

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETICIA ARRUDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LAGES - SC

2019

LETICIA ARRUDA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

LAGES - SC

2019

Ficha Catalográfica

A773f Arruda, Leticia.
Formação continuada de professoras alfabetizadoras : concepções sobre alfabetização e letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental / Leticia Arruda. – Lages : Ed. do autor, 2019
142p. :il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação
Orientadora: Maria Selma Groch

1. Educação . 2. Formação de Professores. 3. Alfabetização
4. Ensino fundamental. I. Groch, Maria Selma (orient.). II. Título.

CDD 372.4

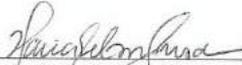
LETÍCIA ARRUDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

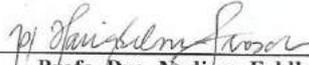
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 18 de novembro de 2019.

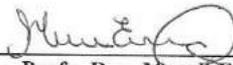
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Nadiene Feldkercher
Examinadora Externa – PPGEd/UNOESC



Profa. Dra. Marcel Eliane Graupe
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

A todas as alfabetizadoras, que, incansáveis acreditam no poder de transformação proporcionado pela leitura e escrita.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos livros, capítulos e artigos, poucas horas de sono e muitos cochilos durante a leitura. Sábados e domingos viraram dias de semana. Sínteses a fazer, capítulos a escrever, artigos a submeter, e a construção de uma pesquisadora foi se edificando. Adquirindo o bem mais valioso e pessoal que é o conhecimento.

Agradeço a Deus que me permitiu saúde e perseverança para vencer essa jornada, e a possibilidade de chegar a esse momento tão especial.

À Prefeitura Municipal de Lages, pela licença e bolsa de estudos para realização do curso de Mestrado em Educação.

Aos meus pais Maria e Adilso, pela dádiva da vida e os incentivos de persistir sempre nos estudos, incentivos esses que fizeram com que eu sempre buscasse vencer as dificuldades e ampliar meus conhecimentos.

Ao meu esposo Rafael, pelos estímulos, por acreditar na minha capacidade e pela compreensão nos momentos em que necessitei ausentar-me de sua companhia. Obrigada sempre.

Ao meu irmão Guilherme, e irmãs Francielle e Larissa, que sempre acreditaram e apoiaram minhas conquistas.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Selma Grosch, por toda a partilha, generosidade e ensinamentos. Obrigada pela escolha e acolhida.

Às professoras Mareli Eliane Graupe e Lurdes Caron, pelo aceite do convite para participarem da minha banca de qualificação e defesa, ao professor Ezequiel Theodoro da Silva por participar da banca de qualificação e à professora Nadiane Feldkercher pela participação em minha banca de defesa orientando-me e tornando a construção desta pesquisa uma realidade. Suas contribuições foram fundamentais.

Às amigas Ana Paula, Viviane e Luciana, que aceitaram ler meu texto e fazer o parecer antes da banca de qualificação, com dicas preciosas e sugestões, este auxílio foi essencial.

À minha amiga de alguns anos e companheira de caminhada no Mestrado, Viviane. Foi um prazer poder partilhar descobertas e aprendizados.

Estendo esse agradecimento às amigas de estudos e reflexões Denise, Lucimar e Janilde. Conhecê-las foi um prazer e uma diversão. Obrigada pelas dicas, risadas e incentivos nesse percurso.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação da turma de 2018, da UNIPLAC, foram sensacionais e me ensinaram muito. Juntos aprendemos a partir de Sócrates que “só sei, que nada sei”.

Aos professores do PPGE da UNIPLAC, pela humildade, paciência e por partilharem tantos saberes, e nos possibilitarem novas descobertas e aprendizados. Nos ensinem que dividindo, ampliamos conhecimento.

A todas as professoras alfabetizadoras participantes dessa pesquisa, que aceitarem prontamente minha solicitação e dispuseram seu tempo, para auxiliar nos dados necessários para a construção dessa dissertação. Obrigada pela confiança e colaboração.

A todas as professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages, que diariamente realizam seu trabalho com maestria e oportunizam aos estudantes, todas as possibilidades acessíveis mediante a aquisição da alfabetização e do letramento. Juntas podemos fazer a diferença.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire, 1991

RESUMO

ARRUDA, Leticia. **Formação continuada de professoras alfabetizadoras: concepções sobre alfabetização e letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, 2019.

