama profissional dos educadores – os professores têm poucos espaços próprios para a discussão de sua tarefa... Entretanto, a capacitação está longe de ser a panaceia universal que tanto gostaríamos de descobrir.

Nesse aspecto, da “especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém” é indispensável “uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional” (ROLDÃO, 2007, p. 96). No interior dessa especialidade está a atuação do/a professor/a alfabetizador/a que não prescinde de uma formação específica para essa prática, que é reconhecida, afirmada e distinguida “na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo” de um “grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional” (ROLDÃO, 2007, p. 96).

²⁷ Revolução conceitual gerada pelas pesquisas sobre psicogênese do sistema de escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, 1979.

Garcia (2003, p. 19), corrobora com tal ideia ao defender “a sala de aula como um espaço de produção de teoria e prática, elaborada a partir da investigação pela professora de como as crianças aprendem”. Destaca, no entanto, que este não é um processo linear, muito menos crescente, mas se dá desordenadamente, com avanços e recuos, muitas contradições, conflitos, encontros e desencontros. Assim sendo, a formação docente deve se estabelecer a partir da mediação entre os conhecimentos de que já dispõem e os conhecimentos que vêm sendo produzidos por meio de pesquisas (GARCIA, 2003).

Roldão (2007, p. 97), argumenta: no que concerne às professoras/res tanto a função quanto o conhecimento profissional “se têm mutuamente contaminado”. Para essa pesquisadora há uma tendência dada pela propagação por um aspecto “de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber”; por outro há também uma rigorosa “orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade”. Essa binaridade não produz um desenvolvimento legítimo da profissão, nem tampouco sua afirmação.

Para Soares (2021), a formação da professora e do professor alfabetizadores possui especificidade, e exige uma preparação que os leve a compreender todos os aspectos e condicionantes do processo de alfabetização. Tal especificidade implica em saber operacionalizar diversos aspectos, sem desprezar seus condicionantes em métodos e procedimentos de preparação para [e de] alfabetização, em elaboração e uso apropriados de materiais didáticos, especialmente, que os conduzam, professoras/res, a assumir uma posição política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização. Soares (2016, p. 351)²⁸, infere o papel do/a professor/a alfabetizador/a quando afirma que

O alfabetizador/a tem por objeto de ensino não só a *faceta linguística* [...], mas também e ao mesmo tempo a *faceta interativa* que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a *faceta sociocultural*, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento. [...] é a integração das três facetas, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que constitui o *alfabetizar letrando*.

²⁸ Grifos da autora.

Para Zibetti e Souza (2010), a prática docente em sala de aula é uma atividade cotidiana e, como tal, está impregnada de elementos de reprodução, porém, no sentido de ações rotineiras que tornam viáveis a atuação docente cotidiana, tal como, a execução diária de materiais e espaços que não precisam ser pensados todos os dias. A rotina, apropriada pelos envolvidos, assegura aspectos da função docente, bem como o desempenho da aula e da escola. Contudo, esta prática não se caracteriza exclusivamente como reprodução, uma vez que é atualizada pelas professoras/res em diferentes dinâmicas. O relato a seguir, de Monteiro (2002, p. 93), elucida uma de tantas práticas pedagógicas cotidianas, (neste caso práticas alfabetizadoras, pois contribuem com o processo de alfabetização), bem como a apropriação dessas práticas pelos alunos envolvidos

No início de qualquer aula, a professora realizava práticas incentivadoras, englobando técnicas e recursos didáticos, para facilitar o esclarecimento do conteúdo e da atividade das aulas, como a organização da lousa, fazendo as linhas bem retas com giz branco, as margens delineadas de vermelho e as instruções de azul ou verde. Os números correspondentes aos exercícios eram escritos com giz vermelho. O próprio cabeçalho era escrito com giz colorido. Visando a caracterizar a situação do dia. [...] Todas as situações registradas acima foram diárias. A própria letra utilizada possuía traços bem definidos. Por meio da análise dos cadernos das crianças, verificou-se a apropriação das características citadas.

Ao refletir sobre as práticas docentes alfabetizadoras, é importante destacar que elas podem, “dependendo do contexto ideológico em que se desenvolvem, ser instrumentos de dominação ou libertação” (LEITE, 2001, p. 80). Nesse sentido, é importante que o/a professor/a alfabetizador/a seja um sujeito crítico reflexivo como adverte Leite (2001, p. 81)

É essa constante reflexão crítica que possibilitará ao professor rever alguns mitos em relação ao processo de alfabetização que interferem em sua prática [...]. Ao desmascarar pressupostos ideológicos [...] o professor estará mais apto a participar como possibilitador do processo de alfabetização numa perspectiva crítica.

Pérez (2003, p. 21), contribui com este entendimento, ao considerar professoras e professores como sujeitos históricos e que, como tal, constroem significados, pessoais e profissionais, a partir da interação com o outro, pois “é na interação e no diálogo com o outro que o sujeito desenvolve a consciência de si”. Pérez (2003), afirma que, em uma perspectiva dialógica, o limite que separa investigação e formação é rompido por uma pesquisa que considera a investigação como uma prática de formação, enquanto essa prática se transforma em instrumento de investigação. Pérez (2003, p. 31) esclarece que durante a investigação para sua pesquisa

[...] a pesquisadora (através das diferentes conexões que suas enunciações sugerem) pode apreender o outro: é no diálogo com o outro que o sujeito revela-se para o outro e para si mesmo. Assim sendo, [...] ao tomar pelo avesso a tradição positivista de pesquisa, subverte a relação pesquisadoras-pesquisadas – não mais a ação binária sujeito/objeto e sim, a relação solidária sujeito-sujeito; não mais a escolha entre o sujeito metafísico e o objeto submetido ao olhar positivista, e sim a multiplicidade do acontecer humano; não mais a identidade-mesmidade, e sim a complexidade das diferenças que nos constitui.

Para Garcia (2003), a formação continuada das professoras [e professores] alfabetizadoras/es deve se estabelecer a partir da mediação entre os conhecimentos que elas [as professoras-alunas] já dispõem e os conhecimentos que vêm sendo produzido através de estudos de pesquisa, desconstruindo as crenças limitantes, construindo coletivamente novas explicações teóricas e contribuindo para o pensamento crítico e criador das professoras e professores. Freire (2022, p. 41), ratifica afirmando que “é preciso criatividade para se aprender”, uma vez que o desafio em se tornar professor/a libertador/a é grande, por isso discutir nossa própria aprendizagem [a formação docente], se faz necessário. E ainda Freire (2022, p. 16), argumenta que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Garcia e Alves (2012, p. 489-490) consideram que também a formação das professoras e professores alfabetizadores

[...] se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo de *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação.

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

No que se refere às ações pedagógicas nas turmas de alfabetização, Monteiro (2002, p. 84), revela a seriedade das práticas de início de ano, que caracterizam os primeiros dias na escola, pois “dependendo do contexto dos seus primeiros dias na escola, a criança estabelece uma imagem positiva ou negativa do professor, sendo, sem dúvida, o primeiro contato muito importante para todos”. Destaca ainda, a relevância de uma avaliação diagnóstica, também nos primeiros dias de aula, a fim de identificar os que já sabem escrever o próprio nome, os que (re)conhecem letras do alfabeto, entre outras questões e, a partir de então dar início ou

continuidade ao processo de alfabetização, uma vez que tal processo pode já ter sido iniciado no ensino pré-escolar, durante a educação infantil. Ainda com relação às práticas alfabetizadoras, de acordo com Monteiro (2002), é importante que o/a professor/a recupere aspectos cultivados na educação infantil, como cantar músicas aprendidas nessa etapa de ensino pré-escolar, a fim de amenizar, ao menos brevemente, a ruptura que existe entre o primeiro ano do ensino fundamental e a educação infantil, proporcionando um clima favorável às crianças. É no primeiro ano escolar que a criança começa a ter contato com a organização da escrita, por isso, segundo Monteiro (2002, p. 94)

A utilização da lousa pela professora é importante, principalmente no início da escolarização das crianças, porque é o único referencial que possuem. Os livros e as cartilhas são recursos riquíssimos nesse período, mas não mostram os passos para se obter um caderno compreensível, de acordo com as normas convencionais da leitura e da escrita. Cabe à professora alfabetizadora, então, organizar uma lousa que ofereça às crianças noções a respeito dessas normas. A lousa representa a folha do caderno ampliada, mas cada espaço com suas características próprias.

No entanto, Smolka (1993), identifica a distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. Para Smolka (1993, p. 31) “a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. [...] A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação”. Ou seja, o disfarce e a ilusão acabam sendo produzidos, não por se constituir uma relação de ensino, mas por se instituir a tarefa de ensinar. Em outros termos, essa ilusão diz respeito ao que é divulgado em nível de senso comum.

A situação abordada por Monteiro (2002), a respeito da utilização da lousa pela professora, por exemplo, é uma prática relevante no que se refere a organização do caderno da criança, mas não define o desempenho. Portanto, é preciso um posicionamento crítico, da parte da/o professor/a alfabetizador/a, para distinguir práticas essenciais de práticas facilitadoras. Ambas as práticas são importantes com relação ao processo de alfabetização, contudo, mesmo com sua importância, em determinadas circunstâncias as práticas facilitadoras não determinam o alcance de resultados bem-sucedidos. No entanto, como já exposto, faz-se necessário, por parte do/a professor/a alfabetizador/a, promover oportunidades para que se desenvolva o processo de alfabetização.

A mediação, por exemplo, de acordo com Leite et al. (2001, p. 267), pode ser citada como uma prática facilitadora, por favorecer a “relação estabelecida entre os sujeitos, em sala

de aula”. Leite et al. (2001, p. 267), analisam a prática de uma professora alfabetizadora a partir de dados coletados ao longo da observação de sua relação com seus alunos. Os autores descrevem “momentos de mediação [como] a escolha da atividade, as instruções para realizá-la, as interferências durante sua execução e a correção dela”. Leite et al. (2001) mostram ainda uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização, em que destaca a necessidade de o processo educativo ser desenvolvido com a pretensão de colaborar com o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Destacam ainda, Leite et al. (2001, p. 81), que o processo de conscientização que a alfabetização crítica possibilita, pretende justamente desvelar a realidade desmascarando pressupostos ideológicos

Nesse sentido, o professor tem o importante papel de provocar a reflexão crítica de seus alunos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. Torna-se imprescindível sua participação como problematizador, pois, através dos seus conhecimentos, possibilitará aos alunos uma relação mais ampla com essa realidade. É a reflexão que levará o educando a superar as falsas concepções ideológicas, a perceber o caráter histórico e mutável das relações sociais de si mesmo e da realidade, bem como capaz de participar na transformação das relações que julgue necessárias.

Para que haja um posicionamento crítico da parte da professora e do professor alfabetizadores, a formação docente tem contribuição importante. Fonseca (2017, p. 149), mostra que os “[...] processos formativos aligeirados e padronizados, pensados sem ouvir os sujeitos da formação, pouco contribuem para o desenvolvimento dos professores, das escolas e das crianças”. A autora defende a valorização dos conhecimentos construídos pelos professores nas suas práticas pedagógicas. E acrescenta que “[...] é necessário mudar a concepção e os objetivos da formação de professores alfabetizadores, valorizando mais os sujeitos da formação e aproveitando melhor os espaços e os tempos já institucionalizados para esse fim na própria escola” (FONSECA, 2017, p. 184). No que se refere a formação docente, Cartaxo e Martins (2008) constataram que a formação de professoras/es alfabetizadoras/es tornou-se evidente como um dos problemas que afeta a alfabetização, que se deve repensar o papel das instituições universitárias na formação das/os professoras/es alfabetizadoras/es e que é necessário desenvolver estratégias de formação docente a partir de conhecimentos científicos.

Tecidas as considerações acerca da formação de professoras/es alfabetizadoras/es, prosseguimos no item a seguir abordando dois conceitos fundantes que permeiam a teoria e a prática pedagógica de docentes que se lançam a desenvolver esse trabalho complexo: articular alfabetização e letramento.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É importante considerar que a alfabetização é um ato de construção de cidadania, um ato político, portanto, vai além do desenvolvimento dos conteúdos, além de métodos. De acordo com Leite (2001), o processo de alfabetização é também um processo de formação do cidadão e o/a docente é o/a maior mediador/a desse processo, portanto deve garantir uma perspectiva crítica, visando um o desvelamento da realidade e desmascaramento de pressupostos ideológicos. Já na concepção de Freire (1975, p. 142), a alfabetização

É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido.

Martins Filho (2018, p. 261) sobre a mesma questão, afirma que “vai além de ser considerada como simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada historicamente. A dimensão da alfabetização se ampliou, e hoje ela é quesito fundamental na permanente criação e recriação da sociedade” e “enfaticamente que uma alfabetização, quando é culturalmente significativa, intervém e potencializa de maneira favorável o próprio processo de formação humana” (MARTINS FILHO, 2018, p. 263).

A alfabetização além de ser atos de “criação e recriação da sociedade” é também um ato de inclusão, pois pode transmutar um sujeito em cidadão quando “não se restringe apenas a dotar os indivíduos de certas genialidades para ler e decodificar símbolos e letras. Ao se alfabetizarem, os indivíduos também se instrumentalizam para compreender e reconstruir a sua realidade” (MARTINS FILHO, 2018, p. 264); a alfabetização pode contribuir para que as pessoas tenham “acesso aos bens que a sociedade já produziu, para isto, torna-se fundamental a procura pelo conhecimento sistematizado” (MARTINS FILHO, 2018, p. 264). Ela oportuniza o desenvolvimento da cognição, por isso é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Bordignon e Paim (2017, p. 51) ao percorrerem processos históricos da alfabetização no Brasil afirmam que “na história da educação brasileira, os conceitos e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento passaram por várias mudanças” tendo

em vista os “diferentes contextos socioeconômicos, culturais e políticos que têm permeado o processo de escolarização no Brasil”. As pesquisadoras mostram que até a década de 1990, os estudos relacionados à história da alfabetização no Brasil eram poucos e o foco das pesquisas eram os “métodos e cartilhas que marcaram significativamente o trabalho de alfabetização com crianças e adultos”.

Já nos fins do século XIX, aconteceram mudanças na educação e, conseqüentemente na alfabetização; tais mudanças foram percebidas principalmente no que diz respeito “à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 54), o que provocou o desenvolvimento de métodos pertinentes aos processos de ensinar a ler e escrever. No século XX, entre os anos de 1920 e 1970, de acordo com Bordignon e Paim (2017) a alfabetização no Brasil estava relacionada a aprender a ler e escrever e o método de ensino submetido a maturidade que as crianças alcançavam. Na segunda metade desse século, tendo em vista as “urgências políticas e sociais que acabaram por influenciar o campo da educação, especialmente no início da década de 1980, o fracasso da escola no processo de alfabetização de seus educandos passou a ser questionado” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 57) e esta situação gerou um processo nominado “Desmetodização do ensino”. Para Paim (2014, p. 2)

O processo de alfabetização tem, ao longo de sua história, apresentado características dicotômicas, pois, se de um lado ele se constitui na possibilidade de apropriação de todo um universo antes inatingível, por outro, ele pode vir a ser um espaço de fracassos e frustrações onde o aluno é colocado frente a um saber com o qual ele não consegue se relacionar e estabelecer sentido.

Pensar a alfabetização na perspectiva de Bordignon e Paim (2017, p. 54) é abordar “um dos objetos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de pensar o conceito de escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita” e esclarecem: “a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, de forma mais específica” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 57). No entanto, adverte Paim (2014, p. 2):

O modo como é concebido o processo de alfabetização pode fazer a diferença de todo o encaminhamento metodológico em sala de aula, pois a alfabetização, entendida como simples aquisição do código gráfico (letras, sílabas, palavras), fica dissociada da situação real vivida pelo aluno, bem como de seu significado ao contrário, para que se ampliem as possibilidades de leitura e escrita basta ultrapassar esse entendimento restrito e limitado.

Ensinar/aprender a ler e a escrever seria o conceito mais prático e objetivo para o significado de alfabetização. Porém, esta prática, ensinar/aprender a ler e a escrever, tem se tornado cada vez mais discutida “à medida em que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, [e] os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes” (WEISZ, 2011, p. 9). A alfabetização é um desafio, não somente teórico, mas sobretudo prático, pois, alfabetizar é ensinar a decifrar códigos, ensinar a codificar e decodificar a língua materna, quer escrita, quer oral. Soares (2021), compreende que “etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever”. Martins Filho (2009, p. 81) acerca do assunto assim se posiciona

Pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo real da criança, separando algo que social e culturalmente está interligado. Esta é uma questão fundamental e traz implicações diretas para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nesse aspecto, quando aborda a alfabetização e os processos de ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Martins Filho (2009, p. 82) defende “a tese de que a criança não é um adulto em miniatura”. Para esse pesquisador a criança produz sua própria cultura original; ainda que não tenha se apropriado da arte da escrita, mesmo assim ela escreve; ainda que não possua a noção das operações matemáticas, ela conta. Paim (2014, p. 3) assim pensa sobre o processo de alfabetização

Não se restringe ao aprendizado da leitura e da escrita mecânica quando se adquire uma tecnologia de codificar e decodificar a escrita, mais ainda, que esta conquista superficial não é suficiente na sociedade de hoje. O desafio, portanto, se coloca aos professores alfabetizadores, que necessitam desenvolver práticas de leitura e escrita na sala de aula na perspectiva do letramento.

Partindo do princípio proposto por Soares (1995, p. 5-6) ao escrever sobre língua escrita, sociedade e cultura em suas relações, dimensões e perspectivas, mostra que este tema apresenta seus limites e pode ser abordado sob a égide de duas perspectivas: a primeira foca “a diacronia das conexões entre escrita, sociedade e cultura” e nele os elos entre essa tríade remonta a “momentos históricos e aspectos antropológicos da emergência e progressiva socialização da língua escrita”. Caracteriza essa percepção analisar

[A] oralidade anterior à escrita, os processos de transição da oralidade à escrita, os processos de mudanças sociais, cognitivas e comunicativas resultantes da introdução da língua escrita em sociedades de ‘oralidade primária’ as práticas de leitura e de

escrita em diferentes épocas e diferentes grupos sociais, os processos históricos de acumulação, difusão e distribuição do material escrito, o surgimento da imprensa e seus efeitos (SOARES, 1995, p. 5-6).

A segunda percepção analisa a relação entre escrita, sociedade e cultura enfatizando “o exame do papel e do lugar da língua escrita nas modernas sociedades e culturas letradas, grafocêntricas, sociedades de ‘oralidade secundária’” (SOARES, 1995, p. 5-6). Busca assim, observar “as dimensões da leitura e da escrita nessas sociedades e culturas, as relações entre a escrita e os valores, representações e solicitações dessas sociedades e culturas, e, [...] as perspectivas conceituais e teóricas [dessas] dimensões e relações” (SOARES, 1995, p. 5-6).

A evolução da escrita levou a criação dos alfabetos fonéticos e as palavras deixaram de ser representadas por ilustrações, passando a ser representadas por siglas que conceberam certa unidade de som, facilitando a escrita e a comunicação e tornando-as acessíveis.

Foram os fenícios, povo que desenvolvia intensas atividades de navegação e articulação comercial com outras civilizações, que, necessitando de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias, inventaram um sistema de registro orientando-se pelo som das palavras, pelo *significante*²⁹, não pelo significado. Surgiu, assim, por volta de 1200 a.C., o que se pode considerar o primeiro *alfabeto*: um sistema de escrita de *representação dos sons* das palavras, não de seus significados. Os gregos, no século IX a.C., adotaram esse primeiro alfabeto fenício, aperfeiçoando-o: o sistema de escrita fenício representava apenas as consoantes, os gregos introduziram nele as vogais, tornando-o, assim, capaz de representar todos os segmentos da fala. Os romanos, por sua vez, adaptaram o alfabeto grego, constituindo o sistema alfabético latino ou romano, o sistema mais utilizado por um grande número de línguas e até mesmo para criar sistemas de escrita para línguas ágrafas³⁰ (SOARES, 2021, p. 46).

O alfabeto é considerado uma das mais significativas invenções da humanidade: “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação” (FERREIRO, 2011, p. 16). Baldo (2018), afirma que protagonizamos um terceiro grande salto na História, sendo que o primeiro foi quando surgiu a escrita, separando a Pré-História da História. O segundo quando Gutenberg disseminou a escrita por meio da imprensa, e o terceiro quando surgiram as tecnologias digitais, modificando linguagens e extinguindo fronteiras.

De acordo com Soares (2021), durante o processo de alfabetização, a criança precisa apropriar-se do sistema de escrita alfabética para entender que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e que pode se dividir em pequenas unidades – as letras. Antes mesmo de estar na escola, a criança é capaz de construir um conceito de escrita, quando

²⁹ Grifos da autora.

³⁰ Línguas que não possuem escrita: são apenas faladas ou gesticuladas, como a língua xavante falada por índios brasileiros.

pertence a ambientes socioculturais nos quais a leitura e a escrita possuem papel e função centrais; a criança se aproxima da escrita, de maneira progressiva, e percebe que escrever é transformar a fala em marcas sobre suportes variados e ler é transformar essas marcas em fala (SOARES, 2021).

Desde a década de 1980, expõe Batista (2006), que Ferreiro e Teberosky já alertavam que para se apropriar da escrita a criança utiliza de conhecimentos prévios desenvolvidos com as interações sociais e a utilização da escrita e da leitura em seu contexto cultural; por isso os progressos na escrita são diferentes para cada um, visto que não dependem somente das experiências escolares. No entanto, de acordo com Soares (2021, p. 51) é no contexto escolar que a criança compreende, de maneira progressiva, “a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético”.

Ferreiro (2011, p. 14), compreende que “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Para Ferreiro (2011) a diferença entre as terminologias marca uma consequente divisão na alfabetização. Já que, a escrita como código de transcrição converte as unidades sonoras em unidades gráficas, enquanto a escrita como representação concebe a língua escrita como compreensão do modo de construção.