A formação continuada, tema dessa dissertação, é um processo constante, sendo importante que a mesma promova a autonomia e criticidade das professoras alfabetizadoras, além de oportunizar a busca de instrumentos necessários no processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Ler e escrever proporcionam aos seres humanos a capacidade de ação segundo suas normas e conceitos e geram as condições necessárias para alcançar níveis mais elevados de aprendizagem. Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A pesquisa teve como objetivo geral analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Pressupõe-se que ainda há lacunas na formação continuada das professoras que trabalham com turmas de alfabetização nas escolas municipais de Lages, com diferentes concepções do processo de alfabetização e letramento. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário, contendo nove perguntas fechadas, junto a trinta professoras efetivas com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano da rede municipal de educação de Lages/SC. Na segunda etapa da pesquisa empírica, foram selecionadas as professoras, de acordo com os critérios de inclusão, para a realização da entrevista semiestruturada. As entrevistas continham dez perguntas e contemplaram dez professoras com experiência de, no mínimo, cinco anos de docência em turmas de 1º e/ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados foi realizada após sua organização e categorização, relacionando-os aos aportes teóricos utilizados na pesquisa, tendo como principais autores: André (2013; 2016), Candau (2011), Gatti (2008; 2009; 2011; 2013; 2016), Grosch (2011; 2018), Imbernón (2009; 2010; 2011; 2015), Scheibe (2010; 2016), Silva (2007; 2011) e Soares (2000; 2004; 2014; 2017; 2018). Após a pesquisa, foi possível verificar, de acordo com a percepção das professoras, que as turmas de 1º e 2º ano necessitam de um enfoque diferenciado, levando em consideração a importância da alfabetização e letramento para os estudantes. Entendem que a formação continuada é uma das maneiras de auxílio, mas reconhecem que ainda lhes faltam subsídios para tratar das dificuldades de aprendizagem. Exaltam, também, a importância de práticas alfabetizadoras que promovam, com os estudantes, possibilidades de avanços no conhecimento e transformação da realidade social em que vivem. Desse modo, torna-se imprescindível que a formação continuada de alfabetizadoras oportunize às professoras aprofundarem questões inerentes a esse processo e que leve em consideração as práticas e exigências educacionais, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetização e Letramento. Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

Continuing education of literacy teachers: conceptions about alphabetization and literacy in 1st and 2nd year of elementary school. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. University of Santa Catarina Plateau (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, 2019.

Continuing education, theme of this dissertation, is a constant process, and it is important that it promotes autonomy and criticality of literacy teachers, in addition to providing the opportunity to search for necessary instruments in the process of students' literacy. Reading and writing promotes on human beings the capacity to act according to their norms and concepts and generate the necessary conditions to achieve higher levels of learning. This dissertation is linked to the research line Policies and Formative Processes in Education of the *Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)*. The general objective of the research was to analyze the conception of literacy teachers about alphabetization from the perspective of literacy. It is assumed that there are still gaps in the continuing education of teachers working with literacy classes in Lages municipal schools, with different conceptions of the literacy process. With a qualitative approach, the data were collected through a nine closed questions questionnaire, with thirty career teachers with experience in 1st and/or 2nd grade classes of the municipal school system from Lages/SC. In the second stage of the empirical research, the teachers were selected according to the inclusion criteria for the semi-structured interview. The interviews had ten questions and included ten teachers with experience of, at least, five years of teaching in classes of 1st and/or 2nd grade of the Elementary School. Data analysis was done after its organization and categorization, relating them to the theoretical contributions used in the research, having as main authors: André (2013; 2016), Candau (2011), Gatti (2008; 2009; 2011; 2013; 2016), Grosch (2011; 2018), Imbernón (2009; 2010; 2011; 2015), Scheibe (2010; 2016), Silva (2007; 2011) e Soares (2000; 2004; 2014; 2017; 2018). After the research, it was possible to verify, according to the teachers' perception, that the 1st and 2nd grade classes need a differentiated approach, taking into account the importance of literacy for the students. They understand that continuing education is one way of helping, but they recognize that subsidies are still insufficient to deal with learning disabilities. They also emphasize the urgency of literacy practices that promote, with students, possibilities for advances in knowledge and transformation of the social reality in which they live. Thus, it is essential that the continuing education of literacy teachers gives them the opportunity to deepen the issues inherent in this process and to take into account practices and educational requirements in the development of the curriculum contents of Basic Education.