Soares (2009, p.18) define que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Apoiados nessa ideia, Martins Filho (2009), Paim (2014) e, Bordignon e Paim (2017), convergem em suas análises no que diz respeito à compreensão de alfabetizar e letrar, mesmo sendo ações diferentes não são indissociáveis. Inspirados por Soares (2020) sustentam a tese do “alfabetizar letrando”, o que implica “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (MARTINS FILHO, 2009, p. 89). É relevante elaborar as críticas aos moldes tradicionais de pensar a alfabetização, visando superar a concepção estritamente técnica, que treina decodificar por meio de atividades mecânicas e apresentadas sequencialmente, pois a alfabetização “apenas nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (MARTINS FILHO, 2009, p. 89). Nessa perspectiva, Barros (2016, p. 394), inspirada em Street afirma que

As práticas de letramento [são desenvolvidas] não apenas como uma simples tarefa de aprender as habilidades de leitura e escrita, como alguns autores sugerem, mas, precipuamente, práticas de letramentos imbuídas de ideologias, em que são confirmadas relações de hierarquia, de autoridade, de poder e de controle.

Barros (2016, p. 394) sobre o letramento mostra:

No contexto educacional brasileiro, [implica desenvolver] práticas coerentes que se enquadrem em um modelo ideológico de letramento, ou seja, que permitam que as mediações sejam engajadas em um modelo crítico de letramento que fomentem nos educandos a capacidade de assumirem seu papel de cidadão na sociedade estratificada, levando-os a fazer uma leitura real de sua condição de agente transformador de sua realidade.

De acordo com Soares (2020), houve coincidência quanto ao momento histórico em que o letramento emergiu em várias sociedades pelo mundo, distantes geográfica, socioeconômica e culturalmente: “foi nos anos 1980 que surgiu o novo campo de estudos sobre o letramento” (SOARES, 2020, p. 31). Porém, as causas e o contexto foram diferentes em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento,

No Brasil, [...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita - a alfabetização, para usar a palavra brasileira - mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita - problemas de *letramento*³¹ - no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (SOARES, 2020, p. 33).

Bordignon e Paim (2017, p. 53) mostram que as pesquisas relacionadas ao letramento são insuficientes no Brasil, considerando que este “conceito [é] relativamente recente”. As pesquisadoras compreendem que a emergência desse conceito está relacionada a

Uma nova conjuntura econômica centrada no desenvolvimento tecnológico, que gerou a necessidade da formação de mão de obra qualificada, desafiando a escola a desenvolver uma proposta pedagógica na qual os indivíduos dispusessem de maiores possibilidades para utilização dos códigos da escrita em diferentes contextos sociais.

Bordignon e Paim (2017, p. 53) avaliam que “o termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira; entretanto, poucos estudos o abordaram juntamente à alfabetização”. Nas suas análises os debates e reflexões sobre letramento foram

³¹ Grifos da autora.

erigidos considerando “estar alfabetizado, saber ler e escrever para inserir-se em um mundo letrado”: tal percepção é insuficiente. Abordam igualmente a necessária aquisição de “habilidades, competências e conhecimentos suficientes, a fim de que possam fazer uso desses conhecimentos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas no exercício da cidadania” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 57). Bordignon e Paim, (2017, p. 57), sustentadas pelas ideias de Soares (2001; 2020) assim distinguem a alfabetização do letramento

Enquanto a alfabetização é o processo de apropriação da leitura e da escrita, o letramento é a capacidade de utilizar essas apropriações nas práticas sociais e pessoais, portanto ambos são processos cognitivos, porém, processos distintos; são processos simultâneos, mas, interdependentes [...]. O letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita.

Para que aconteça o letramento não é fundamental, estar alfabetizado. A alfabetização não é pré-requisito para o letramento e nem a precede (SOARES, 2020). Ler e escrever são processos da língua escrita e o letramento é o processo de apropriação da leitura e da escrita, é a prática social da língua escrita. No entanto, Lerner (2002, p. 61), afirma que

Escolarizar práticas sociais é um desafio, porque [...] as práticas são totalidades indissociáveis e, portanto, dificilmente sequenciáveis, porque têm muitos componentes implícitos que não podem ser transmitidos oralmente e que só podem ser comunicados quando elas são exercidas, porque envolvem, às vezes, distribuições desiguais entre os grupos sociais.

Para escolarizar as práticas sociais, Lerner (2002, p. 62), propõe concretizar práticas de leitura e de escrita nas atividades cotidianas da sala de aula e “esclarecer o que é que se aprende quando se lê ou se escreve em aula, quais são os conteúdos que se estão ensinando e aprendendo ao ler ou ao escrever”. Reafirmamos que a alfabetização não é condição para o letramento, tampouco o contrário disto. Porém, cada vez menos, o letramento se dissocia da alfabetização, uma vez que a leitura e a escrita estão presentes no processo de aquisição da língua escrita; ler e escrever são os dois principais aspectos da alfabetização e, conseqüentemente, do letramento.

Na concepção de Soares (2021), para escrever é preciso desenvolver a consciência fonográfica, ou seja, identificar os sons da língua e representá-los. Enquanto para ler é preciso desenvolver a consciência grafo fonêmica, isto é, relacionar as letras ao que elas representam. Em ambos os processos é utilizada a consciência fonêmica de formas diferentes. Relação grafemas-fonemas na leitura e fonemas-grafemas na escrita, são dimensões desiguais

da consciência fonêmica, contudo aprendizagens simultâneas: “ser capaz de ler e compreender textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento” (SOARES, 2020, p. 200).

Pela alfabetização a criança dá entrada na cultura da escrita, e pelo letramento se mantém, porquanto, não basta saber ler, mas é necessário ser capaz de interpretar o que foi lido. Perceber que a leitura e a escrita possuem funções sociais, identificar tais funções e utilizá-las, isto é letramento. Para Lerner (2002, p. 73) “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Diante desta afirmação, Lerner (2002), questiona se é possível ler na escola, em virtude da descaracterização que a leitura sofre nesse ambiente. Não por responsabilidade docente, mas por encargo de um sistema de ensino que acaba por dificultar, em vez de facilitar, a formação de leitores. A leitura é um objeto de ensino, mas precisa ser também objeto de aprendizagem. Dehaene (2012), assegura que a finalidade da leitura é a de compreender e não a de soletrar sílabas. Garante que é possível ensinar a leitura, pois a “etapa decisiva da leitura é a de decodificação dos grafemas em fonemas, é a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva. É, pois, sobre essa operação que se devem focalizar todos os esforços” (DEHAENE, 2012, p. 245).

Para os professores e professoras, especialmente os alfabetizadores e alfabetizadoras, os verbos ler e escrever são muito familiares, expõe Lerner (2002), pois marcam a função essencial da escolaridade obrigatória. Ensinar a ler e escrever, atualmente, é um grande desafio, visto que transcende a alfabetização, pois objetiva-se, conjuntamente, o letramento. No que concerne à leitura Dehaene (2012, p. 32), afirma que “ler é saber identificar as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas e em todos os tamanhos das fontes”. No que se refere à escrita, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 5) argumentam que “não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, [...] põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica”.

Para fazer parte da cultura escrita, na perspectiva de Lerner (2002), se supõe a apropriação de uma tradição de leitura e escrita, assumindo uma herança cultural que envolve a prática de diversas operações com os textos sabendo relacioná-los entre si, e entre várias

outras situações. Na mesma perspectiva, o letramento, de acordo com Val (2016, p. 19) contribui para que o sujeito seja inserido na cultura escrita. Assim o compreende a autora:

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Assim, demanda também um processo de herança cultural, recebida em especial da família. Champagne (2015), mostra que a noção de herança cultural³², aplicou-se, antes de tudo, para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de classes sociais desiguais, como uma possibilidade indispensável, pautando os benefícios peculiares que as crianças das classes diversas e frações de classe podem vir a ter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este raciocínio sugere um rompimento com os pressupostos intrínsecos, tanto à visão que considera o sucesso ou fracasso escolar como resultado das competências naturais quanto às teorias do capital humano. Lebaron (2017, p.102), corrobora para esta compreensão quando enuncia que a expressão foi

Construída nos anos 1960 para explicar as desigualdades sociais em matéria educativa, cultural ou, ainda, certas diferenciações nos comportamentos em matéria de saúde, de relação com o corpo, etc., a noção de capital cultural³³ remete a um conjunto multidimensional de ‘competências’ (por exemplo, o domínio da língua, do cálculo, etc.) e de disposições (que constituem sua versão incorporada, sob a forma de conexões neurais e de automatismos mentais e corporais). Ela institucionaliza-se por meio de diversas entidades jurídicas (diplomas escolares, qualificações, etc.). A restrição do capital cultural a ‘competências’ valorizadas pelo mercado (valorização acompanhada frequentemente de uma medida monetária), sob a forma do que se designa por ‘capital humano’, é uma redução manifesta das competências culturais, assim como a limitação destas, às competências mais institucionalizadas ou mais legítimas. Pode-se perguntar em que medida o capital cultural aprimora, ou não, o bem-estar: a relação não é, evidentemente, mais direta do que no caso do capital econômico, mas as práticas culturais e de lazer são potencialmente fontes de diversas formas de bem-estar e valorizadas como tais.

O capital cultural influencia fortemente no processo de ensino e aprendizagem de um indivíduo, no que diz respeito a capacidades e qualificações. Bourdieu et al. (1998, p. 3) mostram que

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe

³² Noção cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

³³ Noção cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’.

O Capital cultural pode se manifestar sob diferentes aspectos de acordo com Bourdieu et al. (1998, p. 74), pois

Pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais.

Bourdieu (2015), denuncia que os alunos provenientes de uma classe social desfavorecida nem sempre tem os mesmos acessos ao capital cultural que os alunos de classe social favorecida, sendo suprimidos de maneira precoce da trajetória escolar e acadêmica. Além disso,

Crianças originárias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar. Mas, obviamente, isso só é possível porque os conteúdos curriculares impostos aos alunos e os sistemas de avaliação da aprendizagem praticados pela instituição escolar se assentam em uma cultura tida como ‘legítima’, isto é, constituída pelos produtos simbólicos socialmente valorizados (as letras, as ciências, as artes) que emanam dos grupos sociais dominantes, os quais exercem, por isso mesmo, a uma ação de ‘violência simbólica’ sobre os grupos dominados (BOURDIEU, 1998, p. 103).

Bourdieu (2015), demonstra que as instituições de ensino, incorporadas a mecanismos de conservação reproduzem e legitimam as desigualdades, excluindo aqueles indivíduos que já tem menos oportunidades de sucesso. Estes indivíduos são denominados por Bourdieu de ‘excluídos do interior’. As consequências para estes indivíduos, excluídos nos interiores das instituições escolares, são amplas, uma vez que procedem de famílias culturalmente desprovidas; eles obtêm, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que há maior possibilidade de acontecer, são candidatos a uma exclusão dupla, certamente estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua chance. Lamentavelmente,

A escola exclui [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU, 2015, p. 251).

Mesmo submetidos a exclusão dupla a ideia de “illusio”, ou seja, de fazer parte do jogo escolar e estar nele envolvido e levá-lo a sério é destacável, pois como interpreta Oliveira, (2005, p. 536) a “illusio é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”. Bourdieu (1996, p. 139-140) acerca dessa ideia argumenta:

[...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele [...]. É ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...]. Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a illusio é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.

Nogueira (2021), ressalta que a questão da herança cultural familiar, para Bourdieu, na particularidade de sua Sociologia da Educação e a característica de sua discussão tornam-se mais evidentes quando se consideram as mais extensas inquietações teóricas que distinguem a obra do autor. Suas inquietações incomodam por expor “misérias da educação”, desencobrir as chagas de um sistema que tem interesse em mantê-las abafadas, enquanto crescem em desordem, mantendo dominantes e dominados sempre nas mesmas posições. Bourdieu (2015, p. 250) esclarece

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

O capital cultural e a herança cultural implicam na trajetória escolar e acadêmica de um indivíduo devido a força legitimadora que possuem na reprodução das desigualdades sociais no interior das instituições de ensino, com mecanismos que ignoram as desigualdades culturais. Fica claro a ineficácia de uma escola para todos, quando crianças são literalmente excluídas da escola desde os primeiros anos, tendo em vista as avaliações, de indivíduos em condições diversas, desenvolvidas com a mesma métrica.

O volume de capital que o indivíduo recebe, desde que nasce, em seu ambiente familiar o amparará em sua trajetória escolar e acadêmica. O professor e a professora muitas vezes não percebem essas sutilezas relacionadas às diferenças entre seus alunos, fazendo com que estes mecanismos perversos, de reprodução e legitimação das desigualdades, continuem sendo invisibilizados nos espaços escolares e, os dominantes continuam dominando os dominados. De modo suposto, este pode ser um dos agentes que motivou o aumento nos números do fracasso na educação diante de um contingente maior de crianças que passou a ter acesso a ela, como revela Weisz (2011). Diante disto, Bourdieu propôs uma pedagogia racional, mais individual, com atenção diferenciada às diferentes necessidades de cada aluno, para que a escola possa “exercer papel ativo na reversão do processo de reprodução das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2021, p. 99). Entretanto, Nogueira (2021, p. 99) alerta que

[...] os professores deveriam partir dos conhecimentos e das habilidades efetivamente possuídos pelos alunos e fazê-los progredir por meio do uso sistemático de métodos e técnicas de ensino. Além disso, no que concernem à avaliação, os educadores deveriam se preocupar em racionalizar os exames, restringindo o peso de exigências difusas e implícitas, ligadas mais à forma (estilo, elegância, desenvoltura nas respostas escritas ou orais) do que aos conteúdos efetivamente ensinados.

Diante disto, Lerner (2002, p. 17) assinala que

[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considerem perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir.

O que Lerner (2002), sugere, para além da alfabetização, é fazer uso das apropriações de leitura e escrita em diversas situações, e isto é letramento. Quando há letramento concomitante com a alfabetização, ou seja, exercício competente da leitura e da escrita, se insere a criança nesse mundo, ou melhor, se inclui o sujeito na cultura escrita (SOARES, 2021). Em suma, para alcançar o objetivo da alfabetização e tornar a criança além de alfabética,

alfabetizada, é necessário oferecer-lhe experiências suficientes para acessar e permanecer na cultura escrita, amparando sua trajetória acadêmico escolar.

Exibir o perfil das acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no IFC, no capítulo a seguir, está intrinsecamente ligado à alfabetização e ao letramento, pois essas características influenciam diretamente em como abordarão o ensino da leitura e escrita em suas futuras carreiras. A identificação desses perfis permite adaptar a formação para melhor atender às necessidades de futuros/ras docentes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade no desenvolvimento da alfabetização e promoção do letramento nas escolas.

4 PERFIL DAS ACADÊMICAS E ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC

Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me, e ser eu... (ALVES, 1994, p. 29)

Neste capítulo constituímos o perfil das acadêmicas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC nos *campi* Abelardo Luz, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul e Videira. Conhecer esse perfil mostra-se relevante e pertinente no que diz respeito a professoras/res alfabetizadores em processo de formação. Sua constituição [do perfil] transcende a circunscrição da formação inicial de modo estrito, pois como Martins Filho, (2009, p. 27) nos ajuda a compreender, essas pessoas “trazem consigo a marca de uma trajetória existencial que os identifica. Apresentar estas características é reconhecer que elas também configuram a ação docente. A vida é permeada por diversas escolhas. Para estas pessoas uma delas é a opção em serem docentes”.

Outrossim, a clareza sobre o perfil das/os acadêmicas/os subsidia a operacionalização de metodologias e estratégias para o desenvolvimento de processos formativos pertinentes à tal formação, seja ela inicial ou continuada de docentes. Ou seja, é possível, com esse conhecimento implementar

Propostas de formação que visem atender às expectativas [...] e à complexidade de fatores que permeiam o processo de alfabetização/letramento, o qual deve ocorrer de modo indissociável e ser levado em consideração no ensino-aprendizagem acerca das práticas sociais de uso da leitura e da escrita (COSTA et al. 2001, p. 4).

A prática docente dos/as professores/as que se enveredam pelos árduos caminhos da alfabetização está intimamente relacionada às apropriações teóricas e práticas por elas/es durante sua formação. Zibetti e Souza (2010, p. 459) testificam que “as razões que motivam as escolhas dos professores [e das professoras] estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação”. Assim, acontecem as “diferentes formas de compreender como acontece o processo de aquisição da linguagem oral e escrita” (PAIM, 2014, p. 12). É importante também pensar que é nos processos formativos que as/os acadêmicas/os se apropriam de concepções “de alfabetização e letramento que sustentam as práticas dos professores alfabetizadores e o que de fato está sendo concebido quando se ensina a leitura e a escrita na alfabetização” (PAIM, 2014, p. 1). Paim (2014, p. 3) ainda contribui para entendermos que o

Trabalho de alfabetização ao mesmo tempo em que se constrói como um fator de angústia entre os professores organiza-se como elemento gerador de busca constante de metodologias capazes de dar conta das questões que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

O desafio a ser enfrentado pelas professoras e professores que alfabetizam se intensificam quando esses profissionais “necessitam desenvolver práticas de leitura e escrita na sala de aula na perspectiva do letramento” e que avancem no aspecto de enfatizar o código escrito e o reconhecimento dos sinais gráficos, as letras (PAIM, 2017). Alfabetizar é um desafio e como tal

O trabalho do professor alfabetizador requer conhecimento sobre os processos de como a criança aprende a ler e a escrever e por isso essa é uma temática discutida, problematizada e pesquisada pelos educadores, mas ainda tem questões específicas que acontecem no contexto da sala de aula que não tem respostas se tornando assim um grande desafio para os professores (PAIM, 2014, p. 9).

A elaboração do perfil das acadêmicas/os ativas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC, pode ser uma via para pensar “a formação teórica e pedagógica para a constituição desses saberes e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática” (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 461) para alfabetizar e também para pensar estudos posteriores, quando essas/es acadêmicas/os já egressos, no campo de atuação para percebermos como elas/eles transformaram “os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão” (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 461).

Nesse sentido, os saberes docentes apresentam uma dimensão criadora, as medida que as/os professoras/res, de posse desse contexto, puderem articular de forma inovadora, os conhecimentos e as experiências apropriadas ao longo de sua história de formação e atuação, e recombiná-los de outra maneira em função das necessidades e possibilidades do cotidiano, aproveitando oportunidades para exercitar a capacidade de articular conhecimentos teóricos, condições objetivas dadas em espaços escolares e necessidades específicas de grupos de alunos, de modo criativo e inovador. Para Almeida et al. (2007, p. 283) os saberes docentes

Têm ocupado papel de destaque na formação de professores, o que é atribuído, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

As implicações dos saberes para a formação docente demandam o reconhecimento dos “professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do

que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação” (ALMEIDA et al. 2007, p. 292).

A partir das reflexões desta seção, foi elaborado o perfil das acadêmicas/os baseado nas seguintes variáveis: opção pelo curso de pedagogia; cursa pedagogia em qual *campus* do IFC; sexo e feminização do magistério; trajetória acadêmico escolar; formação no magistério; conclusão do ensino médio e *campi* IFC e dificuldades para cursar Licenciatura em Pedagogia e formação em trabalho. Ao utilizar estas variáveis como lentes para a análise, desvendamos os perfis distintos das/os acadêmicas/os embasadas em dados concretos. Ao considerar a variável “opção pelo curso de pedagogia”, identificamos aquelas/es que escolheram essa área específica de estudo e carreira, evidenciando seu interesse pela educação entre outros interesses. Além disso, a variável “cursa pedagogia em qual *campus* do IFC” permitiu destacar a localização geográfica, características regionais e as experiências educacionais específicas de cada *campus*. A variável “sexo e feminização do magistério” revelou uma possível correlação entre o sexo e a escolha da profissão refletindo, a predominância das mulheres no campo da Educação Básica, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em seu primeiro ciclo (1º ao 5º ano).

Mesmo que já exista um número maior de homens atuantes neste campo, na alfabetização as mulheres ainda predominam, praticamente são a totalidade dos casos. A trajetória acadêmico-escolar, formação no magistério e conclusão do ensino médio nos *campi* do IFC são variáveis que auxiliaram na compreensão do percurso educacional das/os estudantes de Pedagogia, fornecendo elementos sobre experiências prévias e níveis de formação anteriores à licenciatura. Por fim, as variáveis “dificuldades para cursar Licenciatura em Pedagogia” e “formação em trabalho” permitiram entender os desafios enfrentados pelas/os estudantes ao longo de sua formação e sua relação com o ingresso e desenvolvimento no mundo do trabalho no campo da educação.

A seguir, apresentamos os gráficos que demonstram as variáveis analisadas. Relembramos que a coleta de dados foi realizada por meio do envio de questionários: 39 distribuídos para o curso de Pedagogia do *campus* de Camboriú, com 11 retornos; 17 para o *campus* de Abelardo Luz, com 02 retornos; 41 para o de Rio do Sul, com retorno de 02 respostas; 16 enviados para o de *campus* de Videira, com 03 retornos e 40 para o *campus* de Blumenau, com 03 retornos. Totalizamos 153 questionários enviados, com 13 retornos na primeira tentativa, portanto 8,39% de respostas; e após outras tentativas obtivemos 21 retornos, ou 13,72% de respostas. Na tabela a seguir, os dados estão organizados por *campus*, mostrando

o número de questionários enviados, os retornos na primeira tentativa e os retornos na última tentativa. O total representa o somatório de todos os *campi*. A porcentagem na última coluna indica a taxa de retorno de respostas para todas as tentativas, incluindo a primeira, em relação ao número total de questionários enviados.

Tabela 1 - Coleta dos questionários por Campus

Campus	Questionários enviados	Retorno na primeira tentativa	Retornos na última tentativa	Percentual total de retornos
Camboriú	39	6	11	28,21%
Videira	16	3	3	18,75%
Abelardo Luz	17	2	2	11,76%
Blumenau	40	0	3	7,50%
Rio do Sul	41	2	2	4,88%
Total	153	13	21	13,72%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos recebimentos dos questionários.

Discorremos a seguir sobre os “tons” dados ao perfil quando acionamos a variável opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, consideramos pertinente apresentar logo a seguir o gráfico 2, que mostra os percentuais desta variável para, em seguida, debater sobre ela.