Keywords: Continuing Education. Literacy. Literacy teachers.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Tempo de formação como professora/pedagoga	68
Gráfico 2 - Tempo de experiência como professora alfabetizadora de 1º e/ou 2º ano	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do banco de dados SCIELO	56
Quadro 2 - Síntese do banco de dados BDTD	59
Quadro 3 - Síntese do banco de dados UFSC	61
Quadro 4 - Síntese do banco de dados UNIPLAC	62
Quadro 5 - Perfil das professoras participantes do questionário	67
Quadro 6 - Participação na formação do PNAIC (2013 - 2018)	68
Quadro 7 - Perfil das professoras participantes da entrevista semiestruturada	70
Quadro 8 - Categorização dos dados da entrevista semiestruturada	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEEP	Núcleo Excelência em Educação Permanente
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SESC	Serviço Social do Comércio
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	19
2.1 DOCUMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	19
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	25
3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES PERSPECTIVAS CONCEITUAIS ..	30
3.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	30
3.2 DIFERENTES NOMENCLATURAS PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS	36
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS NA SMEL	38
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	43
4.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	43
4.2 FALA, LEITURA E ESCRITA.....	47
4.3 PROFESSORA ALFABETIZADORA	50
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
5.1 PESQUISAS CORRELATAS	55
5.2 COLETA DE DADOS.....	63
5.2.1 Coleta de dados do questionário	63
5.2.2 Coleta de dados da entrevista semiestruturada.....	65
5.3 TRATAMENTO DOS DADOS	66
5.3.1 Tratamento dos dados do questionário	66
5.3.2 Tratamento dos dados da entrevista semiestruturada	69
6 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	73
6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	73
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	79
6.2.1 Alfabetização e letramento	80
6.2.2 Professoras alfabetizadoras.....	91
6.2.3 Formação continuada	97
6.3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	131
APÊNDICE I - Questionário	131
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	131
APÊNDICE III – Roteiro para entrevista semiestruturada	134

ANEXOS	135
ANEXO I – Evolução do IDEB Anos Iniciais das escolas da rede municipal de educação de Lages	135
ANEXO III – Quadro de vagas da primeira escolha, para professoras contratadas em caráter temporário, para o ano letivo de 2019.	138
ANEXO IV – Termo consubstanciado do Comitê de Ética	140
ANEXO V – Caderno de Apresentação PNAIC 2012.....	141

1 INTRODUÇÃO

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita.

Ezequiel Theodoro da Silva, 2011

A alfabetização é um tema recorrente no contexto educacional brasileiro, pois faz parte do dia a dia de todas as escolas com Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹, e uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é a “erradicação do analfabetismo” meta esta, presente desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 214 (BRASIL, 1988). Levando em consideração tais encaminhamentos, ocorre a formação das professoras² que atuam ou irão atuar com as turmas de alfabetização, seguindo essas recomendações, relacionadas à sua prática pedagógica e o entendimento que têm do processo de alfabetização.

Enfatizando toda a importância da temática da alfabetização e do letramento, faz-se necessária uma abordagem relacionando o processo formativo das professoras para renovação de estratégias e enfrentamentos diários encontrados na profissão, bem como ter acesso aos estudos de especialistas da área, consolidando aprendizagens. A formação continuada tem um papel importante no auxílio às professoras em sala de aula, embora não único, pois vários aspectos influenciam na atuação do profissional da educação, e de acordo com Marli André “São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes” (ANDRÉ, 2013, p. 37). A formação continuada pode se constituir em importante espaço de diálogo entre as professoras que estão iniciando sua carreira, tanto na troca de saberes pedagógicos quanto na renovação de práticas daquelas que já têm experiência, tentando assim, solucionar entraves e alcançar os objetivos educacionais.

Desse modo, é papel também da escola e dos profissionais que nela trabalham, buscar maneiras de solucionar problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes. De acordo com Regina Leite Garcia, crianças que vivem em condições de exclusão social “[...] são também excluídos de bens culturais [...]” (GARCIA, 2012, p. 9). Diferentemente de crianças que vivem

¹ A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Sendo que o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais, do primeiro ao quinto ano e Anos Finais, do sexto ao nono ano (BRASIL, 2005).

² Para esse trabalho foi utilizado a palavra professora, no gênero feminino, quando se trata de docentes que atuam em turmas de alfabetização, pois todas as participantes da pesquisa fazem parte desse gênero, bem como a maioria das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages.

em melhores condições sociais, que entre outras oportunidades, têm maior acesso às informações. Cabe à educação formal, preencher esse espaço de diferenças e desigualdades. Estimular os estudantes e encaminhar-lhes na busca pelo conhecimento é um preceito básico dos primeiros anos de escolarização e, como afirma Magda Becker Soares (2017a), é fundamental a aprendizagem inicial da língua escrita, bem como a valorização e o olhar para as professoras que trabalham com séries de iniciação escolar. Se, já nos Anos Iniciais, um estudante sente-se excluído pelas metodologias utilizadas em sala de aula, muito dificilmente conseguirá estímulos para aprender e enfrentar suas dificuldades no espaço escolar.

Essa conexão entre alfabetização e letramento ao processo formativo de professoras alfabetizadoras, é realizada mediante reflexões com base em estudiosos das áreas em questão. Em relação à formação de professoras, entre outros trazemos contribuições de: André (2013; 2016); Candau (2011), Garcia (2012; 2015); Gatti (2008; 2009; 2011; 2013; 2016); Grosch (2011; 2018); Imbernón (2009; 2010; 2011; 2015); Scheibe (2010; 2016). Nos conceitos de alfabetização³ e letramento e práticas de leitura e escrita: Silva (2007; 2011) e Soares (2000; 2004; 2014; 2017; 2018).

Tem-se como pressuposto, que a formação inicial não oferece as condições necessárias para que as professoras desenvolvam sua profissão com clareza de todas as situações da rotina escolar. Dessa forma, a formação continuada tem servido como um caráter supletivo de complementação e auxílio às professoras nessa tarefa desafiadora, oportunizando-as às condições de renovação, reflexão e constituição da carreira docente, de modo a transformar sua prática pedagógica. À professora que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário o conhecimento das diferentes mudanças pelas quais passam os estudantes dessa fase inicial de escolarização, bem como uma atenção redobrada no início de transição de ciclos, de modo a garantir sucesso nessa fase da Educação Básica.

O Ensino Fundamental é a segunda etapa de educação formal na vida de um estudante, ele é obrigatório e ofertado às crianças a partir dos seis anos de idade. Sendo gratuito nas escolas públicas, seu principal objetivo é a formação básica do ser humano. Assim, é importante que esse período tenha como meta uma educação que possibilite aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, com auxílio das professoras. Sendo assim, a formação continuada tem papel primordial na constituição da carreira docente, ela precisa estar em

³ Para essa pesquisa foi utilizada a concepção de alfabetização e letramento na perspectiva da estudiosa da área Magda Soares, pois o processo de formação continuada desenvolvido na educação municipal de Lages/SC nos últimos anos, o PNAIC, teve como base, principalmente, estudos da referida autora.

consonância às mudanças que ocorrem constantemente, bem como oferecer suporte para o desenvolvimento profissional.

O tema da formação continuada é algo que necessita estar em permanente discussão, pois a partir do desenvolvimento dessa temática, mudanças significativas e práticas podem acontecer, resultando em melhorias na educação. Para as professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages, a formação continuada acontece na Secretaria Municipal de Educação (SMEL), com base no artigo 33 da lei complementar nº 353 de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério do município de Lages/SC, tratando da qualificação profissional e oferta de formação (LAGES, 2011). O artigo prevê uma carga horária de quarenta horas anuais de formação continuada para todas as professoras da rede municipal, e entre os anos de dois mil e treze e dois mil e dezoito, com as professoras alfabetizadoras essa carga horária foi maior devido ao processo formativo do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Entretanto, pressupõe-se que ainda há lacunas na formação continuada das professoras que trabalham com turmas de alfabetização nas escolas municipais de Lages, com diferentes concepções do processo de alfabetização e letramento. O PNAIC que foi uma formação sistematizada e contínua possibilitou o ato de compartilhar experiências entre alfabetizadoras da rede municipal, porém de acordo com dados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de dois mil e dezessete referente aos Anos Iniciais, o avanço foi pequeno, mesmo após seis anos de formação continuada do PNAIC, como podemos perceber no anexo I. Sabemos que inúmeros fatores envolvem esse processo de iniciação escolar e diferentes perspectivas permeiam a prática pedagógica. Diante do exposto pergunta-se: como as professoras da rede municipal de educação de Lages/SC entendem o processo de alfabetização e letramento a partir da formação continuada ofertada pela SMEL?