Gráfico 2 - Opção pelo curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Freire (1985, p. 27) em seu livro “Por uma Pedagogia da Pergunta” nos instiga a pensar uma Pedagogia enxertada de respostas como “uma pedagogia da adaptação e não da criatividade” e que “não estimula o risco da invenção e da reinvenção”. Para Freire (1985, p. 27), “negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”. Freire (1985) demonstra que a Pedagogia respondente é uma via acomodada, na qual os percalços, quando encontrados, não colocam os docentes em condição de arriscar-se. Em outra posição está a “pedagogia da liberdade ou da criação” que “deve ser eminentemente arriscada” (FREIRE, 1985, p. 27). Provoca Freire (1985, p. 27)

Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento. Jamais um novo erro será absolutamente um novo erro; será sempre um novo erro cujos elementos relativos implicam um novo erro, e esta cadeia se estende ao infinito. Se assim não fosse, alcançaríamos o conhecimento absoluto, e o conhecimento absoluto não existe [...]. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta.

A partir das defesas freireanas compreendemos que suas palavras podem constituir-se em mobilizações para a/o acadêmica/o que faz opção pelo curso de pedagogia, ainda que ao acessar, não haja essa clareza. Assim, uma “pedagogia da radical pergunta” (FREIRE, 1985, p. 30) implica a vivência nas instituições formadoras de posições políticas, ações democráticas, antiautoritarismo, o não espontaneísmo. É mister distanciar-se da trágica equação proposta por Saviani e que ronda como um espectro a educação brasileira: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”, para “sentir o fato e aprender a sua razão de ser”, não esgotando as críticas aos tradicionalismos escolares em suas técnicas e metodologias, “nas relações importantes educador-educando, mas [estendendo] à crítica do próprio sistema capitalista (FREIRE, 1985, p. 30). Assim, é relevante o

Descobrimo do Outro e da importância de partir do que é o Outro, para propor uma práxis da transformação da realidade, uma teoria do poder, uma teoria da pedagogia que permita ou ajude o processo de transformação da realidade, considerando que o Outro é cultura, uma cultura diversa (FREIRE, 1985, p. 45).

Tal procedimento, permite acessar as raízes históricas do Outro para pensar as teorias e as práticas pedagógicas, transmutando a Pedagogia em Nova, Reinventada, Recriada (FREIRE, 1985).

Uma reinvenção da pedagogia implica uma reinvenção do poder, uma reinvenção do todo, da participação das massas que devem se manifestar em todos os projetos, [...] em que os próprios elementos do conhecimento popular, das respostas populares, do conhecimento das resistências populares às ideologias dominantes, devem ser a base de toda uma estratégia e uma tática para construir uma nova sociedade (FREIRE, 1985, p. 74).

Essas são as razões que consideramos responder à opção pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. Contudo, os acadêmicos em formação do IFC, o que dizem? Quanto aos motivos que os levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, são vários. Porém o mais citado foi o “compromisso com a formação de indivíduos” que apresentou 33,3%. Esta opção foi seguida de “amplo campo de atuação” com 28,6%, “sugestão e incentivo de outros” 14,3%, e ainda “respeito e admiração” 9,5%.

As opções que respondem como “compromisso com a formação de indivíduos” e “sugestão e incentivo de outros” carregam uma forte tonalidade de uma profissão docente ainda romantizada. Bastos (2003, p. 167) nos esclarece que “o pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu”. Sendo assim, as falas das/os acadêmicas/os remetem a um conjunto de relações por elas/eles experienciado. Melo (2014, p. 171) compreende que “essas experiências acionadas ganham uma dimensão interpretativa, onde o registro do relevante é uma tendência”. Nas falas, das/os acadêmicas/os, estão presentes suas memórias da escola e “no esforço de memória, duas vertentes podem prevalecer: a romantização, que pode desdobrar-se em entusiasmo ou desencanto, e a idealização, que induz à sacralização da docência e das práticas educativas e escolares” (MELO, 2014). Essa romantização e sacralização remetem ainda à ideia de docência feminina, como missão sacerdotal e não pública, o que ainda revela a condição da mulher em uma sociedade excludente e conservadora: “a professora é mãe e quase santa, a escola é nada menos do que um ‘templo educativo’, lugar no qual se deve adentrar com respeito e emoção” (NUNES, 2021, p. 11) em exercício de “um ministério sagrado e tendo como guia a afeição, forma, além do intelecto, a alma e o coração dos seus alunos, preparando-os para servirem à pátria, à família e à sociedade” (NUNES, 2021, p. 15).

O “tom” de romantização evoca ainda na atualidade, uma percepção dos primórdios da profissão, em que as professoras, em especial eram vistas como missionárias, vocacionadas e mártires, “a quem um salário digno não é destinado, uma vez que missão implica sacrifício e vocação é dom, não envolve trabalho, esforço e formação” (NUNES, 2021, p. 17). Em contraponto a possível romantização dada pelo processo de feminização, Fonseca (2011, p. 33) ao analisar a figura masculina nos anos iniciais em seus discursos, representações e relações de

gênero afirma que é importante “problematizar como esses processos [de ser homem e ser mulher] fazem parte de algo mais amplo que é a própria constituição dos sujeitos. A sexualidade seria um dos processos de enquadramento a que estamos sujeitos e que nos fornece um lugar, uma identidade”. O conjunto de condições que formam um docente entrelaça “saber, poder e construção de subjetividades, num contexto social e histórico que define quem é este sujeito que educará as gerações futuras e que cuidará delas no espaço escolar” (FONSECA, 2011, p. 35). No caso da sociedade brasileira, estudos diversos ratificam a presença esmagadoramente feminina especialmente nos espaços da educação infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. Isto não implica em que as condições e entrelaces não possam redefinir as gerações que se farão presentes na escola educando as novas gerações, especialmente nos níveis acima citados. Nesse aspecto Hardt (2006, p. 7- 8) ajuda a compreender que

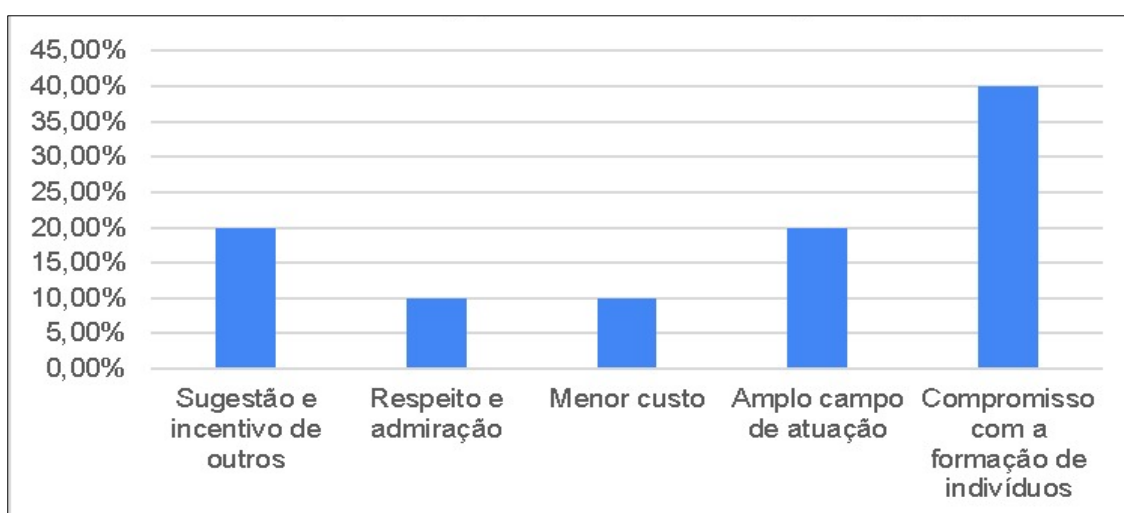
A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário ‘combater o que já se é’, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A ideia de formação precisaria ser entendida como uma ‘vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética’. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam.

O gráfico 3 a seguir mostra a realidade citada por Nunes (2021), quando revela que 40% dos que citaram “compromisso com a realidade” nunca atuaram na área da educação, e ainda destes que nunca atuaram nesta área, 20% citaram “sugestão e incentivo de outros”. A resposta “amplo campo de atuação” com 20%, talvez revele uma posição mais raciocinada das/os interlocutoras/es, tendo em vista que nos próprios PPCs dos cursos essas possibilidades estão marcadas. Ortega e Santiago (2009, p. 30) ao refletirem sobre a atuação do pedagogo buscando compreender que profissional é esse, afirmam que “o campo de atuação do pedagogo, ao contrário de outras áreas que perdem seu espaço ou são limitadas pela especialização, se abre, impressionantemente, para um raio de atuação cada vez maior”. Assim,

É comum encontrarmos pedagogos atuando como líderes comunitários, assessores de planejamentos didáticos de capacitação dos funcionários das empresas, orientadores/elaboradores dos programas oferecidos nos museus, teatros, como consultor de indústria de brinquedos, no planejamento de atividades relacionadas a lazer promovidas por grupos de recreação e até mesmo como desenhistas instrucionais na preparação dos materiais oferecidos no ensino à distância. Há ainda a atuação do pedagogo em outras áreas como a da saúde e a do direito. O pedagogo é um profissional da educação que, ao entrar para o mercado de trabalho, tem condições de trabalhar em qualquer campo em que houver necessidade de organizar oportunidades

de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, o pedagogo pode atuar em diferentes segmentos, do setor público ou privado, cuidando do caráter educativo em espaços escolares e não escolares (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p. 30-31).

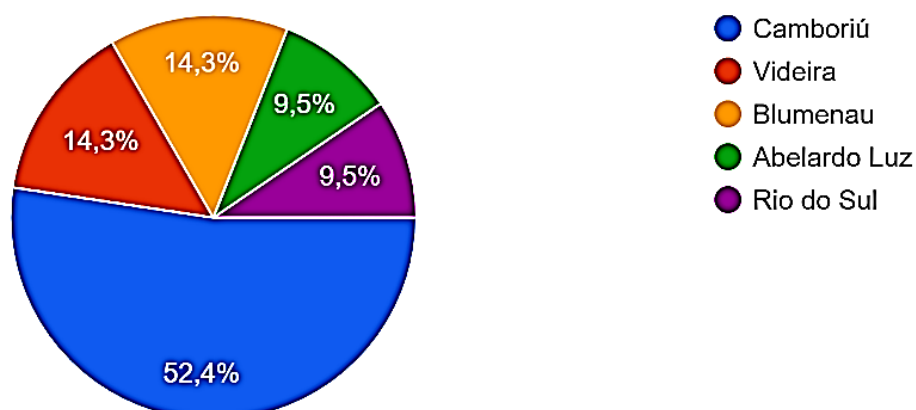
Gráfico 3 - Nunca atuaram na área e razões pela opção do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A variável cursa Pedagogia em qual campus do IFC, expõe que a maioria (52,4%), destes acadêmicos cursa Pedagogia no *Campus* de Camboriú.

Gráfico 4 - Cursa Pedagogia em qual campus do IFC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Relacionamos esta variável com a ideia de lugar de origem, pois inferimos que estar nas cinco cidades cursando Licenciatura em Pedagogia implica em estabelecer relações com tais lugares e, de certa maneira ser constituído por eles. Escobar (2005) compreende que o local de nascimento de uma pessoa pode desvelar sobre ela, pois denotam as possibilidades ou não de que certos aspectos de sua existência, dados por múltiplas determinações da cultura, da sociedade, da história, da educação, de conhecimento do mundo. Não sabemos se os locais de nascimento das/os interlocutoras/es foi a cidade onde realizam o curso; no entanto, inferimos que a apropriação cultural dos lugares ocorra ao longo do processo formativo no curso entre os muros do IFC e fora deles. Tais facetas fundamentam as práticas sociais nesses lugares desenvolvidas. Da mesma forma, Pérez (2003, p. 7), mostra que é nos lugares que as interações são realizadas: o “lugar é potencialmente gerador de novas subjetividades [...] a definição do lugar depende do cotidiano e a definição do cotidiano depende do lugar, um é condição do outro”. Melo (2014, p. 171) inspirada nos estudos bourdieusianos, sobre a mesma questão mostra

O lugar [...] é um elemento construtor da memória, visto que é atravessado por processos históricos e culturais, familiares e escolares dentre outros fios que entrelaçam o tecido social, o que nos permite construir novos significados. Devemos considerar as condições nas quais são produzidas as memórias, pois elas revelam as diferentes posições sociais de constituição e de apropriação do ‘mundo de origem’, todas reputadas como legítimas.

Para Bourdieu (2007) o mundo de origem remete ao mundo materno, no qual são apropriados os gostos primordiais. O conhecimento do mundo de origem traduz-se na formação da consciência, que outorga a ele o sentido. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) afirmam que nos lugares são definidas as chances, as condições de viver e de trabalhar e que “de todos os determinantes, [o mundo de origem é] o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência [...] e primeiramente às condições de existência”. Melo (2014, p. 168) considera que pensar o mundo de origem

Incita a refletir acerca dele como uma herança material e, também, cultural que certifica a continuidade da linhagem, consagrando uma identidade social que não se dissocia no tempo e contribui para a reprodução moral, isto é, para consolidar valores, virtudes e competências que fundamentam a legitimidade de pertencimento ao lugar.

Afirma ainda o lugar como “o espaço no qual se realizam experiências corporais profundamente inconscientes e imediatas com o mundo, em que gerações se sucedem e cravam suas marcas, arquetam e elaboram suas representações” (MELO, 2014, p. 76). O lugar possibilita experienciar a realidade social de modo *sui generis* e compartilhar com “vidas

comuns suscetíveis de criar normas locais, normas de solidariedade e oportunidade de realização de uma história” (PÉREZ, 2003, p. 8). Assim, o lugar contribui para que as/os acadêmicas/os dos Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC pensem “o mundo da maneira [como] falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam seu cotidiano, por meio de relações metafóricas com a conjuntura social e histórica” (BASTOS, 2003, p. 178).

Para Escobar (2005, p. 133) o lugar pode ser “uma ajuda ou um impedimento para pensar a cultura” e neles estão “prescritos” os mecanismos que organizam as relações. O autor mostra ainda que “a ausência de lugar [...] se transformou no fator essencial da condição moderna, uma condição aguda e dolorosa” (ESCOBAR, 2005, p. 133). Essa necessária desvinculação com o lugar, quando foi necessário para as/os acadêmicas/os que cursam Licenciatura em Pedagogia no IFC, pode ter sido essa condição aguda e dolorosa, como afirma Escobar (2005) essa é uma condição para quem procura realizar suas esperanças buscando as oportunidades onde quer que elas se encontrem. A caracterização das cidades mesmo que de maneira sintética e em seus aspectos essenciais permite contrastar esta situação e a percepção das/os acadêmicas/os sobre o lugar, bem como inferir

Sua aposta na aquisição do capital escolar como mecanismo de mobilidade social. [...] a ideia de aquisição do capital escolar como mecanismo impulsionador da mobilidade social, [implica] argumentos [que compreendem] que o capital cultural não se origina nas vontades individuais, dadas pelo primado da ação, nem de determinações macro e arranjos coercitivos, primazia da estrutura (MELO, 2014, p. 169).

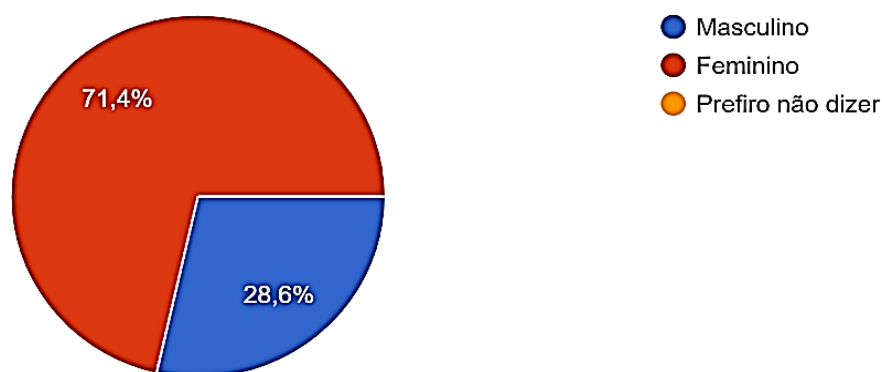
Transitar do lugar de nascimento para um “outro lugar” pode ter contribuído para que as/os acadêmicos tenham adquirido capital cultural, social e escolar, que de modo geral é herdado por meio da família e da instituição escolar.

Ainda que corramos o risco de ratificar a condição de um curso de Licenciatura em Pedagogia feminizado, optamos por acionar a variável sexo, que se revela da seguinte forma: 71,4% das acadêmicas entrevistadas, são mulheres e 28,6% são homens, como mostra o gráfico 4 abaixo. Optamos pelo uso do termo sexo e não gênero, tendo em vista que neste estudo não temos a intenção de debater de modo aprofundado as relações de gênero. Queremos, no entanto, destacar os 28,6% de homens que nos parece expressivo quando se trata de cursar Licenciatura em Pedagogia; este pode se constituir um movimento abordado anteriormente, quando Fonseca, (2011) vislumbra novas condições e entrelaçamentos que podem, em longo prazo redefinir as gerações que estarão na escola exercendo a função docentes.

Rabelo e Martins (2006, p. 6167) destacam que “o magistério se tornou um ‘gueto’ profissional feminino”, mas que em seus primórdios, a docência era profissão masculina. A Licenciatura em Pedagogia clama pelas mais distintas representações em seu campo de atuação, não de “guetos”. Louro (1997, p. 77) ao pesquisar sobre o mesmo objeto afirma

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino.

Gráfico 5 - Sexo e feminização do magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

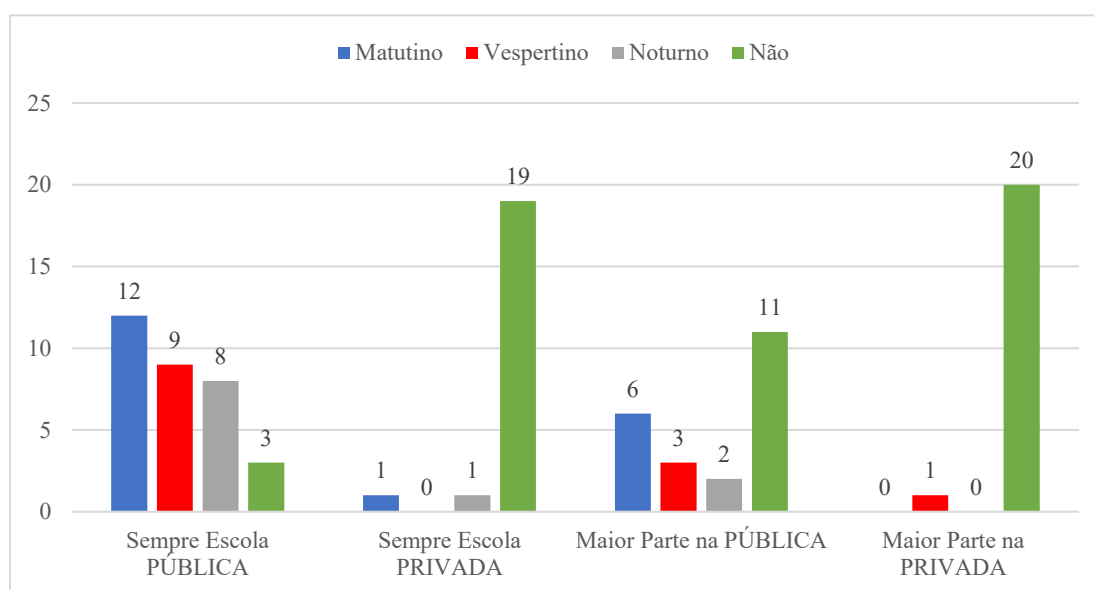
Um aspecto importante a destacar sobre a feminização da profissão docente é o acesso à “escolarização progressiva das meninas e de um amplo recrutamento de professores, efetuado no momento em que diversas ocupações e profissões, tradicionalmente reputadas masculinas, tornavam-se acessíveis às mulheres” (VALLE, 2003, p. 130). Assim, os efeitos mais perceptíveis desse fenômeno, está na opção da docência pelas mulheres de maneira massiva, ainda considerando que a “escolarização progressiva das meninas” e sua representatividade no magistério estejam relacionadas a uma multiplicidade de fatores. Assim, o gráfico 5, variável sexo e feminização do magistério apresentado acima ratifica as posições quando apresenta 71,4% de acadêmicas e 28,6% de acadêmicos, que cursam Licenciatura em Pedagogia com distintos *campi* do Instituto Federal Catarinense, mas igualmente traz um sopro de esperança de que novas realidades sejam construídas.

De acordo com as análises de Bourdieu (2010, p. 17), as experiências dos indivíduos regularmente contribuem para a apreensão do “mundo social e suas arbitrarias divisões, a

começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação”. Para ele, a “divisão entre os sexos” figura na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

A trajetória acadêmico escolar é uma variável fundamental de análise do corpo docente. Segundo Valle (2003), esta trajetória é nitidamente resultado do quadro geral de escolarização, submetido, no caso do brasileiro, aos efeitos de uma democratização tardia, independentemente de os sistemas de ensino do Sul do país serem ditos mais avançados em relação aos das outras regiões. Apresentamos assim, no gráfico 6 que segue a condição das/os acadêmicas/os que cursam Licenciatura em Pedagogia no IFC.

Gráfico 6 - Frequência na Educação Básica

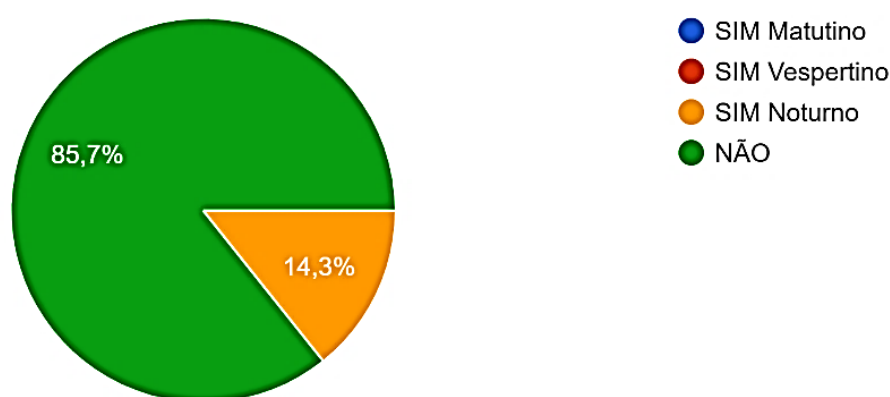


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), a maioria realizou seus estudos fundamentais e médios nas redes públicas de ensino estadual e municipal, como se pode observar no gráfico 6 acima. Das 21 respostas, doze responderam que estudaram sempre em escola pública a maior parte no período

matutino; nove estudaram somente em escola pública, no período vespertino; três estudaram em escola pública, no período noturno; dois estudaram em escola pública, grande parte no período noturno; somente dois não estudaram unicamente em escola da rede pública; no entanto, uma trajetória de seus estudos foi realizada em escolas desta rede. Estes dados nos permitem inferir que a maioria permaneceu frequentando sua rede de origem, mais especificamente, a rede pública de ensino.

Gráfico 7 - Formação no Magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Brighente e Mesquida (2013, p. 221) ao analisarem as Leis Orgânicas do Ensino até a elaboração da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, em seus princípios filosóficos e políticos, afirmam que tais leis educacionais “acabaram atendendo à vontade particular dos magistrados e não aos interesses comuns dos cidadãos para se chegar à vontade geral”. As pesquisadoras mostram também que “a primeira legislação para a educação, em texto único, surge [...], com os chamados decretos-leis: as Leis Orgânicas do Ensino, a partir de 1942. Foram as primeiras leis, ainda que sob a forma de decretos, que tratam da educação e sua organização” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013, p. 231).

As Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema, criadas durante a gestão do ministro Gustavo Capanema, foram promulgadas em 1942, na modalidade decreto-lei, com o objetivo de estabelecer uma reforma na educação para adequar o ensino ao contexto econômico e social da época (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013, p. 231).

Dentre as Leis Orgânicas do Ensino da gestão ministerial de Capanema está o Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal. Souza, Vieira e Castaman (2020, p. 2-3) compreendem que em tal Lei

Não se mostra exatamente uma preocupação governamental, no ano de 1946, em virtude da escassez de professores capacitados para fazer frente às necessidades de mão de obra qualificada que desse conta da formação de trabalhadores para as demandas do mundo do trabalho; havia uma atenção considerável por parte do governo no que se refere à formação de professores, principalmente [para] atuar com estudantes que frequentavam os primeiros anos da hoje chamada educação básica.

Era pretensão dessa Lei uniformizar a formação de professores em todo o território brasileiro e estabelecer os princípios e normas relacionadas ao regime de estudos, aos conteúdos e programas, métodos e práticas pedagógicas. Em seu Artigo 1º constam as finalidades do ensino normal: “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas [e]; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. Com o Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foram criados os Institutos de Educação. Neles, eram oferecidos os cursos normais, a especialização para professores primários e a habilitação para Administradores Escolares (SOUZA; VIEIRA; CASTAMAN, 2020). Nesse Decreto a formação de professores figurava como ensino secundário e com a seguinte estrutura

[...] em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nessa formação pensada para o professorado nesse período o predomínio era das “disciplinas de formação geral sobre as disciplinas de formação profissional, evidenciando uma ênfase na cultura geral em detrimento da formação técnico-profissional”, mesmo em se tratando de “um curso de caráter terminal e profissionalizante, em uma época em que a maioria das alunas não prosseguia no nível superior” (SOUZA; VIEIRA; CASTAMAN, 2020, p. 5).

Somente após os anos 1960, foi criada uma legislação orientadora para a formação de professores no Brasil. No que diz respeito ao Ensino Primário, denominado atualmente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação de professores era ofertada nas Escolas Normais de nível médio, chamado curso secundário, desde os primeiros anos do século XX. Enquanto a

formação de professores para o curso secundário – as licenciaturas – era ofertada nas instituições de nível superior (BORGES, 2013).

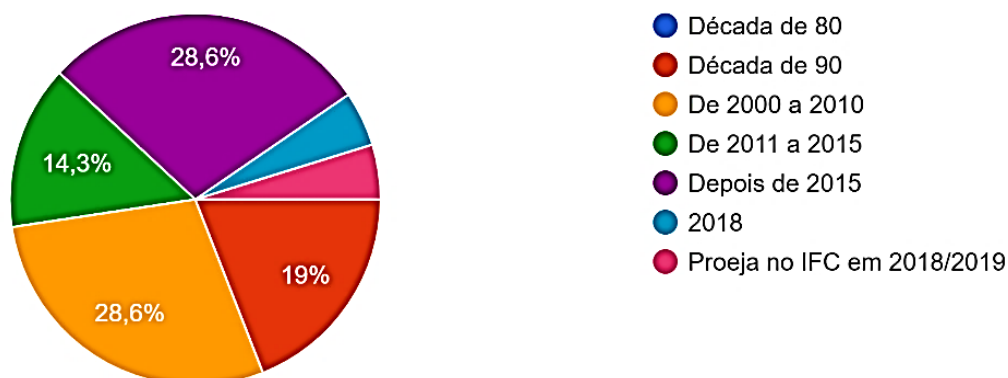
A formação no nível de Magistério passou a ser ofertada a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reforma o ensino de 1º e 2º graus. Para atuar nos primeiros anos da educação básica (ensino de 1º grau – 1ª à 4ª série, como era denominado), a formação mínima necessária era somente o ensino médio; bastava realizar o curso de magistério, como delineia o artigo 30 do capítulo V da referida Lei, a saber: “exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971)”. Valle (2003, p. 148) assinala:

Considerando o caráter obrigatório da profissionalização no ensino médio, a criação de uma gama diversificada de áreas de formação acompanhou a expansão das redes de ensino catarinenses. [...] A abertura de amplas oportunidades de formação de professores no nível médio respondia à situação de penúria de pessoal a que estavam submetidas todas as redes de ensino. Além disso, este diploma abre as portas à carreira do magistério, tornando possível não somente a vinculação ao corpo docente, mas também o ingresso definitivo na profissão.

Entretanto, com o advento da LDB 9394/96, a formação mínima exigida para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental passou a ser em nível superior como se apresenta a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Art. 62).

Esta condição se reflete na formação inicial docente contemporânea, na qual as acadêmicas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia estão inseridos. O gráfico 8 mostra esta condição, quando 85,7% desses estudantes não cursaram o Magistério durante o ensino médio, antes de iniciarem suas graduações em Pedagogia.

Gráfico 8 - Conclusão do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A variável anterior (Formação no Magistério), expõe que a maior parte dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia não cursou o magistério durante o ensino médio. A nova LDB 9394 de 1996 exige a graduação como formação mínima para atuar na Educação Básica, desobrigando o curso de magistério como pré-requisito para a formação docente. Valle (2003, p. 38) em seus estudos evidencia que

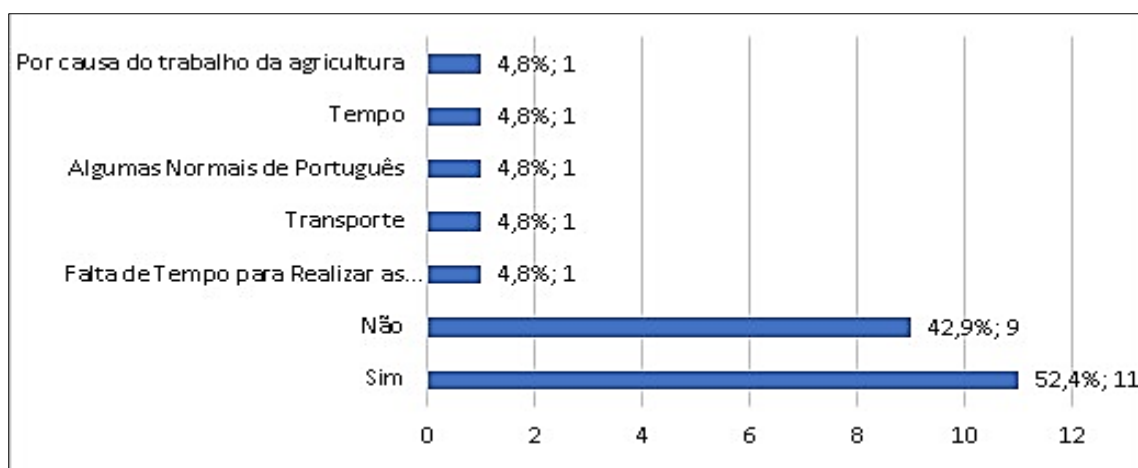
Após a reforma de 1971, as escolas normais perderam sua especificidade, transformando-se numa escola secundária qualquer, que formava, entre outras coisas, para a profissão de professor. A escola normal, onde predominava a formação dos professores, tornou-se uma escola de formação pluriprofissional, onde os cursos só se distinguiam entre si pelo fato de garantirem ou não a aprovação nos concursos vestibulares. Os cursos pedagógicos – nomenclatura utilizada desde 1971 em substituição aos cursos normais – sofreram modificações importantes em seus conteúdos. As disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais foram substituídas por ensinamentos de base tecnicista [...]. Os conhecimentos são cada vez mais superficiais, e os conteúdos propriamente pedagógicos fragmentam-se e distanciam-se consideravelmente da realidade com a qual os professores são confrontados em suas aulas. Fica evidente o enfraquecimento da qualidade da formação no ensino elementar, onde atuarão os egressos dos cursos pedagógicos.

O gráfico 8, que expõe a década de conclusão do ensino médio, corrobora com a análise do gráfico anterior, pois revela que 28,6%, concluiu o ensino médio entre os anos de 2000 e 2010, e outros 28,6% concluíram depois do ano de 2015, correspondendo a maioria dos respondentes, períodos em que já não eram mais obrigados a cursarem o magistério.

Quanto às dificuldades para cursar Licenciatura em Pedagogia, os resultados foram quase equivalentes: 52,4% responderam que enfrentam dificuldades e 42,9% responderam que não enfrentam dificuldades para estudar. As dificuldades registradas se referem a transporte e

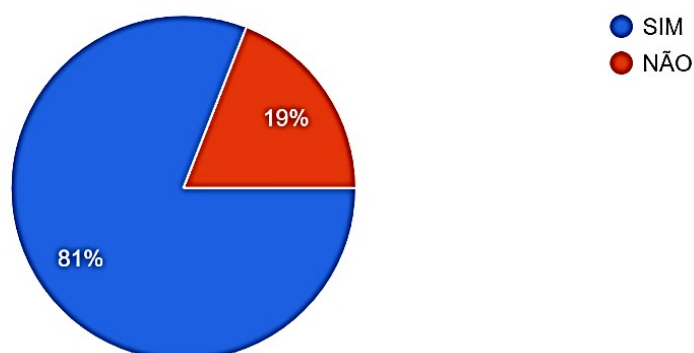
falta de tempo para a realização de atividades e trabalhos propostos. Um ainda, foi pontual, e relatou dificuldade relacionada ao componente curricular de Português.

Gráfico 9 - Dificuldade para Estudar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 10 - Formação em Trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A relação estudo-trabalho está cada vez mais comum entre os jovens da contemporaneidade. Para analisar este quesito, fizemos a pergunta: “Você trabalha enquanto cursa Licenciatura em Pedagogia?” O gráfico 10, apresenta as respostas encontradas nos questionários respondidos. Formação em trabalho, 81% responderam que trabalham enquanto cursam a Licenciatura em Pedagogia. Zibetti e Souza (2010, p. 464) afirmam que este trabalho exercido antes mesmo de completar a formação, contribui para a apropriação das “condições

materiais em que atua e as oportunidades de acesso aos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, às ciências da educação também às experiências de outros educadores e educadoras” como “elementos fundamentais para o processo de construção de novas formas de atuação por parte de professores e professoras”. No entanto, essa função regularmente é exercida em posições subalternizadas em relação aos demais profissionais que atuam na escola.

No caso desses trabalhadores estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, podemos questionar sobre a condução a caminho de emancipação, pois como atesta Foracchi (1977, p. 125) “o trabalho, por si só, não é fator de emancipação, ou melhor não assegura [...] oportunidades educacionais. Só o faz quando lastreado numa situação de classe [...] e quando manipulado como fator de mobilidade”. Ainda que 42,9% dos respondentes afirmem que não enfrentam dificuldades para estudar, estar em situação de trabalho, denota uma situação de classe cujas condições objetivas são estar em situação de trabalho; tal situação usurpa o tempo de dedicação ao processo formativo gerando as dificuldades relatadas.

No Brasil jovens brasileiras e brasileiros precisam trabalhar durante o período diurno e estudar no período noturno para custear seus estudos e dar apoio financeiro a suas famílias. De acordo com Filho (2007, p. 46),

A realidade brasileira do estudante-trabalhador é daquele que trabalha durante o dia e busca no curso de graduação sua formação profissional. A agregação de conhecimentos obtidos durante o curso superior, o diploma, a riqueza da vivência pessoal e os relacionamentos estabelecidos com colegas e professores, podem propiciar ao estudante maior facilidade para participar do mercado de trabalho após a conclusão do curso.

A necessidade de trabalhar enquanto estuda é, muitas vezes, agravada pela necessidade de custear os estudos, o que não significa somente o pagamento de matrículas e mensalidades, mas toda a manutenção para um estudo de qualidade. É preciso ter condução para o deslocamento até a instituição, condição para aquisição de materiais complementares, acesso a bibliotecas e outras fontes de informação, equipamentos, *internet*, tempo para estudo, bem como tantos outros subsídios. O gráfico 9 da variável dificuldades, corrobora nossa reflexão ao apontar duas (falta de tempo e transporte), de tantas outras que os acadêmicos de Pedagogia do IFC enfrentam.

A formação docente para alfabetizar e letrar é um aspecto crítico na preparação de futuras professoras e professores, e a percepção das/dos acadêmicas/cos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense é fundamental para avaliar a eficácia desse processo. Elas/eles são as futuras professoras e professores que implementarão

estratégias de alfabetização e letramento nas salas de aula. Portanto, entender como elas/eles percebem essa formação pode fornecer insights valiosos para ajustar currículos e metodologias de ensino.

5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática! (FREIRE, 1991).

Neste capítulo analisamos as categorias que emergiram quando indagamos sobre a formação docente para alfabetizar e letrar na percepção das/os acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. São elas: apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento; ação pedagógica para alfabetizar e letrar; saberes disciplinares que constituem o/a professor/a alfabetizador/a; espaços para a experiência prática e pesquisa e extensão na formação do/a professor/a alfabetizador/a.

A formação docente é um tema relevante no contexto educacional e social, especialmente quando se trata da alfabetização e do letramento. O presente capítulo apresenta a percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense/IFC, em relação à formação recebida para atuarem como docentes na alfabetização e/com letramento. O próprio fato de acionar a ideia de percepção pressupõe complexidade, tendo em vista que “há uma enorme variedade de termos que se utiliza para referir-se às representações mentais. Essa diversidade acaba dificultando a compreensão de pesquisas da área educacional e seu arcabouço teórico-conceitual” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 20). Matos e Jardimino (2016) ao analisarem os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional em suas similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa, afirmam que muitas vezes tais conceitos não são claramente definidos e acionados. No caso de nossa pesquisa, percepção abrange aspectos de organizar e interpretar as sensações e os dados sensoriais, que sucedem da consciência de si e do meio ambiente, como forma de representar os objetos exteriores (MATOS; JARDILINO, 2016). Percepção neste aspecto é

Uma função psicológica que possibilita ao organismo (mediante disposições especiais: órgãos do sentido) receber e processar informação sobre estado e modificações do meio ambiente. [...] sob influência da psicologia da Gestalt, logo se verificou que a percepção de uma situação total não poderia ser interpretada como simples soma dos elementos isolados, mas que a percepção de totalidades (‘formas’, Gestalten) seguia leis especiais gestálticas. Esta distinção entre psicologia dos elementos e psicologia da Gestalt está atualmente superada, quando os princípios de análise sistêmica e a cibernética já permitem considerar um ‘todo’ ou ‘totalidade’ como ‘sistema de partes organizadas entre si’. As pesquisas recentes caracterizam-se pela abordagem ‘perspectivista’, em que, condições básicas, propriedades específicas,

realização e mecanismos de percepção, assim como desenvolvimento e capacidade de aprendizagem do indivíduo, precisam ser conceituados como em interação permanente, mas são em geral estudados separadamente e considerados em relação a outras funções do organismo (ARNOLD; EYSENCK; MEILI, 1982, p. 37).

Isto posto, e não sendo objeto de nossa profunda análise o conceito de percepção, voltamos ao debate sobre o Instituto Federal Catarinense, uma instituição reconhecida por seu ensino público e gratuito, bem como, por sua excelência na formação de profissionais em diversos campos do conhecimento, incluindo o campo educacional, no caso específico da Licenciatura em Pedagogia, para atuar na Educação Básica nos níveis da educação infantil e primeiro ciclo dos anos iniciais. Neste estudo, procuramos entender como as/os acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia percebem que são formados para alfabetizar e letrar; como percebem a qualidade e adequação da formação que estão recebendo em relação ao ensino da leitura, escrita e consequente letramento.

Buscando apreender a percepção das/os acadêmicas/os sobre a formação docente para alfabetizar e letrar, a coleta de dados foi realizada de forma criteriosa, garantindo a representatividade da amostra e possibilitando uma análise confiável, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação docente na área da alfabetização e do letramento, identificando possíveis lacunas e/ou aspectos robustos na formação oferecida pelo IFC. Essas informações podem servir como subsídios para aprimorar os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a fim de preparar de maneira mais efetiva as/os futuras/os docentes alfabetizadores nessa importante área de atuação. A partir deste ponto, apresentamos as respostas emitidas pelas acadêmicas/os em relação à formação docente para a alfabetizar e letrar, com seus respectivos questionamentos. As respostas foram analisadas e interpretadas, considerando as percepções das/os participantes e os aspectos relevantes para a formação de professoras/es qualificados para alfabetizar e letrar. Optamos por utilizar siglas³⁴ para representar os/as participantes deste estudo. As análises foram elaboradas a partir do acionamento das respostas do eixo estruturante 4 do questionário: Processos formativos para alfabetizar e letrar no IFC. Assim, a primeira pergunta desse eixo “O que você entende por alfabetização” e a segunda “O que você entende por letramento” darão o “tom” da primeira categoria abordada neste capítulo: **apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento.**

³⁴As siglas são formadas pelas iniciais das palavras Feminino ou Masculino, bem como das iniciais dos nomes dos campi participantes desta pesquisa: Abelardo Luz, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul e Videira; seguindo ainda a numeração de ordem das respostas, de 1 a 21.

- FC01** - A alfabetização é o processo de decodificação, da oralidade à escrita.
- MC02** - Entendo alfabetização como um processo de construção e aquisição do processo de leitura/escrita.
- MC03** - De maneira geral, é a forma de conduzir o sujeito ao sistema de leitura e escrita de uma língua.
- FB04** - Alfabetização
- FR05** - Ensinar a ler e escrever.
- FC06** - Ensinar a criança a ler e escrever, ter gosto pela leitura e escrita.
- FV07** - Consiste no processo de ensinar o aluno a ler e a escrever, decodificando a escrita e os números.
- FV08** - Condição de quem não foi alfabetizado, está conhecendo as letras para formar as palavras escritas e ler.
- FC09** - Concordando com Magda Soares, entendo que no ensino da escrita, existem funções técnicas e funções de práticas e interações sociais, na qual entende-se que na Alfabetização ocorrem as funções técnicas da escrita, nela aprende-se o uso dos instrumentos com os quais se escreve como segurar o lápis adequadamente, nem muito forte, nem muito fraco; também é ensinado como são dispostas as palavras no papel, sendo da esquerda para a direita, de cima para baixo; desenvolve o domínio do código convencional da leitura e da escrita, das relações fonemas/grafemas.
- FB10** - Processo de aquisição da leitura e da escrita.
- FB11** - O processo de aquisição da leitura e escrita.
- MR12** - O conhecimento cotidiano.
- FC13** - Apropriação do sistema de escrita, possibilitando a sua codificação e decodificação.
- FV14** - É saber ler e escrever.
- FC15** - Alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita, e da leitura do sistema alfabético da língua portuguesa.
- FC16** - Ensinar uma pessoa ler, escrever e interpretar.
- MA17** - É um processo de ensino aprendido para as crianças.
- FA18** - De forma resumida codificar e decodificar códigos.
- FC19** - Codificar e decodificar.
- MC20** - Aprender a ler e escrever, compreender o que lê e qual a função social deste processo.
- MC21** - Alfabetização, é você proporcionar aos educandos a possibilidade de aprender a ler e escrever, pois não se consegue alfabetizar sem letrar e vice-versa.

Observamos que a ideia de processo, nos dados por nossas/os interlocutoras/es aparece sete (7) vezes. A ideia da alfabetização como processo implica tempo para a decodificação da oralidade à escrita, de construção e aquisição de leitura/escrita, de ensinar o aluno a ler e a escrever, decodificando, de adquirir leitura e escrita, de apropriação da tecnologia da escrita, da leitura do sistema alfabético da língua portuguesa, ensino aprendido para as crianças, e como compreender o que lê e qual a função social. De acordo com Val (2006, p. 19) ser alfabetizado e letrado implica a complexidade dos aspectos abordados pelas/os interlocutoras/es de nosso estudo pois, diz respeito ao

Processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado 'código' escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

As respostas abordam diferentes aspectos da alfabetização, como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, a decodificação, a aquisição do sistema de escrita, a compreensão do que é lido, demonstram um entendimento abrangente e diversificado sobre o conceito de alfabetização. Em sua maioria, as respostas foram coerentes com o que nos apresenta a literatura utilizada neste estudo, sobre o conceito de alfabetização. Porém, as respostas MR12, FC16, MC20, MC21 para além da alfabetização, já contemplam o conceito de letramento como parte desse processo, demonstrando que, em sua compreensão, são processos intrínsecos. Essas respostas apresentam algumas diferenças em relação ao foco e à abrangência do conceito de alfabetização, pois fornecem diferentes perspectivas sobre esse processo, destacando aspectos como o desenvolvimento emocional, o conhecimento cotidiano, a interpretação de textos e a função social, que se refere mais ao letramento do que a alfabetização propriamente, como veremos nas respostas da questão 2. No entanto, cada uma delas enfatiza diferentes aspectos e complementa a compreensão geral do conceito de alfabetização. Porém, como já vimos anteriormente neste estudo, de acordo com Bordignon e Paim (2017), a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Para Soares (2021), de modo geral, a alfabetização, é a aquisição do alfabeto, ou seja, é desenvolver habilidades para ler e escrever, de forma mais específica.