O interesse pelo tema da alfabetização e letramento relacionado aos processos formativos de professoras ocorre pela experiência da pesquisadora em sua prática pedagógica, por sua atuação em turmas de alfabetização. Sua história profissional na área da educação, como pedagoga, iniciou como professora de Educação Infantil (2009–2011), seguindo como professora alfabetizadora em turmas de 1º e 2º anos (2011-2016) e auxiliar de direção (2017-2018), tendo como princípio que a alfabetização proporciona, aos seres humanos, possibilidades de independência na busca pelo conhecimento.

Graduada em Pedagogia, no ano de 2009, o acesso ao trabalho na área educacional ocorreu antes da entrada na faculdade, porém não diretamente em sala de aula, mas com contato diário com os estudantes, o que determinou a escolha do curso. Após a conclusão da graduação,

foi possível atuar como professora no Serviço Social do Comércio (SESC) mediante aprovação em processo seletivo. No mesmo ano (2009) houve o convite para atuar na educação municipal de Lages, permanecendo com os dois vínculos (particular e público), além de iniciar especialização em Práticas Pedagógicas e Gestão Escolar com término em 2010. No ano de 2011 houve a possibilidade de atuar como professora alfabetizadora, o que gerou certo receio, sabendo da importância de tal fase para a criança, mas com estudo e dedicação foi possível desenvolver o trabalho com os estudantes e proporcionar aprendizagem.

No final do ano de 2011, chega a notícia esperada: aprovação no concurso da rede municipal de educação de Lages, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, a alfabetização faz parte da minha prática pedagógica, prática essa desenvolvida com auxílio dos processos formativos, seja mediante a oferta de formação continuada por meio da SMEL, e/ou também, por estudos individuais, e uma constante busca em proporcionar condições de aprendizagem aos estudantes, independente das situações vivenciadas.

No ano de 2017 houve a oportunidade para trocar de escola e assumir a função de auxiliar de direção, uma oportunidade de tratar de outras questões no âmbito escolar e vivenciar novas inquietações. Essa inquietação levou-nos à busca por novas possibilidades e aprendizados, visualizadas mediante a realização de uma nova formação, o Mestrado em Educação, com início no ano de 2018. Pois percebeu-se que mesmo com processos formativos realizados, haviam dificuldades em relação ao processo de alfabetização e letramento juntos aos estudantes, que precisavam ser sanadas.

Assim, entendemos que a formação continuada das professoras é um processo contínuo e precisa ocorrer a todo momento. Face a isto, ela não necessita dar-se somente em momentos e/ou locais pré-determinados, a escola onde as professoras atuam é um ambiente com diferentes oportunidades de aperfeiçoamento da prática. É importante que essa formação propicie a autonomia e criticidade das professoras alfabetizadoras, para que elas desenvolvam essas condições também com os estudantes de sua turma. Os ambientes de formação continuada necessitam oportunizar que as professoras socializem saberes e, de acordo com Maria Selma Grosch (2018), quando as professoras atuam como protagonistas dos processos formativos e constroem soluções no coletivo, há maior entendimento e relação com as políticas públicas, e os resultados poderão ser mais satisfatórios. O intuito da pesquisa foi realizar uma produção científica a respeito da temática, na intenção de contribuir com a comunidade acadêmica, conhecimentos pessoais e com o processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras na rede municipal de educação de Lages.

A pesquisa teve como objetivo geral, analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

Na intenção de atingir tal objetivo, percorremos alguns caminhos específicos, com intuito de: a) aprofundar os conceitos de alfabetização e letramento; b) verificar como ocorre a formação continuada das alfabetizadoras na SMEL; c) conhecer a concepção das professoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: são sete seções, na primeira delas apresentamos o tema da pesquisa, sua justificativa, objetivos e história profissional da pesquisadora. A segunda seção trata dos aspectos teóricos sobre políticas de formação continuada. A terceira seção descreve a formação continuada que ocorre na SMEL, a diferenciação de termos utilizados para a formação continuada com base em pesquisa bibliográfica, e necessidade dos processos formativos de professores.