Val (2006, p. 19) mostra que a condição unicamente de alfabetizado/a “embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado”. As/os interlocutoras/es de nosso estudo percebem tal situação quando, por exemplo, compreendem que a leitura e a escrita demandam cumprir função social, posto que pessoas, mesmo tendo frequentado a escola e aprendido “técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos”, muitas vezes “não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas”. Assim,

Considerando-se que os alfabetizados vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania (VAL, 2006, p. 19).

Quanto ao letramento, a percepção do conceito foi apropriada, pois ao serem indagadas/os sobre “o que você entende por letramento” as respostas materializam tal apropriação.

FC01 - O letramento é a apropriação da escrita e da função social.

MC02 - Entendo que letramento é a inserção da leitura e da escrita em práticas sociais.

MC03 - Letramento é o uso social do sistema de leitura e escrita.

FB04 - Letramento.

FR05 - É o que cada indivíduo aprende de casa, família, amigos, parentes. É o que ele já traz para a escola.

FC06 - Processo importante que agrega a alfabetização. Uma sequência didática.

FV07 - Letramento é o processo de entender e interpretar o que leu.

FV08 - Condição de quem está desenvolvendo a escrita das palavras e leitura.

FC09 - Ainda corroborando com as ideias de Magda Soares, é no Letramento que se desenvolve a apropriação do sistema de escrita através de orientações sistêmicas e progressivas; por meio de textos reais para o ensino de como usar a escrita para se comunicar, para interagir socialmente; quantas possibilidades de escrita existem e em quais momentos elas ocorrem.

FB10 - Letramento faz parte do processo de alfabetizar, letrar é ensinar a partir da aproximação da criança com conceitos que fazem sentido para sua realidade sociocultural.

FB11 - É a configuração do processo de alfabetização na vida social, no dia a dia.

MR12 - Condições de ler e escrever.

FC13 - O resultado do aprendizado da leitura e da escrita, entendendo a linguagem como prática social.

FV14 - Ter entendimento e compreensão do que se lê e se escreve, ou seja, atribuir sentido.

FC15 - Leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita; estar apropriado dos conhecimentos para uso em suas vivências na sociedade.

FC16 - Alguém que quase não sabe ler nem escrever, não sabe interpretar.

MA17 - É letrar os alunos com as vogais, o alfabeto e número.

FA18 - É além de codificar e decodificar, é usar os códigos para se comunicar, para se expressar, para que outros possam analisar as ideias.

FC19 - Leitura crítica do mundo; interpretação; ir além dos códigos.

MC20 - Saber usar a leitura e a escrita para se posicionar na sociedade.

MC21 - Letramento é tudo aquilo que o indivíduo aprende no decorrer de sua trajetória acadêmica, conforme citado acima alfabetizar e letrar são indissociáveis.

As respostas à questão também mantiveram coerência com a literatura utilizada em nosso estudo, pois abrangem diferentes perspectivas e aspectos do conceito, como o uso social da escrita, a compreensão e interpretação de textos, a relação entre letramento e alfabetização, bem como o desenvolvimento da prática das habilidades de leitura e escrita. Bordignon e Paim (2017, p.57), corroboram afirmando que “o letramento se refere às capacidades e habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita”. Da mesma forma Val (2006, p. 19) argumenta que o conceito de letramento emergiu “quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas não é insuficiente o mero aprendizado das ‘primeiras letras’”. Para a pesquisadora a inserção na sociedade abrange também o uso da língua escrita nas circunstâncias necessárias, seja lendo, ou elaborando textos.

Letramento, diz respeito a um termo que denomina a entrada no mundo da escrita, e que abarca um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais”. Val (2006, p. 19) alerta ainda sobre o termo letramento

O surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo, tem suscitado polêmicas e equívocos (por exagero ou por simplificação), que é bom tentar esclarecer. Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. [...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implicam deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do ‘código’, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Outra categoria com a qual operamos neste capítulo é **ação pedagógica para alfabetizar e letrar**. Assim, tendo como sustento as respostas das/os interlocutores da pesquisa, elucidamos algumas possibilidades de se desenvolver a ação pedagógica integrada da alfabetização e do letramento em sala de aula; ou seja, o entendimento desses processos são (in)separáveis. Sobre essa indissociabilidade entre alfabetizar e letrar Val (2006, p. 19) ajuda a compreender que ainda que se afirme que são processos distintos, cada um com suas peculiaridades, eles são “complementares, inseparáveis e, ambos indispensáveis”. A mesma autora destaca que é um “desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita”.

No que diz respeito ao aspecto ação pedagógica para alfabetizar e letrar as respostas obtidas para a pergunta “na sua concepção, esses processos são (in)separáveis? Por quê?” foram as seguintes:

FC01 - São, pois não basta saber ler e escrever, é preciso se apropriar para usá-la socialmente e usufruir desse letramento para contribuir com a sociedade de forma crítica, é pensar para além do saber ler e escrever.

MC02 - Inseparáveis, visto que não é possível uma criança aprender a ler sem entender a importância e os usos da leitura e da escrita na sociedade.

MC03 - Esses processos caminham juntos como afirma Magda Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

FB04 - Não.

FR05 - Porque caminham juntos.

FC06 - Sim, o letramento é a base da alfabetização, pois ambos se complementam para leitura e escrita.

FV07 - Sim, porque não basta somente ler, é preciso saber interpretar a leitura.

FV08 - Sim, os dois processos caminham juntos.

FC09 - Alfabetizar e Letrar são processos distintos, mas indissociáveis e precisam ser trabalhados de forma simultânea em termos de processos cognitivos e de produtos. Entendendo que um trata de funções técnicas e o outro das funções práticas, faz-se necessário buscar métodos que unam e atendam as especificidades de Alfabetização e Letramento a luz de um processo progressivo da construção do saber.

FB10 - Sim, para uma alfabetização significativa é indispensável *alfaletrar*, esse termo é utilizado por Magda Soares, para afirmar justamente o papel e união destes dois termos, o letramento busca a perspectiva lúdica da alfabetização trazendo situações significativas para o cotidiano escolar.

FB11 - Os dois andam juntos, são inseparáveis. Se a criança/aluno não for alfabetizada, não tem como interpretar essa leitura no dia a dia. Um vai estar ligado ao outro.

MR12 - Porque um depende do outro para o processo de ensino e aprendizagem.

FC13 - Sim. O sujeito alfabetizado em um contexto de letramento, consegue dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

FV14 - Sim, pois para formarmos cidadão críticos e pensantes a alfabetização deve caminhar junto com o letramento.

FC15 - São processos distintos, porém são processos simultâneos e interdependentes, justificativa: o aluno precisa saber, ou seja, ser automatizado na leitura e escrita, para poder ler e escrever.

FC16 - Sim.

MA17 - Separáveis porque é um processo de ensino aprendido para as crianças de pequeno porte de 0 a 4 anos.

FA18 - Eles são *coisas* diferentes que andam juntas, a alfabetização não acontece por completo sem o letramento, da mesma forma não ocorre letramento sem alfabetização, um depende do outro.

FC19 - Inseparáveis, pois se estou alfabetizando preciso letrar, e não posso letrar sem alfabetizar.

MC20 - São inseparáveis

MC21 - Olha só, reflita comigo, como que o sujeito vai aprender ler sem a escrita ou como escrever sem a leitura, é icônico pensar separadamente nesses dois conceitos.

As respostas, FC01, MC02, MC03, FC06, FV07, FV08, FC09, FB10, FB11, FC13, FV14, FC15, FA18, FC19, MC20 e MC21, argumentam que a alfabetização e o letramento são processos inseparáveis; assim sendo, demandam igualmente ação pedagógica concomitante. Essas respostas destacam a interdependência entre os dois processos, enfatizando que o letramento amplia e vai além da alfabetização, abrangendo a compreensão e o desenvolvimento social da leitura e da escrita. Por outro lado, as respostas FB04, FC16 e MA17, afirmam que os processos de alfabetização e letramento são separáveis, porém não fornecem justificativas claras, ou suficientes, para essa posição.

De acordo com os estudos de Soares (2020), não é fundamental estar alfabetizado/a para que aconteça o letramento, tampouco a alfabetização é pré-requisito para tal, muito menos a precede. Bordignon e Paim (2017, p. 57), distinguem os processos afirmando que “enquanto a alfabetização é o processo de apropriação da leitura e da escrita, o letramento é a capacidade de utilizar essas apropriações nas práticas sociais e pessoais”. O ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização como esse processo passou a ser denominado a partir do século XIX, iniciou-se a partir da Proclamação da República, como relata Mortatti (2006, p. 2): esse processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, denominado alfabetização, “ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas escolas do Império”; ou seja, não havia o termo letramento, muito menos ação pedagógica ou o processo.

O letramento pode ser considerado tanto uma ação pedagógica, quanto um processo, dependendo do contexto em que é utilizado. O termo refere-se ao conjunto de habilidades e competências relacionadas à leitura, escrita e interpretação de textos; envolve não apenas o domínio das habilidades básicas de ler e escrever, mas também a compreensão crítica, a análise e a utilização efetiva da linguagem escrita em diferentes situações. Pires e Ferreira (2019, p. 1768) ao debaterem sobre os desafios da ação pedagógica que envolve tais processos mostram que deve estar “inserida no processo de ensino aprendizagem, [...] para que a leitura e a escrita sejam compreendidas de forma mais significativa para o educando” e que na “sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento” (PIRES; FERREIRA, 2019, p. 1771). Ressaltam as autoras também a importância da mudança de perspectiva metodológica para uma ação pedagógica eficaz: “requer mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam essa prática [...], mudança e abandono das práticas mecânicas e repetitivas, sustentadas pelos métodos tradicionais, requerem tomada de novos rumos alfabetizadores, desenvolvendo conteúdos que estejam conectados com práticas sociais vivenciadas pelos alunos (PIRES; FERREIRA, 2019, p. 1771-1772).

De acordo com Mortatti (2006), foi a partir da década de 1980, quando se apresenta o construtivismo, que começam a surgir discussões e propostas em torno do termo letramento, “entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2006, p. 12). É importante destacar que a relação entre alfabetização e letramento ainda é amplamente debatida no campo da educação, por isso,

as respostas fornecidas pelos participantes refletem interpretações pessoais. É possível que alguns acadêmicos/as não tenham uma compreensão aprofundada dos conceitos de alfabetização e letramento, o que pôde levar a respostas ambíguas. A discussão em torno da relação entre alfabetização e letramento continua em estado de mudança, como afirmam Bordignon e Paim (2017), ao avaliarem que o termo, letramento, é atual na educação brasileira, considerando que poucos estudos abordam esse processo paralelo à alfabetização. Pires e Ferreira (2019, p. 1772) ainda sobre a ação pedagógica para alfabetizar e letrar compreendem ser

Um dos dilemas da contemporaneidade, pois, muitas transformações vêm ocorrendo ao longo dos anos no meio educacional, especificamente, no processo de alfabetização. Os problemas de aprendizagem visíveis no processo de leitura e escrita têm sido apontados como causa a prática pedagógica, ou seja, os métodos utilizados na sala de aula que tem o objetivo de sanar o fracasso escolar.

Assim, implica a/ao professor/a alfabetizador/a refletir acerca de seus modos de “planejar as aulas e principalmente, que tenha como propósito o processo de alfabetização do ponto de vista do letramento”; por meio da atenção ao planejamento há menor propensão ao uso de ações pedagógicas obsoletas, que não provoquem em sala de aula “de forma simultânea e não separada no mesmo contexto, para que assim, possa contribuir com a formação do sujeito no mundo social” (PIRES; FERREIRA, 2019, p. 1773). No entanto, é imprescindível a cooperação da escola, pois a/o professor/a alfabetizador/a não é o único responsável por esse processo.

A escola não pode ter medo do novo. O medo de se deparar com as diferenças, o medo de enxergar no outro um ser diferente e a ressalva de sentir a amplitude de variedades humanas que compõem a escola. A escola deve cumprir a sua função de agente modificador e transformador e uma das possibilidades para se efetivar de fato a mudança e aceitação do letramento como fonte de inclusão dos alunos. É preciso rever os conceitos, compreendê-los em seu todo para que se possa aplicá-los nas práticas pedagógicas escolares (PIRES; FERREIRA, 2019, p. 1776).

Sobre a importância da escola no processo de alfabetizar e letrar Signorini (2004, p.161-162) afirma que ela é

O principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento

Pires e Ferreira (2019, p. 1777) compreendem que mesmo não sendo o “único meio de letrar”, dela provem “a efetivação e prática deste letramento trazido do mundo social dos alunos”. Sendo assim, à essa instituição caberia provocar mudanças, que possibilitem “estabelecer uma leitura mais no contexto social vivido por esses educandos”, o que pode ocorrer por meio da ação pedagógica: “letrar e alfabetizar são dois processos [simultâneos] e o convívio social da instituição de ensino faz parte desses processos”, legitimados pela questão social ao ampliar as capacidades que o sujeito possui de estabelecer relações com o mundo mediados pela ação pedagógica. A escola para Sozim et al. (2008, p. 46) “deve estar altamente comprometida com o processo de alfabetização e de letramento, buscando desenvolver, nos alunos, a consciência crítica, para poderem atuar na construção da sua própria história e da sua realidade social”. Assim, de acordo com Sozim et al. (2008, p. 45)

Os professores, precisam assumir postura de mediadores desse conhecimento, utilizando-se de recursos motivadores e diversificados que atendam a diversidade de alunos existentes numa sala de aula, conhecendo, analisando e acompanhando suas produções, considerando seus ritmos e possibilidades de aprendizagem.

Libâneo (1994, p. 222) destaca que o

Trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob a direção do professor. Esse é um trabalho muito complexo e não se restringe somente a sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado a exigências sociais e a experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não tem valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social.

Saberes disciplinares que constituem o/a professor/a alfabetizador/a do IFC, foi a terceira categoria que elegemos para operar; emergiu da pergunta “no PPC do seu curso, em quais disciplinas você percebe que há a capacitação para a formação de um professor/a alfabetizador/a? Cite as que você considera principais e por quê?”. As respostas obtidas foram:

FC01 - Sim. Linguística, alfabetização e letramento I e II. Porque foi quando aprendi sobre os desenvolvimentos da fala, e a sua importância. E os métodos de alfabetização, que estão me ajudando a compreender a relação teoria e prática.

MC02 - Alfabetização e Letramento. Fundamentos e Metodologias em Língua Portuguesa. Considero essas pois são as que nos ligam mais fortemente com as práticas de alfabetização e me trouxeram mais contato com as metodologias e referenciais teóricos da alfabetização e do letramento.

MC03 - Em Alfabetização e Letramento. São discussões mais teóricas, falta na verdade, uma capacitação com maior ênfase em Alfabetização e letramento.

FB04 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO I e II

FR05 - Não lembro

FC06 - Letramento e alfabetização

FV07

FV08 - Alfabetização, Didática.

FC09 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: por apresentar os processos cognitivos e as fases do desenvolvimento do sujeito. INFÂNCIA E PEDAGOGIA: por discutir a criança em suas muitas vivências que como sujeito historicamente constituído não deve ser desconsiderada esta pluralidade de saberes e seres. LINGÜÍSTICA e Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa: para ensinar é preciso aprender sobre. Alfabetização e Letramento: disciplina que discutiu exclusivamente o tema de tal pesquisa. Antropologia, Didática, Jogo-Brinquedo-Brincadeira e DIVERSIDADE INCLUSÃO: que nos dão subsídios para compreender as fases e as especificidades das crianças. As disciplinas de fundamentos no contexto geral, nos auxiliam nos conteúdos e estratégias do ensinar e principalmente da construção coletiva de saberes.

FB10 -

FB11 - Em Alfabetização e letramento, em didática, em Teorias curriculares, em Infância e pedagogia, Jogo, Brinquedo e Brincadeira, enfim acredito que todas trazem uma contribuição embora estas são de maior importância.

MR12 - Letramento I e II, didática e outras.

FC13 - Alfabetização e Letramento I e II

FV14 - Modalidades, Alfabetização, Estágio

FC15 - Nas disciplinas de alfabetização e letramento e fundamentos e metodologias em língua portuguesa

FC16 - Não sei dizer agora

MA17 - Alfabetização I, porque é o início da carreira das crianças aprender. Letramento é um processo de letrar as crianças e ensinar.

FA18 - A própria disciplina de alfabetização e letramento, é de suma importância, as disciplinas de fundamentos metodológicos de artes, ciências sociais, matemática, português, entre outras, nos ensina e nos dá a base para ser um alfabetizador de excelência.

FC19 - Leitura e produção textual; Literatura e Educação; Linguística; Alfabetização e letramento I e II. Todas elas vão contribuindo para a compreensão de letramento. Se a professora não é letrada, não poderá ensinar isso para seus alunos.

MC20 - Alfabetização e Letramento; Linguística (trata das variações da língua portuguesa) pela lógica.

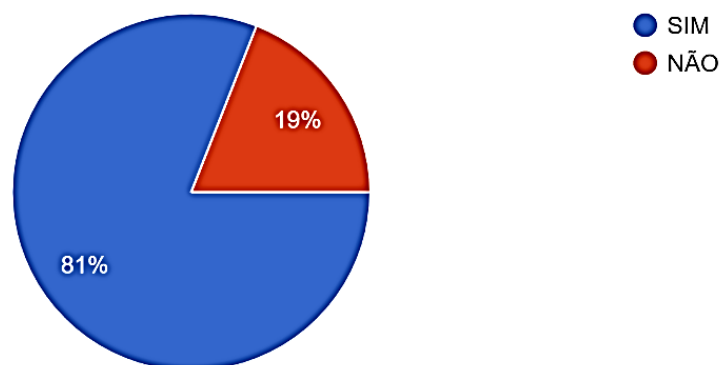
MC21 - Alfabetização e letramento I e II Didática I e II, sociologia dentre tantas, ou seja, todas as disciplinas são de capacitação do professor alfabetizador, pois o PPC assim como as disciplinas constitui a identidade do docente para seu exercício.

Langhi e Nardi (2010, p. 206) ao discutirem a formação de professores e seus saberes disciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental constataam

A importância do estudo dos conteúdos disciplinares na formação de professores foi trazida à atenção principalmente com os estudos de Shulman (1987), que os denominou de 'paradigma perdido', referindo-se ao fato do enfoque das pesquisas em educação não reconhecerem suficientemente seu papel significativo no desenvolvimento profissional docente.

As respostas das/os acadêmica/os revelam que eles/as conhecem em sua maioria as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico de seus cursos como mostra o gráfico 11 abaixo.

Gráfico 11 - Ciência sobre o Projeto Político Pedagógico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação inicial de professoras/es ofertada no curso de Licenciatura do IFC está fundamentada, por meio dos saberes disciplinares que constituem o desenvolvimento profissional docente para alfabetizar e letrar considerando os conteúdos básicos e essenciais? Langhi e Nardi (2010, p. 214) indagam se “estaria a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental levando em conta suas necessidades formativas quanto aos seus saberes disciplinares”, pois eles “deveriam estar bem constituídos durante a trajetória de formação inicial (graduação) e afirmados mediante o trabalho docente no âmbito dos saberes experienciais”. Para esses mesmos pesquisadores

Caso o professor não domine os saberes disciplinares [...], devido principalmente a lacunas durante sua formação inicial, é preocupante imaginá-lo trabalhando em sala de aula com saberes disciplinares construídos a partir de outras fontes de consulta (nem sempre seguras), tais como a mídia sensacionalista, livros didáticos contendo erros conceituais [...], ou sua própria experiência advinda dos anos do ensino fundamental, enquanto aluno (LANGHI; NARDI, 2010, p. 219)

Na perspectiva de Langhi e Nardi (2010, p. 219-220) é fundamental aprimorar a “qualificação profissional docente, não apenas em relação aos seus saberes disciplinares (conteúdos), mas também em metodologias de ensino e demais saberes docentes”. A sustentação dessa qualificação formativa implica no desenvolvimento de pesquisas que

contemplem conteúdos essenciais, no caso de nosso estudo sobre alfabetização e letramento, bem como sobre metodologias de ensino para a ação pedagógica. Assim, é imprescindível a “efetivação nacional de trabalhos formativos docentes [...] contextualizados e norteados pelos resultados das pesquisas da área de Educação [...], visando contribuir significativamente para a mudança da prática docente” e que “contemple os conteúdos mínimos e fundamentais, sem erros conceituais”.

As disciplinas mencionadas com mais frequência pelos respondentes foram: Linguística, Alfabetização e Letramento I e II, Fundamentos e Metodologias em Língua Portuguesa, Didática, Psicologia da Educação e Infância e Pedagogia. As disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, como Linguística, Alfabetização e Letramento I e II, Fundamentos e Metodologias em Língua Portuguesa são mencionadas como importantes para compreender a estrutura e o funcionamento da linguagem, o que é relevante para a alfabetização e o letramento. Os saberes disciplinares referentes à Linguística, de acordo com a ementa dos cursos com os quais trabalhamos abordam aspectos relacionados a linguagem, sociedade e ensino, sociolinguística, psicolinguística, variação linguística, preconceito linguístico e aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ferreira (2020a, p. 326) ao analisar os saberes linguísticos relacionados ao cotidiano, compreende que tais saberes podem contribuir para que sejam vislumbradas as “tensões constitutivas da relação entre os saberes linguísticos produzidos por especialistas nas instituições do saber e os saberes linguísticos cotidianos que não têm um lugar próprio e que podem ser produzidos em qualquer lugar”.

Acreditamos que a abordagem realizada pelos/as docentes formadoras/es na disciplina de Linguística nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC, contribuem para que as/os acadêmicas/os possam perceber as tensões entre o formal institucional e o cotidiano, dadas pela heterogeneidade de crianças que se encontram juntas em um mesmo espaço, a sala de aula, mas oriundas de situações concretas distintas e que tonalizam em diferentes ritmos, os processos de alfabetização e letramento. A mesma pesquisadora afirma que “o cotidiano nos constitui e nos atravessa de diversas formas, e como isso está relacionado ao fato de que não é possível escapar ao jogo da linguagem” (FERREIRA, 2020b, p. 7). Assim, os processos de alfabetizar e letrar exigem, de certo modo, da/do professor/a alfabetizador/a “a arte do desvio à língua imposta” (FERREIRA, 2020b, p. 7). Os saberes disciplinares que constituem o/a professor/a alfabetizador/a formada/o pelo IFC contribuem para mostrar que

Entre as múltiplas coisas-a-saber, os saberes linguísticos especializados ou cotidianos, sempre constituídos pela relação entre ideologia e inconsciente, pode transitar entre o epilinguístico e o metalinguístico. Isso permite compreender como a constituição cotidiana do saber, antes de ser apenas um trabalho de descrição, é desde sempre um trabalho de interpretação (FERREIRA, 2020b, p. 7).

Nesse aspecto, podemos inferir que o/a professor/a alfabetizador/a formada/o pelo IFC estão aptos a operar sobre os saberes linguísticos institucionalizados, operando “desvios” da língua impositiva no processo de alfabetizar e letrar.

As disciplinas Alfabetização e Letramento I e II, também foram mencionadas pelas/os interlocutoras/es desta pesquisa. Nas ementas da primeira são estudadas questões históricas e características do sistema alfabético, concepções teórico-metodológicas da alfabetização e do letramento; aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, sua função social, bem como a contextualização histórica da alfabetização e do letramento. Ou seja, esta disciplina advoga saberes de caráter teórico acerca dos processos de alfabetização e letramento. Espírito Santo (2010, p. 14) ao analisar a articulação entre os saberes teóricos e os da ação para a construção de concepções e práticas alfabetizadoras entende que a “apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula” é essencial para a prática alfabetizadora.

No entanto os saberes teóricos apropriados pela/o professor/a alfabetizador/a tendem a ser materializados na sua prática alfabetizadora em sala de aula. Para esta dimensão, entendemos que a disciplina “Alfabetização e Letramento II” foi inserida na matriz curricular do curso para cumprir o fim de mobilizar para os saberes da prática, pois sua ementa abrange escrita e textualidade, processos de aprendizagem da leitura e da escrita, gêneros textuais e processos de letramento e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. Espírito Santo (2010, p. 35) considera que articular saberes teóricos e práticos “é pensar a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os escolares, os saberes teóricos e os saberes da prática, a pesquisa e a ação”.

Acerca dos saberes docentes, além dos teóricos e práticos, Tardif (2002, p. 10) instiga:

[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes ‘eruditos’ e codificados, como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e em última análise na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto,

numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes, ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares e etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?

Os componentes curriculares de Alfabetização e Letramento I e II são mencionadas como essenciais, pois abordam diretamente as práticas e as metodologias de alfabetização e letramento.

O último componente curricular relacionado à Língua Portuguesa mencionada pelas/os respondentes do questionário foi “Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa” cujo ementário engloba gêneros discursivos, estratégias, conceitos, procedimentos e estratégias de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, documentos curriculares oficiais para área de Língua Portuguesa, planejamento e avaliação em Língua Portuguesa e currículo e práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Possivelmente esta disciplina foi lembrada por conta da importância do domínio da norma culta dessa língua. Pode estar sublimado nessa escolha, que o não domínio dessa norma culta pode ser determinante de inclusão e exclusão no mundo, pois “o grau de escolarização que, por sua vez, está, na maioria dos casos brasileiros, ligado diretamente ao status social do falante” (ARAÚJO et al. 2014, p. 266), pode encontrar no espaço escolar lugar de apropriação do capital escolar.

Os componentes curriculares não relatados pelas/os interlocutores/ras foram “Leitura e Produção Textual” e “Literatura e Educação”. Esta última envolve questões relacionadas a arte de contar histórias, a formação do leitor, alternativas metodológicas pela literatura, literatura e as múltiplas linguagens, o professor-leitor na constituição de leitores e leitura em sala de aula. Esses temas podem contribuir de modo contundente com os saberes necessários para a formação e a prática da/o professor/a alfabetizador/a. Silva (2015, p. 2) ao analisar a importância da literatura na alfabetização constata

A exploração de textos da literatura infantil nas tarefas do dia a dia escolar é uma ferramenta que se bem utilizada pode contribuir de maneira muito eficaz não só no período da alfabetização como ao longo da vida, pois, desenvolve capacidade de análise, que é fundamental à formação de cidadãos conscientes e conhecedores de seu papel na sociedade, capazes de transformá-la.

Assim, estranhamos a não menção como relevante, do componente curricular “Literatura e Educação” nos saberes disciplinares para alfabetizar e letrar.

A Didática é mencionada como importante para fornecer estratégias e abordagens pedagógicas adequadas ao ensino da alfabetização. A Psicologia da Educação é citada por apresentar os processos cognitivos e as fases do desenvolvimento do sujeito, o que pode auxiliar na compreensão da aprendizagem da leitura e escrita. A disciplina de Infância e Pedagogia é mencionada por discutir a criança em suas diferentes vivências e contextos, o que pode ser relevante para compreender as necessidades e especificidades das crianças na alfabetização. Outras disciplinas mencionadas incluem: Antropologia, Teorias Curriculares, Jogo-Brinquedo-Brincadeira, Diversidade e Inclusão, Estágio, entre outras, que podem fornecer conhecimentos complementares para a formação do/a professor/a alfabetizador/a.

Somente dois respondentes (FV07, FB10), não conseguiram especificar quais componentes curriculares, em particular, contribuem para a formação do/a professor/a alfabetizador/a. Contudo, os componentes curriculares mencionados pelos demais respondentes abrangem tanto aspectos teóricos quanto práticos relacionados à alfabetização e ao letramento, fornecendo aos futuros professores uma base sólida para o ensino eficaz da leitura e escrita. As disciplinas mencionadas com mais frequência pelas/os respondentes, são componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos nas Áreas de Atuação Profissional, de acordo com a Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; tais disciplinas se destinam à caracterização da área específica de formação e conhecimentos pedagógicos específicos, priorizados pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI).

Portanto, os componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos nas Áreas de Atuação Profissional correspondem aos objetivos dos cursos superiores de Licenciatura indicados no PPI do Instituto Federal Catarinense.

A quarta categoria com a qual operamos foi: **espaços para a experiência prática** e foi eleita a partir da pergunta “Como você considera que espaços como Laboratório e Brinquedoteca podem contribuir para a formação do professor/a alfabetizador/a?”

FC01 - Sim muito.

MC02 - Construção e ampliação de repertório de práticas, criação e produção de ferramentas alternativas e diversas.

MC03 - São discussões mais teóricas, falta na verdade, uma capacitação com maior ênfase em Alfabetização e letramento.

FB04 -

FR05 - Porque auxiliam nas expectativas de como vai ser na prática.

FC06 - Exploração e conhecimentos.

FV07 - Podemos ver materiais que foram construídos para serem usados em estágio, e isto nos inspira.

FV08 - Experiência para futura docência.

- FC09** - Aproximação com a prática, construção coletiva com seus pares.
FB10 -
FB11 - Nas interações com o mundo que a criança aprende e o lúdico é uma ferramenta fantástica para auxiliar na alfabetização.
MR12 - Usando através do lúdico para alfabetizar as crianças.
FC13 - Com certeza, mas deveriam ser mais usados.
FV14 -
FC15 - São espaços que contribuem para nossa formação, quando percebemos onde serão aplicadas as teorias e compartilhadas as experiências.
FC16 - Faz ter uma ideia do que nos espera em sala.
MA17 - Contribui para o aprendizado, e como contribui para o meu conhecimento de futuro pedagogo.
FA18 - Pois nesses espaços podemos confeccionar materiais didáticos, e testar se esses materiais terão resultado nos estágios.
FC19 - Com certeza, são espaços lúdicos com diversas materialidades.
MC20 - Por oferecer diversos materiais pedagógicos em um em um ambiente lúdico (poderia ser ainda mais lúdico).
MC21 - A diversidade de espaços e materiais assim como um ambiente propício e diversidade que contempla a alfabetização.

As respostas destacam vários benefícios proporcionados pelos espaços, Laboratório e Brinquedoteca, na formação do/da professor/a alfabetizador/a, as respostas de MC03, FV07, FB11, MA17 e MC20, são as que demonstram uma compreensão mais clara dos benefícios específicos destes espaços incluindo a construção de práticas, a criação de ferramentas, a experiência prática, a exploração de conhecimentos, a inspiração, a aproximação com a prática, o uso do lúdico, a confecção de materiais e a diversidade de espaços e materiais. Somente uma resposta, FB04, aponta para a necessidade de uma capacitação mais direcionada em alfabetização e letramento. No entanto, como já refletimos anteriormente neste estudo, Garcia (2003), defende que o termo capacitação pode soar como pejorativo, uma vez que evidencia uma atitude preconceituosa, por considerar que tal termo desqualifica as/os professoras/res por aqueles que almejam capacitá-las/os, termos como aperfeiçoamento, especialização, qualificação, soam com mais coerência, podendo ser mais apropriados.

Os laboratórios de ensino em cursos de Licenciatura em Pedagogia são espaços que articulam a tríade ensino, pesquisa e extensão. Eles proporcionam o desenvolvimento de atividades articuladas com a construção de saberes que contribuem para a formação de professoras/res alfabetizadoras/res. Morejón et al. (2011, p. 665) sobre os laboratórios como espaço de ensino e aprendizagem que proporcionam espaços para a experiência prática argumenta

O espaço e o tempo da sala de aula não são únicos nem suficientes para contemplar a complexidade da prática pedagógica. [...]. O Laboratório de Ensino e Aprendizagem tem como objetivo ser um espaço de reflexão teórica e prática para alunos e professores e de assessoria e apoio pedagógico aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, através do empréstimo

de materiais didáticos para o desenvolvimento de práticas de ensino e estágios curriculares. Ele se apresenta como um espaço para pensar, criar, construir e descobrir estratégias que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

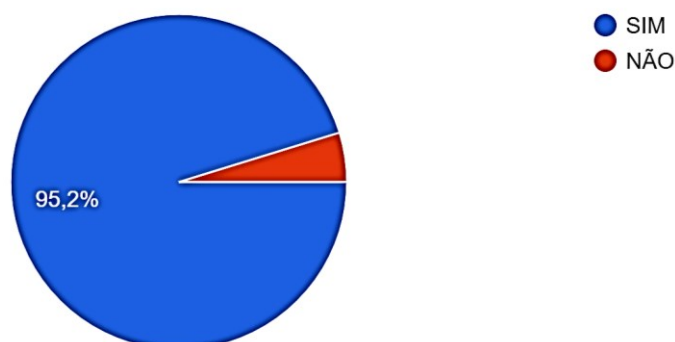
Sobre esse espaço de prática Cezar et al. (2020, p. 2) compreendem que trata-se de “um lugar no qual são executadas atividades relacionadas à observação, experimentação ou produção em um campo de estudo”. Para as pesquisadoras esses espaços “são organizados tendo em vista a necessidade de se obter um espaço no qual é possível oferecer formação complementar no âmbito da prática, além dos estágios oferecidos pelo curso”. Assim,

É na realidade do trabalho, por meio da experiência, que se adquire o saber profissional; neste aspecto é demonstrado a importância do Laboratório: ele possibilita o experimentar. Ou seja, ele explora a criatividade e o dinamismo dos alunos/professores quando possibilita ultrapassar os limites das teorias e adentrar na seara da prática, com todas as oficinas e projetos que o envolve, possibilitando toda essa experiência [...] aos participantes (CEZAR et al. (2020, p. 2).

Os laboratórios de ensino em cursos de Licenciatura em Pedagogia podem ser espaços que propiciam às/aos futuros/ras professores/ras alfabetizadores/ras se posicionarem como ativos na sua aprendizagem por ser um “espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2011, p. 234).

Neste sentido, quando se trata desses espaços “é de suma importância estar atento a cada detalhe do ambiente, desde a forma da organização da sala até tudo que ela oferece além dos materiais” (CEZAR et al. 2020, p. 3). O Laboratório permite aprimorar saberes e práticas que não ocorrem “por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício, individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho; oportunizando reconstrução da identidade profissional e pessoal” (GIOVANI, 1998, p. 48).

Diante dos argumentos tecidos anteriormente, acerca da importância da brinquedoteca, no processo de formação de professoras/res alfabetizadoras/res o gráfico abaixo ratifica, que esta é uma das preocupações da instituição como formadora de professores, pois 95,2% afirmam que tanto o laboratório quanto a brinquedoteca estão disponíveis como espaços para a experiência prática.

Gráfico 12 - Oferta de Laboratórios e Brinquedotecas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já as brinquedotecas como espaços para a experiência prática, de acordo com Pimentel (2023, p. 11-12), promovem “o conhecimento e experiência prática do pedagogo” e articulam “prática e teoria como fontes de pesquisa [...] articuladas, permitindo o desenvolvimento de ações lúdicas e diversas situações de exploração dos profissionais no laboratório do brincar”. Espaços como a brinquedoteca possibilitam a experiência de práticas “como docente dentro e fora da escola, com embasamento teórico e experiências práticas que agregaram na valorização da infância e do brincar com todas as suas dimensões que fazem parte do desenvolvimento emocional, social e cognitivo” (PIMENTEL, 2023, p. 6) e que podem ser diferenciais nos processos de alfabetização e letramento. Por meio da brinquedoteca podem ser desenvolvidos projetos de ensino, pesquisa e extensão que enriquecem as experiências práticas e aprofundam os processos formativos de modo amplo e estrito que dizem respeito a alfabetizar e letrar. Pimentel (2023, p. 19-20) argumenta

A formação deve mobilizar e articular o conhecimento teórico, pois o docente não é um técnico e transmissor de conhecimento, precisa trabalhar com situações reais para identificar problemas da sua demanda e desenvolver soluções apropriadas, ou seja, realizar uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática. Para tal, é preciso uma formação que possibilite a capacidade de construir habilidades e atitudes para realizar análises críticas inovadoras e investigações pedagógicas.

O espaço da brinquedoteca pode consolidar aportes teóricos e práticos que orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas, ludicidade e interações que, por meio do brincar, contribuem para alcançar as finalidades desejadas nos processos de alfabetizar e letrar e pelas experiências vividas no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão. Outro aspecto importante a ser destacado é a valorização da infância, que pode ser despertada nos futuros professores/ras

ao utilizarem a brinquedoteca como espaço para apropriação de experiências práticas da docência. Assim, o espaço da brinquedoteca

Contribuirá para as práticas pedagógicas no exercício da docência, reconhecendo que a criança se desenvolve e aprende também por meio da brincadeira, e deve ser estimulada por meio de uma boa mediação no planejamento teórico e em sua execução, para que o espaço da escola também seja um convite para a brincadeira que serve como forma de aprendizagem, socialização, expressão emocional, aumento do repertório, e linguagem da criança (PIMENTEL, 2023, p. 54).

Por ser um significativo modo de expressão, o brincar contribui para que a criança se desenvolva globalmente: “a formação dentro do espaço permite que o educador aprenda a partir da articulação entre teoria e prática como oportunizar a brincadeira, planejar ações e organizar o espaço de forma a oportunizar ambientes lúdicos” (PIMENTEL, 2023, p. 54) proporcionadores de processos de alfabetização e letramento de qualidade. A existência do espaço denominado brinquedoteca em uma instituição que forma professores/ras instiga os/as futuros/as docentes a explorar, conhecer e posteriormente compartilhar, por meio da prática pedagógica, situações mobilizadoras do processo de alfabetizar e letrar, que contemplem situações concretas e interesses específicos das crianças (WAJSKOP, 1992).

A quinta e última categoria explorada neste estudo, “**pesquisa e extensão na formação do/a professor/a alfabetizador/a**” resultou das perguntas “Como a pesquisa contribui para a sua formação como professor alfabetizador?” e “Como a extensão contribui para sua formação como professor alfabetizador? Em relação à contribuição da pesquisa para a formação como professor/a alfabetizador/a, as respostas que obtivemos mostram:

FC01 - A pesquisa contribui imensamente pois carregamos uma bagagem maravilhosa de conhecimento, e principalmente a emancipação do ser, e formamos nesse sentido para emancipar, para fazer do pensamento, das ideias, do porquê nossa libertação. Para que possamos ver com nossos próprios olhos, não seguindo apenas o que os outros falam. E a alfabetização é isso fazer com que eles pensem, não apenas decodificar, mas fazer uso da função social do letramento para letrar outras pessoas. Pensar a respeito do que se lê.

MC02 - Perceber a necessidade do rigor necessário para elaborar uma pesquisa, busca da veracidade e discussões com diferentes pontos de vista. Entender os processos da construção de conhecimento.

FB04 -

FR05 - Pesquisando aprendemos as diferentes formas e métodos de ensino.

FC06 - As oportunidades de conhecimentos abrangentes dentro e fora do Campus.

FV08 - Para que aconteça melhorias no Campus, através de novas informações.

FC09 - ---

FB10 - ---

FB11 -Pesquisar é investigar, analisar, e buscar suporte teórico para nossas fundamentações.

MR12 - Pois a todo tempo temos que ser pesquisadores.

FV14 - Como uma forma de conhecimento, quanto mais conhecimento mais preparado o professor estará.

FC16 -

MA17 - Para aprender muitas coisas e ensinar aos alunos.

FA18 - Embora vivamos estudando sempre passa algo despercebido, e a pesquisa geralmente preenche essas lacunas.

FC19 - Se compreendo que o letramento, precisa de uma visão crítica, a pesquisa me provoca a ter um olhar mais questionador e investigativo.

MC20 - Levanta questões importantes que necessitam ser analisadas, compreendidas e discutidas.

De acordo com o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia (IFC-CAM, 2018. p. 24), “a pesquisa é uma ação intencional de buscar conhecer algo com afinco [...] e constitui-se em um caminho de excelência para a compreensão das interações do sujeito com o mundo do trabalho, assim como das suas inter-relações com o mundo da vida social e do conhecimento”. Pavanello (2018, p. 10) ao abordar a pesquisa na formação de professores afirma que “essa formação deve habilitá-lo a compreender o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, sociais e psicológicos”. A formação em pesquisa para o/a professor/a alfabetizador/a pode cumprir essa função, como se manifestou nossa interlocutora de proporcionar

FV07 [...] um aprendizado de mundo diferente do cotidiano, levando a uma nova interpretação e um novo olhar, evidenciando a importância da pesquisa na ampliação da compreensão do/a professor/a alfabetizador/a. Essas perspectivas indicam uma compreensão coerente das contribuições da pesquisa para a formação profissional do/a professor/a alfabetizador/a.

Esse novo permite compreender a criança contextualizada, firmada em suas raízes sociais; assim sendo, é possível ao professor/a alfabetizador/a empreender esforços para organizar os processos de alfabetização e letramento repletos de significados, nos quais a criança reconheça a si e ao seu mundo, pois “[...] a pesquisa contribui de forma contínua para aprimoramentos técnicos, teórico-práticos e curriculares, indicando uma valorização da pesquisa como um elemento essencial na formação do/a professor/a” (LUDKE, 2012, p. 630).

Ludke (2012, p. 630) em suas pesquisas sobre formação de professores e seus desafios assegura sua importância tanto no “que concerne à sua formação, quanto ao exercício do magistério”. Assim também percebem a pesquisa alguns acadêmicos que responderam ao questionário quando por exemplo, afirmam

FC13 Na verdade, a pesquisa contribui para a formação de qualquer professor, visto que é necessário estar atualizado e buscar novas práticas pedagógicas que se enquadrem com as situações do cotidiano escolar.

MC21 O professor alfabetizador, esse sem pesquisa não é um professor, e a pesquisa sem o professor não serve para nada, ou seja, os dois são indissociáveis.

MC03 A pesquisa contribuiu, contribui e sempre contribuirá em todos os aprimoramentos técnicos, teórico-prático e de currículo.

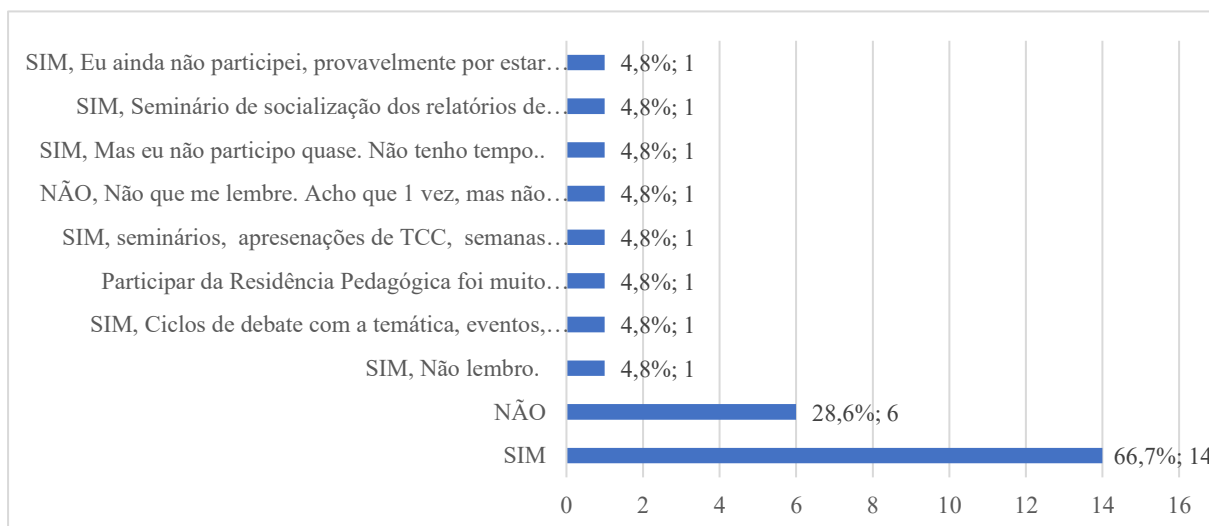
Ludke (2012, p. 632) mostra que “o professor como pesquisador, encontra-se na base das discussões sobre essa grande questão entre nós” e que “a contribuição da pesquisa e os problemas vividos pelo professor em seu trabalho sugerem a busca de princípios universais que seriam encontrados pelo próprio professor”. Ou seja, o ensino fundamentado na pesquisa, como princípio educativo, no cotidiano do/a professor/a é considerado como indispensável para que ele desenvolva um “trabalho docente autêntico, não meramente repetitivo e prescrito” (LUDKE, 2012, p. 635). Essa ideia, está expressa nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelo IFC, na disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE). Esta disciplina transversaliza os cursos da primeira à oitava fase de formação e promove “a formação com pesquisa, bem como a inserção desde o processo inicial de formação nos campos de atuação profissional. Procura desenvolver a capacidade investigativa e produtiva do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política”³⁵. Assim, os cursos cumprem um requisito essencial como orienta Ludke (2012, p. 635) de oferecer “uma condição preliminar [na] própria formação desses professores, que [é passar] pelos cursos de licenciatura, nos quais o componente pesquisa entra obrigatoriamente na composição curricular”. No entanto, para Ludke (2012, p. 638) ainda há a “perplexidade reinante em nossos cursos de licenciatura sobre como devem eles se desincumbirem da responsabilidade sobre a formação de futuros pesquisadores”, pois implica “estatutos” de “estar em pesquisa, fazer pesquisa e, finalmente, ser um pesquisador”. É importante lembrar que a pesquisa não é um recurso quase imediato que vai resolver, enfrentar todos os problemas da escola (LUDKE, 2012).