Na quarta seção apresentamos concepções de alfabetização e letramento, aspectos que permeiam esse processo e identidade das professoras alfabetizadoras, com base em documentos e estudos teóricos.

Na quinta seção descrevemos o percurso metodológico desde o início da pesquisa, com a busca por estudos relacionados à área, coleta e tratamento dos dados dos dois instrumentos utilizados, o questionário e a entrevista semiestruturada. Na sexta seção realizamos a análise qualitativa dos dados a partir dos indicadores da pesquisa empírica, os relatos das protagonistas: as professoras alfabetizadoras, relacionando aspectos teóricos e reflexões da pesquisadora. E finalizando, na sétima seção são apresentadas as considerações finais.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Dermeval Saviani, 2013

A seção tratará de aspectos teóricos referentes às políticas de formação continuada em nosso país, concepções de pesquisadores da área e consulta aos documentos. Para isso, a mesma foi dividida em duas subseções. Na primeira subseção foi realizado um levantamento de alguns documentos oficiais que direcionam a formação continuada, na segunda subseção elencamos aspectos teóricos da formação inicial e continuada com um breve histórico desse processo no Brasil.

2.1 DOCUMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os documentos oficiais nacionais e/ou locais, orientam e registram as informações que constituem as atividades humanas de grupos sociais. É a partir destes que encaminhamentos são organizados e direcionados. Em consonância a isso, realizamos uma consulta em alguns documentos que orientam o processo educacional e de formação continuada de professores em nosso país. Iniciamos pela lei federal e suprema, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) no capítulo III, na seção I que trata da educação em seus artigos 205 e 208, logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que organiza a educação brasileira, nos seus artigos 61 e 62, dando continuidade, o PNE em suas metas 5, 9, 15 e 16 que estabelece objetivos para a educação, em seguida os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do 1º ao 5º ano no volume 01 no capítulo que trata das professoras como também a Proposta Curricular de Santa Catarina para embasamento teórico, as Resoluções nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 sobre o PNAIC, e Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, também a Lei Complementar nº 353 de 3 de fevereiro de 2011 no artigo 33, e finalmente o Projeto Conhecer de 2010 da SMEL.

De acordo com Uwe Flick, “Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. [...] Os documentos devem ser vistos como

uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234). Nesse momento, a intenção foi verificar os documentos pertinentes às questões relacionadas ao processo de formação das professoras alfabetizadoras, para após, verificar de que modo se dá esse processo na prática.

A educação é segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 no artigo 205, “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Sendo assim, é de suma importância que o tema da educação seja amplamente discutido e foco constante de políticas públicas, voltadas ao desenvolvimento integral dos seres e da sociedade como um todo.

Até o momento, o documento que organiza a estrutura da rotina escolar nas escolas municipais de educação de Lages, é o Projeto Conhecer (2010). Nele, há a explicação e direcionamento em relação à perspectiva teórica adotada pela SMEL, porém, dada a data de sua formulação, já está sendo reformulado, e muitas questões constantes nesse projeto, já foram readequadas. Fica explícito no projeto, que a concepção teórica adotada pela SMEL, é a concepção histórico-social, que se origina da perspectiva do materialismo histórico dialético, em busca de uma “escola inclusiva e de qualidade social” (LAGES, 2010). Nessa perspectiva, durante a “[...] educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento” (SANTA CATARINA, 1998, p. 14).

O Ensino Fundamental tem como principal objetivo a formação básica do ser humano, e segundo o artigo 32 da LDB 9394/96, ele deve garantir:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Para que tais encaminhamentos sejam garantidos, faz-se necessária uma orientação às professoras que trabalham com essas crianças, de modo que sua formação profissional possibilite-as buscar soluções e manter tais metas em consonância com o trabalho realizado, função essa delegada aos processos de formação inicial e continuada de professoras, pois a LDB 9394/96 propõe no parágrafo único do artigo 61,

I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Levando em consideração que a formação inicial de professores na maioria das vezes não possibilita aos estudantes que a cursam uma abrangência maior da área em que irá desenvolver seu trabalho, sendo necessário avançar em vários aspectos. Nas políticas públicas direcionadas à educação, faz-se necessária a inserção de práticas para uma formação inicial e continuada que possibilite avanços sociais, cabendo a todos os responsáveis assumirem seu papel, de modo a proporcionar à escola, última instância das políticas educacionais, promover condições para tais avanços aos estudantes.