Nesse aspecto o gráfico 13, apresentado a seguir, destaca eventos que contribuem para as discussões relacionadas a alfabetização e letramento em seu curso, ratificam a oportunidade

³⁵ Regulamento da disciplina; Aprovado em Reunião de NDE em 19/12/2012 (Conforme prevê a Resolução nº 54 – CS de 17/12/2010).

dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia no IFC participarem de eventos variados de pesquisa, posto que 66,7% responderam que sim, são ofertados, enquanto 28,6% responderam que não.

Gráfico 13 - Oferta de eventos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que diz respeito à extensão e sua contribuição para a formação como professor/a alfabetizador/a tivemos as seguintes manifestações:

FC01 - A extensão contribui de forma que relacionemos teoria e prática.

MC02 - Inserção na prática, ampliação de repertório, contato e interação.

MC03 - Não conheço extensão em Alfabetização no meu curso.

FB04 - Sim.

FR05 - Porque compartilhando as experiências o estudo e o trabalho tem outros olhares diferentes.

FC06 - Muito bem.

FV07 - Através da formação continuada o professor se mantém atualizado.

FV08 - Contribui para melhor avaliar nossa caminhada buscando evoluir.

FC09 - Cada oportunidade que tive para estudar, conhecer e refletir sobre determinado assunto, contribuíram para a reformulação do que sei, enquanto teoria e do que faço, enquanto prática. Assim, toda experiência/vivência é/foi importante.

FB10 - ---

FB11 - A formação continuada e cursos de extensão nos levam a pensar fora da caixa, nos dando subsídios para ampliar nosso conhecimento.

MR12 - Troca de saberes científico.

FC13 - Une os conhecimentos acadêmicos aprendidos, colocando-os em prática e a serviço da sociedade.

FV14 - Idem acima.

FC15 - Os cursos de extensões são relevantes no processo de formação, pois possibilitam alinhar as experiências no campo de atuação com os saberes aprendidos sempre com uma sólida base teórica respaldada pela instituição.

FC16 - ---

MA17 - Para entender a prática, conhecimento e aquisição de estudos, estágios.

FA18 - Extensão é a prática é a amostra de tudo que viemos aprendendo e que participamos como colaboradores.

FC19 - Alguns projetos de extensão que envolvem literatura e alfabetização, contribuem com a formação.

MC20 - No momento estou cursando um curso de extensão Artecologia no IFC - Camboriú e tem sido muito rico, sobretudo a socialização com Professores de outras áreas e com colegas da Pedagogia.

MC21 - A extensão vem aprimorar os conhecimentos do professor alfabetizador, agrega mais conhecimentos na e para o docente enquanto profissional.

No que se refere à contribuição da extensão para a formação do/a docente alfabetizador/a, destacam-se as seguintes respostas: FC01, destaca que a extensão contribui para relacionar teoria e prática, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica; MC02, menciona a inserção na prática, a ampliação do repertório e o contato e interação proporcionados pela extensão, evidenciando a importância dessas experiências para a formação da/o professor/a alfabetizador/a; FV07, afirma que a extensão, por meio da formação continuada, permite ao professor se manter atualizado, ressaltando a relevância desse processo para a formação profissional; FC09, destaca que cada oportunidade de estudo, conhecimento e reflexão contribui para a reformulação do saber teórico e prático do professor alfabetizador, enfatizando a importância de experiências e vivências na formação; FB11, menciona que a formação continuada e os cursos de extensão ampliam o pensamento, fornecendo subsídios para expandir o conhecimento do professor alfabetizador. Essas respostas evidenciam que a extensão contribui para a formação do/a professor/a alfabetizador/a por meio da conexão entre teoria e prática, inserção na prática, ampliação de repertório, atualização, reflexão e ampliação de conhecimentos, e corroboram com os valores do IFC (PDI/IFC 2019-2023, p. 36), que pauta seu planejamento e atividades em valores institucionais como: ética; credibilidade; transparência; justiça social; excelência; sustentabilidade; formação cidadã, bem como a qualidade de ensino, pesquisa e extensão que objetiva

Atuar com eficiência, eficácia e efetividade nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, pautando o processo pedagógico nas finalidades da educação e no desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho. Promover a melhoria contínua do processo educacional e dos serviços prestados à sociedade (PDI/IFC 2019-2023, p. 36).

Portanto, demonstram a compreensão da importância da extensão na formação profissional do professor/a alfabetizador/a.

Com base nas respostas que obtivemos, é possível elucidar uma imagem dos respondentes como indivíduos que reconhecem a importância da formação continuada e do aprimoramento profissional como professoras/res alfabetizadoras/res. Demonstram um interesse em relacionar teoria e prática, ampliar seu repertório de conhecimentos, buscar atualização constante e refletir sobre suas práticas pedagógicas. As/os acadêmicas/os respondentes demonstram valorizar a extensão como meio de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver uma abordagem crítica e investigativa em relação a alfabetização. Ribeiro et al. (2017, p. 53) mostra que “a extensão universitária, [é] entendida como parte indispensável do tripé formativo acadêmico-profissional, sempre precisou alavancar lutas políticas que viabilizassem a sua consolidação ao lado do ensino e da pesquisa”. Ainda os mesmos autores assinalam que é primordial

A valorização da extensão como lócus que transita epistemologicamente pela/na práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores, alunos e comunidade externa, situados em contextos formativos das/nas experiências aprendentes dentro fora da Universidade estão em processos de ressignificações permanentes (RIBEIRO et al. 2017, p. 53).

A extensão é um aspecto formador que viabiliza dialogar com saberes plurais e deve ser estabelecida na experiência e reflexão que são vivenciadas nos diferentes “espaços socioculturais, nos quais as referências e intencionalidades formativas produzem sentidos também diversos e plurais” (RIBEIRO et al. 2017, p. 53). Dessa forma a extensão possibilita a formação gerada por “sentidos produzidos pelos praticantes culturais que atuam no cotidiano, em diversos espaços de aprendizagem, ampliados e ressignificados pelas/nas atividades de extensão” (RIBEIRO et al. 2017, p. 53).

Os/as acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura ofertados no IFC reconhecem a relevância da extensão como uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e se envolver em projetos que impactam a sociedade. Fica explícita

A atividade de extensão como dispositivo [que] consiste em perceber a sua potência formativa acadêmica-profissional, retroalimentadora da teoria e da prática, ou seja, uma formação como práxis. Nesse movimento, a teoria ilumina a prática, sendo a primeira significada pela prática, e esta, transformada em função da reflexão na ação e sobre a reflexão na ação (RIBEIRO et al. 2017, p. 55).

Há uma consciência da importância de compartilhar experiências, trocar saberes e interagir com outros profissionais e estudantes, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico. Além disso, ainda reconhecem a necessidade de uma formação que esteja alinhada

com a realidade do cotidiano escolar e das demandas da sociedade. No geral, as/os respondentes demonstram ser comprometidos com o aprimoramento de suas práticas como docentes alfabetizadores, buscando constantemente novos conhecimentos e experiências que possam contribuir para uma educação de qualidade.

A análise dos processos formativos para alfabetizar e letrar, aqui apresentados, revela a importância de compreender as percepções e necessidades das/os acadêmicas/os que buscam se tornar docentes nessa área. A investigação sobre a formação docente foi além do aspecto acadêmico, abrangendo questões como os desafios enfrentados pelas/os estudantes ao longo de sua jornada formativa e o impacto das políticas educacionais. Esses elementos são cruciais para moldar a qualidade da educação oferecida, principalmente no contexto da alfabetização e do letramento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos explorar de maneira mais profunda, a “formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de pedagogia do IFC”, e suas implicações no contexto educacional. Ao cumprirmos o objetivo central de nosso estudo, desdobramos nossos esforços em uma série de objetivos específicos que revisito a partir de agora.

Pudemos contextualizar nossa pesquisa dentro do quadro das políticas públicas educacionais no Brasil, compreendendo como essas políticas influenciam a formação de professoras e professores fornecendo diretrizes para a prática educacional. Conseguimos desvendar os significados subjacentes aos processos formativos de alfabetização e letramento, explorando como esses processos moldam a trajetória das/dos acadêmicas/os em seu percurso de formação. Compreendemos, de forma abrangente, como as discussões sobre alfabetização e letramento são articuladas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC, destacando a importância dessas temáticas no processo de formação.

Ao verificar a contribuição dos processos formativos oferecidos pelo IFC na perspectiva das/dos acadêmicos, pudemos avaliar a eficácia da preparação dessas futuras professoras e professores para atuarem na alfabetização, desenvolvendo o letramento desde os primeiros anos da educação básica. Ao realizarmos o levantamento bibliográfico abrangente sobre professoras e professores alfabetizadores em Santa Catarina, ampliamos nosso contexto de pesquisa enriquecendo a compreensão das questões relacionadas à alfabetização na região. Ao compor o perfil das/dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, obtivemos informações valiosas sobre as características pertinentes dessas/desses futuros professores, contribuindo para uma compreensão mais completa do contexto de formação. Mergulhamos na percepção das/dos acadêmicos sobre sua própria formação docente, explorando como avaliam a qualidade de sua preparação para alfabetizar *letrando*, termo utilizado por Magda Soares (1932-2023), bem como os desafios e oportunidades que enfrentam em sua jornada de formação.

Cada capítulo da dissertação foi cuidadosamente elaborado, contribuindo para o entendimento do tema, e atendendo aos objetivos traçados, desde o contexto histórico e político até a percepção dos acadêmicos sobre sua própria formação. O desenvolvimento desses

capítulos, forneceu uma visão abrangente da formação docente, sua relação com a alfabetização e como essa formação é percebida pelas futuras professoras e professores.

No que se refere a escolha do instrumento de coleta de dados por meio de questionários, revelou-se sensata, permitindo-nos alcançar eficientemente um número de participantes, ainda que pouco expressivo, e podermos continuar o desenvolvimento da pesquisa. Esta estratégia proporcionou a base sólida para a condução deste estudo. Entretanto, essa prática concedeu-nos ainda, a experiência de que nem todos estão sempre disponíveis para esse tipo de participação. E isso, nem sempre significa falta de interesse, mas às vezes, é somente falta de entendimento /compreensão, ou falta de tempo, ou até esquecimento, ante um mundo com o tempo que corre cada vez mais apressado. Talvez um número menor de questões seria “menos assustador” aos respondentes; quem sabe uma abordagem pessoal direta, com a proposta de um grupo para responderem todos ao mesmo tempo, e solucionando possíveis dúvidas que poderiam surgir durante a efetivação das respostas, pudesse ter resultado em uma adesão maior de respondentes. Quem sabe em um próximo estudo...

A elaboração do perfil das acadêmicas e acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no IFC desempenhou papel fundamental na compreensão da formação docente e na promoção de uma educação mais eficaz e inclusiva. Através da análise de variáveis como a escolha do curso, o campus de estudo, a feminização do magistério, a trajetória acadêmico-escolar e as dificuldades enfrentadas, foi possível traçar um retrato rico e diversificado dessas/es futuras/os professoras/es. A formação de docentes é uma jornada constante de reflexão, aprendizado e adaptação, e a construção do perfil das acadêmicas/os é um passo importante nesse caminho.

Quanto a análise das respostas das/os acadêmicas/os, feita com o máximo cuidado e respeito às suas percepções, nos conduz a uma reflexão sobre como preparar de maneira mais efetiva as/os futuras/os docentes alfabetizadores. A partir das análises, pudemos captar as vozes das/os estudantes e entender suas preocupações, dúvidas e expectativas em relação à sua formação. Portanto, os resultados deste estudo podem servir para aperfeiçoar a formação docente na área da alfabetização e do letramento, considerando as perspectivas e necessidades reais das/os estudantes. Espera-se que as instituições de ensino, como o IFC, possam usar essas informações para ajustar seus programas acadêmicos, métodos de ensino e estratégias de apoio, a fim de preparar docentes mais qualificados e engajados em uma das tarefas mais importantes da educação: a alfabetização e o letramento. A partir desse estudo, buscamos contribuir para

uma educação mais sólida e eficaz, que capacite as/os futuras/os professoras/es a fazerem a diferença nas vidas de seus alunos, promovendo o acesso ao conhecimento e ao letramento.

Como pesquisadoras comprometidas com a melhoria da educação e da formação de professoras e professores, acredito que esta pesquisa oferece subsídios valiosos e boa base para futuros estudos e intervenções no campo da alfabetização e do letramento. Foi possível ainda, identificar outros objetos de estudo a partir deste nosso. Seria pertinente, por exemplo, investigar a formação docente a partir de percepções acadêmicas, quanto a outras áreas, para além da alfabetização; também seria interessante, explorar mais a fundo a relação entre o sexo, ou gênero, dos/as acadêmicas/os e sua escolha pela profissão de docente, bem como o número crescente de homens na educação, isso pode levar a estudos sobre estratégias para promover a equidade de gênero na educação; ou ainda, explorar como a localização dos *campi* e as características regionais afetam a formação docente e a atuação profissional das/os estudantes. Esses objetos de estudo, que complementam o nosso, podem contribuir para a compreensão mais profunda da formação docente, sua eficácia e os desafios enfrentados pelos futuros docentes em diferentes áreas da educação.

Espero então, que este nosso estudo possa contribuir para o aprimoramento da formação docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação básica no Brasil.

Existe uma frase de Abraham Flexner (1866-1959), educador estadunidense, que é atribuída a Paulo Freire (1921-1997), por tê-la mencionado em uma entrevista que concedeu devido ao dia dos professores/ras. A frase diz que “ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores”, a frase destaca que ninguém nega o valor da educação, refletindo a ideia, amplamente aceita, de que a educação desempenha um papel fundamental na sociedade, preparando as gerações futuras e promovendo o desenvolvimento individual e coletivo. Também reconhece que uma boa professora, um bom professor, é imprescindível, enfatizando a influência significativa que professoras e professores têm na vida dos alunos e alunas. Quando dedicadas/dedicados e eficazes desempenham um papel fundamental no sucesso educacional e no crescimento pessoal das/dos estudantes. Entretanto, destaca uma contradição na sociedade: embora as pessoas valorizem professoras e professores, e desejem bons educadores para seus próprios filhos, poucos pais desejam que seus filhos sigam a carreira docente.

Essa contradição resulta de fatores como a remuneração relativamente baixa em várias regiões do país, o estresse e os desafios da sala de aula, bem como a falta de reconhecimento adequado da profissão. Reflete sobre como a sociedade valoriza e trata suas/seus professoras e professores. Isso ilustra como, mesmo enfrentando baixos salários, baixo prestígio social e da atribuição de responsabilidades pelo fracasso educacional, muitas/muitos ainda encontram motivação e paixão em seu trabalho (FREIRE, 1921-1997).

Durante a realização deste estudo, analisando as propostas das políticas públicas educacionais, conferindo obras pertinentes de autores dedicados ao assunto, verificando pesquisas bibliográficas sobre o tema, ponderando sobre o perfil das/dos participantes dessa pesquisa; pude identificar desafios enfrentados pelo sistema educacional, incluindo questões como o financiamento insuficiente, falta de recursos, desigualdade no acesso à educação, deficiência na qualidade do ensino e na formação docente.

A verdade é que o profissional da educação nunca teve sua formação levada em conta no histórico de governança brasileiro. Isso levou a uma desvalorização gradual que resultou na precarização do ensino, não porque os professores não sejam capacitados, mas porque são privados dos recursos necessários para uma boa docência desde sua formação. Quando se fala de ensino, o Brasil está atrasado em termos de técnicas, de estruturas, de valorização e de tecnologia. Quando vivenciamos um cenário pandêmico, por exemplo, o professor foi tirado da sala de aula para adentrar em um mundo *on-line* desconhecido, ressaltou a deficiência na base da formação. Em vários momentos senti/sinto que todo esforço e dedicação nem sempre são reconhecidos e raramente são suficientes. Percebo que, cada vez mais, as responsabilidades, que deveriam ser dos pais, os “responsáveis legais”, nos são impostas, falta o entendimento de que somos professores, educadores são os pais. Ficou bem assinalada a questão da culpabilidade imposta às professoras e professores, ante o insucesso educacional no país. Estes, e tantos outros, seriam motivos pertinentes para abandonar a profissão docente, porém são estes mesmos motivos que me mantém resistente.

É necessária a revisão das políticas que dizem respeito à formação das professoras e professores, é preciso que a educação seja levada em consideração desde a sua base, e a base da educação não é somente os níveis primários do ensino fundamental, mas também, a formação, inicial e continuada, daqueles que irão ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. **Educação, Sociedade e Desenvolvimento**. Ministério da Educação e Cultura. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série VI - Sociedade e Educação - Vol. 4. Rio de Janeiro, 1968.
- ALFERES, Marcia Aparecida et al. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, p. 281-295, 2007.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.
- ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar (a)**. Papirus Editora, 1994.
- ALVES, Vera Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1353-1367, 2017.
- ANDRE, Marli. **A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores**. Educação. Porto Alegre [online]. 2009, vol.32, n.03, pp.270-276. ISSN 1981-2582.
- ANDRE, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)** v. 14 n. 31 (2022).
- ARAÚJO, Eneida Maria Erre et al. O domínio da norma culta da língua portuguesa como determinante de inclusão/exclusão no mundo do trabalho. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1, p. 255-268, 2014.
- ARNOLD, W.; EYSENCK, J.; MEILI, B. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Loyola, 1982.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 997-1026, 2012.
- BALDO, Claudia Helena Araújo. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. Orientadora Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16072018-144040/en.php>. Acesso em: 01 jul. 2020.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e escrita**. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, p. 12-17, 2006.
- BARROS, Raquel de Maria Queiroz. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p. **Entrepalavras**, v. 6, n. 2, p. 391-395, 2016.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização no Brasil: um pouco de história**. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, L. P. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In: NOGUEIRA, MA; CATANI, AM (Org.). **Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes**, p. 71-79, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- BRAGA, José Luiz. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 3, p. 288-296, 2005.
- BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 30/12/2022.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 30/12/2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 221-247, 2013.

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. L. O. CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n3.60874>. Acesso em 11 de fev. de 2023.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. Juventude, Ensino Médio e Trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; ESCOLA, A. a República. **São Paulo: Brasiliense**, p. 1924-1931, 1989.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-661, 2011.

CEZAR, Hérica de Mello; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; CUNHASQUE, Sandra Maria. **Laboratório de ensino do curso de Pedagogia do IFC – campus Camboriú** como espaço para a formação inicial e continuada de professores/ras. XI Feira de Iniciação Científica (FICE), 2020.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes. **Alfabetização com letramento: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

CORRÊA, Luiza Andrade. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

COSTA, Maria Rosilane da; OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de; DIEB, Messias Holanda. O PAIC e sua proposta de formação na apreciação dos professores alfabetizadores. In: **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021.

DIAS, ALESSANDRA VIDAL. **Currículo base do ensino médio do território catarinense e a formação das juventudes**. Trabalho de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, 2023.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

ESPÍRITO SANTO, Ercileia Batista do. **Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras**. UFMG/FaE: 2010.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de educação**, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. Saberes linguísticos cotidianos. **Porto das Letras**, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020a.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. Saberes linguísticos cotidianos. **Porto das Letras**, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020b.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. O cotidiano na história das ideias linguísticas. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 23, n. 46, p. 4-30, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLORES, María Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação. Porto Alegre**, p. 182-188, 2010.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero. 2011.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977.

FRANCO, G. C. et al. Brinquedotecas do Vale do Paraíba Paulista: Um levantamento de dados. In: AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso (org.). **Brinquedoteca em diferentes espaços**. Campinas: Editora Alínea, p. 09-24, 2011.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação: v. 15), 1985.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCIA, Regina Leite; (Organizadores). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 44, abril, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 27-jul. 2020.

HINTERHOLZ, Luciane. **Processos formativos e socialização profissional de egressos do curso de pedagogia do instituto federal catarinense (IFC): campus Camboriú e Videira (2011 – 2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 174 p. 2021.

HARDT, Lúcia. Formação de professores: as travessias do cuidar de si. Trabalho apresentado no GT de Formação de Professores durante a **29ª reunião anual da ANPED**. Outubro de 2006. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-1764-int.pdf>>. Acesso 30/08/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. IBGE Cidades. Santa Catarina: 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

IFC - Instituto Federal Catarinense. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019/2013. Camboriú: IFC, 2019. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; DE OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018.

JÚNIOR, Marcos Antonio Gonçalves; FERREIRA, Evandson Paiva; BRASIL, Edward Madureira. Realização: **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB)** Coordenadora do PPGEEB: Elisandra Filetti-Moura Vice-coordenador do PPGEEB.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Formação de professores e seus saberes disciplinares em astronomia essencial nos anos iniciais do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 12, p. 205-224, 2010.

LARRAÑAGA, Ignácio. **Encontro**, manual de oração. Ed definitiva. Oficinas de Oração e Vida: TOV, 1996.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; DE ARRUDA, Marina Patrício. Da escrita linear à escrita digital: atravessamentos profissionais. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/955>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 109, out/dez. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangual de: Edições Pedagogo, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**, 1997.

LUDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 629-646, 2012.

MATIOLA, Raquel Pinheiro. **A atuação da supervisão escolar na formação continuada na escola: percepções dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 189 p. 2023.

MARTINS FILHO, Lourival José. Alfabetização de idosos e diversidade cultural religiosa. Amazôn., **Rev. Antropol.** (Online) 10 (1): 254 - 267, 2018.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?: ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC/Lourival José Martins Filho**; orientador: Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo, 2009.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. 2016.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis, 2014.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **Sílvio Coelho dos Santos-um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)-SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis, 2008.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], p. 199-228, 2012.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas alfabetizadoras (contradições produzindo sucesso e fracasso escolar)**. Araraquara: JM Editora, 2002.

MOREJÓN, K., et al. **Lea: Laboratório de ensino e aprendizagem da ULBRA/Guaíba**. Espaço de formação docente. Disponível em:
<<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2011/artigos/pedagogia/seminario/831.pdf>>
Acesso em: 16 de setembro de 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **“Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 2006**.

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

MUNARETTO, Lorimar Francisco; CORRÊA, Hamilton Luiz; DA CUNHA, Júlio Araújo Carneiro. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273428927002.pdf>. Aceso em: 01 jul. 2020.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Conhecimento de mundo por meio da leitura digital: um estudo com universitários. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação, v. 12, n. esp., p. 1511-1523, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10306/0>. Acesso em: 28 jun. 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; DOS SANTOS MACHADO, Charliton José; DA SILVA SOUSA, Débia Suênia. “Ensinar as crianças é o sacerdócio que conduz ao bem”: educação, docência e escola no jornal O Educador (1921-1922). **Revista Educação & Formação**, v. 6, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, O. da C. R. (2018). **Mais alfabetização: avanços ou incertezas**. Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do profeduc e profletras/jornada de educação de mato grosso do sul, 1(1). Recuperado de <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4941>

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: aquém e além de Bourdieu. **Mana**, v. 11, p. 529-543, 2005.

SANTIAGO, Nilza Bernardes; ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. A atuação do pedagogo: que profissional é esse?. **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 2, p. 29-35, 2009.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010.

PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPED SUL, Florianópolis**, 2014.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PAVANELLO, Regina Maria. A pesquisa na formação de professores de matemática para a escola básica. **Educação Matemática em Revista**, v. 10, n. 15, p. 8-13, 2018.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: Acesso em: 24 out. 2020.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras. Histórias, plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: Reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores–PROFA**. 2006.

Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul–UFMS.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Danielle Ramalho. **Relato de experiência: a importância da brinquedoteca universitária para a promoção de conhecimento e experiência prática do pedagogo**. UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO EFLCH - ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2023.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lucimar Gracia. ALFABETIZAR E LETRAR: DESAFIO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

PONTE, João Pedro da. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve.

PONTES, Hélio. **Educação para o desenvolvimento: estudo crítico da administração educacional no Brasil**. São Paulo, Editora Nacional (Coleção Cultura, sociedade, educação), 1969.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2010. p. 6167-6176.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência – processo de formação de professores**. 2. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira et al. **Navegar lendo, ler navegando: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais**. Orientadora: Dra. Carla Viana Coscarelli. 2008. Tese (Especialização) – Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; DE ARAÚJO PONTES, Verônica Maria; SILVA, Etevaldo Almeida. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 1, p. 52-65, 2017.

RIGOLON, Walkiria Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Cadernos do Aplicação**, v. 21, n. 2, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SANTOS, Edméa O. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. **Revista**

Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> (Acesso em: 28 jun. 2020).

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina.** Florianópolis/SC. Editora da UFSC, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso: 30/12/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Autores Associados, 2014.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – Santa Catarina, 2008.

SIGNORINI, I. Letramento e (In) Flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004

SIMÕES, Lucy Conceição et al. **Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC.** 2009.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 681-698, 2012.

SILVA, Judite Tries da. **A importância da literatura na alfabetização.** 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 6ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista brasileira de educação*, v. 1, n. 56, p. 5-16, 1995.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOLOMON, Marlon; CAMPOS, Raquel. Do mundo como representação à multiplicidade das formas de representação do passado: uma conversa com Roger Chartier. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 9, n. 22, 2016.

SOUZA, Luciana Mazur de; APARECIDO VIEIRA, Josimar Vieira de; CASTAMAN, Ana Sara. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

SOZIM, Mirian Martins et al. Alfabetização e letramento-uma possibilidade de intervenção. **Revista Conexão UEPG**, v. 4, n. 1, p. 44-48, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Povo vai à escola (O)**. 3 ed. Edições Loyola, 2001.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Doentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/convem.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Educação - problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.29, n.70, abr./jun. 1958. p.21-32. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao.html>. Acesso em: 26 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres do amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287. Disponível em: [http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/formagist.html#:~:text=Entre%207%20e%2014%20anos,problema%20m%C3%A1ximo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/formagist.html#:~:text=Entre%207%20e%2014%20anos,problema%20m%C3%A1ximo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira.). Acesso em: 26 nov. 2021

WAJSKOP, Gisela. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, p. 97-102, 1992.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p. 18-23, 2006.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Educação e Modernidade no Projeto Formativo de Erasmo Pilotto**. In: **ANAIS IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História dos Intelectuais: Representações, Conceitos e Teorias. In: **ANAIS IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba–1927). In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba-PR, 2002.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 459-474, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Participação em Atividade de Pesquisa

Camboriú, semestre de 2022/1

Prezados/as colegas, acadêmicos/estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Estamos honradas em contar com sua participação na realização desta pesquisa, intitulada, "Processos Formativos para Alfabetizar e Letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense". Solicitamos sua colaboração e paciência no preenchimento deste questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória acadêmico escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário. Sua contribuição no preenchimento é de suma importância, pois por meio dela analisaremos os processos formativos para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Certas de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória e experiências, agradecemos e nos colocamos à disposição para todos os esclarecimentos necessários.

*Obrigatório

Você está sendo convidado/a, a participar como voluntário/a de uma pesquisa intitulada: PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, conduzida por mim, Diana Gomes dos Santos, estudante da pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense, Campus Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculada na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2021, sob orientação da Professora Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo.

Com o objetivo de analisar os processos formativos para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, será aplicado um questionário a fim de alcançar assuntos acerca da temática e objetivo. Após a análise das respostas, você pode ser convidado(a) a elucidar suas possíveis dúvidas. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua, apenas você pode tomar esta decisão. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em se decidir. Se você não concordar em participar ou se quiser desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo, fique tranquilo/a!

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Acadêmicos ativos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - IFC.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: O aceite do participante na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado, onde expressará seus pensamentos e impressões sobre como percebe que está sendo formado para alfabetizar e letrar; de forma livre e sem a interferência da pesquisadora. A realização do questionário será via internet, serão feitas por e-mail e por meio do google formulário, assim como o acesso a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória, somente consistirá no preenchimento do questionário. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízos. Tanto o TCLE, registro de consentimento, como o questionário ficarão disponíveis para o/a participante acessar sempre que necessitar, podendo imprimir caso considerar necessário.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: A sua participação neste estudo contribuirá para a produção de conhecimento acerca da temática desenvolvida. Os resultados obtidos poderão auxiliar na formação docente continuada, bem como nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Portanto, a sua participação poderá embasar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

RISCOS/DESCONFORTO: O questionário foi estruturado de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade dos sujeitos. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário serão feitas por e-mail e pelo formulário do google (Google Formulários), via internet. Porém, em uma pesquisa que se propõe utilizar de questionário, entendemos que pode haver desconfortos de ordem subjetiva, como ter sua privacidade invadida, ou 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. Finalizada a coleta, os dados serão arquivados em dispositivo eletrônico local (download), sendo apagado todo e qualquer registro do drive das pesquisadoras. Os dados coletados por meio do questionário ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado.

PROVIDÊNCIAS: 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. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade serão tomadas durante a elaboração e aplicação do

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido –
TCLE para
participação
em atividade
de pesquisa

questionário ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear sentimentos negativos. Por ser um questionário que pretende coletar dados sobre a formação acadêmica poderá haver fadiga; sobre esta questão os participantes são orientados a escolher um local confortável e que tenham o tempo adequado para o preenchimento do questionário elaborado via Google Formulários, enviado por e-mail via internet. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". A pesquisadora responsável estará preparada para a aplicação do método de coleta dos dados e ficará atenta aos sinais do desconforto materializados nas respostas e 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.

SIGILO E CONFIDENCIALIDADE: As informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente às pesquisadoras envolvidas. Na aplicação dos questionários, será garantido o anonimato na coleta das respostas, os participantes serão identificados por códigos numéricos e, em nenhuma fase da pesquisa terão seu nome ou imagem divulgados; dessa forma, caso as informações adquiridas a partir dos questionários sejam publicadas, o participante não será identificado. Podem ser solicitados esclarecimentos a qualquer momento. Ao colaborar com a pesquisa, o participante autoriza a pesquisadora responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal Catarinense, para fins de estudos científicos. As pesquisadoras garantem a confiabilidade dos dados pessoais. Os dados coletados por meio do questionário ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário serão feitas por e-mail e pelo formulário do Google (Google Formulários), via internet, em virtude do momento vivido pela pandemia – COVID 19, a fim de resguardar a integridade da saúde das pesquisadoras e dos pesquisados. Não haverá outra forma de interação com os participantes que não a aplicação do questionário via e-mail. Seguir-se-á as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 4/02/2021.

REMUNERAÇÃO/CUSTOS: É importante que você esteja ciente de que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e não implicará em gastos. Havendo a necessidade de gastos, será garantido o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa. Todos os documentos necessários (cópias) serão providenciados, porém, caso ocorra alguma despesa inesperada decorrente da participação nesta pesquisa, os participantes serão devidamente ressarcidos, nos termos da lei. Reitera-se que a participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase, sem prejuízo algum, além de poder acessar o seu consentimento sempre que solicitado. Esta pesquisa, após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) organizará os movimentos de coleta de dados por meio dos questionários. 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/a. O CEPSH do IFC está localizado no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e seu endereço eletrônico é ceps@ifc.edu.br

CONTATOS E DÚVIDAS: A professora/orientadora responsável por esta pesquisa é a Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, que orienta a estudante/pesquisadora Diana Gomes dos Santos, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Camboriú. As participantes acima mencionadas estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para mais informações, é possível entrar em

Consentimento
Livre e
Esclarecido

contato com as pesquisadoras:

Professora Orientadora: Dra. Marilândes Mól Ribeiro Melo
Telefone: (48) 99601-5702
E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br
Endereço: Rua Aracuã, n. 140. Bairro Pantanal. Florianópolis- SC, CEP: 88040-310

Mestranda / pesquisadora: Diana Gomes dos Santos
Telefone: (47) 99958-7350
E-mail: digomes2santos@gmail.com
Endereço: Av. Itaipava, 3300 - SC, CEP: 88316-301

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que o/a senhor/a, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde, pedimos que preencha os dados abaixo. Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

1. Nome da/o participante (não obrigatório)

2. Profissão *

3. Data *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Questionário

1. DADOS PESSOAIS

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

5. Ano de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

6. Cidade - Estado *

7. Religião - Origem étnica *

8. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteira/o
- Casada/o
- Divorciada/o
- Separada/o judicialmente
- União estável
- Viúva/o
- Outro: _____

9. Número de filhos *

10. RENDA FAMILIAR mensal *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários
- De 2 a 3 salários
- De 3 a 4 salários
- De 4 a 5 salários
- Acima de cinco salários
- Outro: _____

11. Grau de instrução de seu CÔNJUGE e profissão (assinale OUTROS escrever a PROFISSÃO) *

Marque todas que se aplicam.

- Lê e escreve
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Outro: _____

12. Grau de instrução de seu PAI e profissão (assinale OUTROS para e: PROFISSÃO) *

Marque todas que se aplicam.

- Lê e escreve
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Superior completo
- Superior incompleto
- Outro: _____

13. Grau de instrução de sua MÃE e profissão (assinale OUTROS para escrever a PROFISSÃO) *

Marque todas que se aplicam.

- Lê e escreve
 Ensino fundamental incompleto
 Ensino fundamental completo
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Superior incompleto
 Superior completo

Outro: _____

14. Onde você mora hoje, em qual cidade (assinale OUTROS para escrever a CIDADE) *

Marque todas que se aplicam.

- Casa própria
 Casa alugada
 Casa de parente
 Casa de amigo/a

Outro: _____

2. TRAJETÓRIA ACADÊMICO ESCOLAR

15. Frequentou a Educação Básica *

Marque todas que se aplicam.

	Matutino	Vespertino	Noturno	Não
Sempre Escola PÚBLICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre Escola PRIVADA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior parte na pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior parte na privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Fez MAGISTÉRIO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM Matutino
 SIM Vespertino
 SIM Noturno
 NÃO

17. Fez SUPLETIVO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM Matutino
 SIM Vespertino
 SIM Noturno
 NÃO

18. Fez Educação de Jovens e Adultos (EJA)? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

19. Quando concluiu o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Década de 80
 Década de 90
 De 2000 a 2010
 De 2011 a 2015
 Depois de 2015
 Outro: _____

20. Fez curso Pré-vestibular? *

Marcar apenas uma oval.

SIM Público

SIM Privado

NÃO

21. Cursa Pedagogia em qual campus do IFC? *

Marcar apenas uma oval.

Camboriú

Videira

Blumenau

Abelardo Luz

Rio do Sul

22. Enfrenta dificuldades para estudar? (assinale OUTROS para descrever quais) *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

Outro: _____

23. Fez outro curso superior além do curso de Pedagogia? (assinale OUTROS para descrever QUAL) *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

Outro: _____

24. O que fez você optar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- Amplo campo de atuação
- Compromisso com a formação de indivíduos
- Respeito e admiração
- Sugestão e incentivo de outros
- Menor custo
- Outro: _____

25. Pretende fazer Pós-graduação? (assinale OUTROS para descrever QUAL) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

26. Você trabalha enquanto cursa Licenciatura em Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

27. Você trabalhou ou trabalha em alguma escola ANTES de CONCLUIR o curso de Pedagogia? *

Marque todas que se aplicam.

TRABALHO em Escola pública

TRABALHO em Escola privada

TRABALHEI em escola pública

TRABALHEI em escola privada

Não trabalho / Não trabalhei

28. Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima:

29. Cite até 5 (cinco) aspectos positivos de cursar Licenciatura em Pedagogia no IFC? *

30. Cite até 5 (cinco) aspectos negativos de cursar Licenciatura em Pedagogia no IFC? *

3.1. Outros detalhes de sua carreira profissional

37. Educação Infantil: Quanto tempo? Quais turmas? *

38. Anos Iniciais: Quanto tempo? Quais turmas? Quais disciplinas? *

39. Função pedagógica (supervisão, orientação): Quanto tempo? Qual escola? (assinale OUTROS para dizer FUNÇÃO, TEMPO e ESCOLA) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

40. Você já exerceu a função de direção na escola (anos iniciais) ou coordenação (educação infantil)? (assinale OUTROS para dizer FUNÇÃO e TEMPO) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

41. Você exerceu alguma função na escola que precisava ser cumprida fora de sala de aula? (assinale OUTROS para dizer QUAIS) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

42. Você exerceu alguma função nas esferas administrativas - Secretaria de Educação? (assinale OUTROS para dizer quais) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

43. Você gostaria de ter exercido outra profissão? (assinale OUTROS para dizer qual) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

44. Você é filiado/a, a alguma associação - religiosa, comunitária... - sindicato ou partido político? (assinale OUTROS para dizer quais) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

Não

Outro: _____

45. Você poderá descrever aqui aspectos positivos e/ou negativos que marcaram o início ou o decorrer da sua trajetória acadêmica escolar que não foram contemplados nos itens acima:

4. PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALFABETIZAR E LETRAR NO IFC

46. O que você entende por alfabetização? *

47. O que você entende por letramento? *

48. Na sua concepção estes processos são (in)separáveis? Por quê? *

49. Você está em qual fase do curso de Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- 1ª fase
- 2ª fase
- 3ª fase
- 4ª fase
- 5ª fase
- 6ª fase
- 7ª fase
- 8ª fase

50. Você conhece o Projeto Político Pedagógico/PPC do seu Curso? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

51. No PPC do seu curso, em quais disciplinas você percebe que há a capacitação para a formação de um professor alfabetizador? Cite as que você considera principais e por quê? *

52. São oferecidos eventos que contribuem para as discussões relacionadas a alfabetização e letramento do seu curso? Cite exemplos (assinale OUTROS para citar EXEMPLOS) *

Marque todas que se aplicam.

- SIM
- NÃO

Outro: _____

53. São oferecidas políticas públicas de formação que contribuem para os processos de formação do professor alfabetizador, tal como a residência pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

54. Você participou desse programa? Por quê? (assinale OUTROS para dizer POR QUÊ) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

55. Você considera que a articulação teoria e prática, oferecida pelo Curso de Pedagogia contribui para sua formação como professor alfabetizador? Por quê? (assinale OUTROS para dizer POR QUÊ) *

Marque todas que se aplicam.

SIM

NÃO

Outro: _____

56. Seu curso de Pedagogia oferece: Laboratório do curso de Pedagogia e Brinquedoteca para atividades práticas? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

57. Como você considera que estes espaços podem contribuir para a formação do professor alfabetizador? *

58. Como as práticas de ensino dos docentes contribuem para a sua formação como professor alfabetizador? *

59. Como a pesquisa contribui para a sua formação como professor alfabetizador? *

60. Como a extensão contribui para sua formação como professor alfabetizador? *

Obrigada por sua participação!

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP SH



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALFABETIZAR E LETRAR NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Pesquisador: Diana Gomes dos Santos

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 54099421.6.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.421.104

Apresentação do Projeto:

Este estudo pretende analisar os processos formativos dos acadêmicos ativos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - IFC, a fim de entender como eles percebem que são formados para alfabetizar e letrar crianças dos anos iniciais. Para este fim, faz-se necessário conhecer as propostas presentes nas políticas públicas educacionais do governo com o propósito de identificar suas intenções, para apropriar-se de uma prática docente efetiva e interferir, de modo construtivo, no ensino e no aprendizado das crianças em fase de alfabetização. É indispensável compreender o que é alfabetização, o que é letramento e como esses processos cognitivos interdependentes agem simultaneamente no processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se, da mesma forma, conhecer como ocorre a formação de professores alfabetizadores e como esta contribui efetivamente para a aquisição da alfabetização e desenvolvimento do letramento. Para tanto, autores como, como Soares (2020), Teberosky (1986), Ferreira (1986), Baldo (2020), Chartier (1991), Charlot (2000) e outros contribuem para o desenvolvimento dos aportes teóricos que respaldam esta proposta. Metodologicamente é uma pesquisa de natureza básica, com características qualitativas e interpretativa. Como principal fonte de coleta de dados pretende-se aplicar um questionário, com questões fechadas e abertas aos acadêmicos ativos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC. Considera-se este procedimento oportuno, pois permitirá analisar como acontecem os processos

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.421.104

formativos para alfabetizar e letrar na perspectiva de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, a fim de entender como os acadêmicos deste curso percebem que são formados para esta prática.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os processos formativos para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense.

Objetivo Secundário:

- Compreender como as discussões sobre alfabetização e letramento estão sendo articuladas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no IFC;
- Realizar um levantamento bibliográfico sobre professores alfabetizadores, em Santa Catarina tendo como fontes teses/dissertações acadêmicas da Capes desenvolvidas no período de 2010 a 2020;
- Constituir o "perfil sociológico" dos acadêmicos ativos do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O questionário foi estruturado de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade dos sujeitos. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário serão feitas por e-mail e pelo formulário do google (Google Formulários), via internet. Porém, em uma pesquisa que se propõe utilizar de questionário, entendemos que pode haver desconfortos de ordem subjetiva, como ter sua privacidade invadida, ou 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. Finalizada a coleta, os dados serão arquivados em dispositivo eletrônico local (download), sendo apagado todo e qualquer registro do drive das pesquisadoras. Os dados coletados por meio do questionário ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado.

PROVIDÊNCIAS: Garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.421.104

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. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade serão tomadas durante a elaboração e aplicação do questionário ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear sentimentos negativos. Por ser um questionário que pretende coletar dados sobre a formação acadêmica poderá haver fadiga; sobre esta questão os participantes são orientados a escolher um local confortável e que tenham o tempo adequado para o preenchimento do questionário elaborado via Google Formulários, enviado por e-mail via internet. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". A pesquisadora responsável estará preparada para a aplicação do método de coleta dos dados e ficará atenta aos sinais do desconforto materializados nas respostas e 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.

Benefícios:

A sua participação neste estudo contribuirá para a produção de conhecimento acerca da temática desenvolvida. Os resultados obtidos poderão auxiliar na formação docente continuada, bem como nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Portanto, a sua participação poderá embasar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

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:

1. 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).

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.421.104

2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

As pendências apontadas no último parecer foram resolvidas da seguinte forma pelo pesquisador:

Pendência 1. Na avaliação dos riscos ao indicar as formas de mitigação, esta entre elas "e ficará armazenado no drive do e-mail das pesquisadoras."

- A pesquisadora indicou que "Finalizada a coleta, os dados serão arquivados em dispositivo eletrônico local (download), sendo apagado todo e qualquer registro do drive das pesquisadoras.""

Pendência 2. No cronograma apresentado, a aplicação do questionário está anterior à aprovação do projeto pelo CEPESH.

- A pesquisadora indicou que a coleta iniciará em 18/05/2022.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se que a data de início de coleta de dados do participante tenha início em um período maior que 15 dias após a reunião do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843202.pdf	18/04/2022 17:39:15		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	18/04/2022 17:38:46	Diana Gomes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIMENTO.docx	18/04/2022 16:44:10	Diana Gomes dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Detalhamento_projeto.docx	04/01/2022 13:28:33	Diana Gomes dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	11/11/2021	Diana Gomes dos Santos	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIU
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.421.104

Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	15:46:30	Santos	Aceito
----------------	------------------	----------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 20 de Maio de 2022

Assinado por:

MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPÇÃO PIMENTA
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br