Assim, de acordo com Bernardete Angelina Gatti “[...] a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimento e de formadora de valores” (GATTI, 2016, p. 37). Ainda é afirmado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

Observando tais necessidades, o tema da formação continuada é algo que necessita estar em constante discussão, pois a partir do desenvolvimento dessa temática, mudanças significativas e práticas podem ocorrer, resultando em melhorias na educação. De acordo com Geraldo Antônio da Rosa, Maria Selma Grosch e Vanir Peixer Lorenzini,

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Na mesma concepção de Rosa, Grosch e Lorenzini, Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo e Jairo de Araujo Lopes (2009) defendem que o diálogo deve servir como base para o processo de formação dos professores, além do estudo e análise das práticas na execução da atividade docente. Já o inciso 2º e o parágrafo único do artigo 62, da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinam a seguinte orientação em relação à formação continuada:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nas escolas municipais de Lages, a formação continuada acontece na SMEL, com base no artigo 33 da lei complementar nº 353 de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério no município de Lages/SC que trata sobre,

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários. §1º A secretaria da educação do município de Lages ofertará um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal (LAGES, 2011).

A formação continuada para professoras alfabetizadoras será efetiva se possibilitar às mesmas, a construção de bases sólidas que darão respaldo às necessidades dos estudantes, com “[...] ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura” (GROSCH, 2011, p. 148-149), nessa fase determinante para o sucesso escolar e ponto de partida para mudança de condições sociais. Alfabetizar com qualidade precisa fazer parte de projetos políticos para que haja uma mudança nas condições apresentadas.

Assim, a formação continuada das professoras alfabetizadoras necessita ser um processo constante, flexível e relacionado às vivências cotidianas. Face a isto, é recomendável que ela não ocorra somente em momentos e/ou locais pré-determinados, a escola onde as professoras atuam é um ambiente repleto de oportunidades de aperfeiçoamento da prática. É importante que essa formação oportunize a autonomia e criticidade das professoras alfabetizadoras, para que elas desenvolvam essas condições também com os estudantes de sua turma. Os ambientes de formação continuada podem possibilitar que as professoras agreguem e socializem saberes e, de acordo com Grosch, quando as professoras atuam como protagonistas dos processos formativos e constroem soluções no coletivo, há maior entendimento e relação com as políticas públicas, e os resultados poderão ser mais satisfatórios.

As condições de uma formação continuada que privilegiem o coletivo, no sentido de compreender a própria prática, à luz de concepções teóricas que oportunizem identificar a teoria que embasa estas práticas, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, fundamental no fortalecimento de um grupo ou de uma classe (GROSCH, 2018, p. 78).

O PNE estabelece vinte metas para o período compreendido entre os anos de dois mil e quatorze e dois mil e vinte e quatro, com vistas à melhoria na qualidade da educação nacional, entre seus principais desafios apresenta a formação continuada de professores, evolução em indicadores referentes à alfabetização, inclusão e ensino profissionalizante, em sua meta de número cinco, prevê “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 11) e a meta de número nove propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até dois mil e quinze e, até o final da vigência deste plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014, p. 10).

Para que essas metas sejam atendidas, faz-se necessário um investimento significativo e busca por mais qualidade na educação, de modo a diminuir as diferenças nas oportunidades educacionais. Em relação à formação de professoras, o PNE em sua meta de número quinze determina “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014, p. 12) e a meta dezesseis prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

Nas práticas alfabetizadoras, é pertinente que educandos e educadoras sejam reconhecidos e solidários na construção dos conhecimentos por meio de processos de participação e aprendizagem. Da mesma forma as políticas públicas necessitam ser colocadas em prática e a educação precisa ser prioridade, podendo desencadear mudanças em outras instâncias e proporcionar resultados efetivos em todos os níveis de desenvolvimento.

Para Francisco Imbernón (2009), o processo de formação dos professores deve incluir uma mudança de postura, educar é uma atividade complexa e desafiadora, pois envolve o social e inúmeros fatores estão agregados à formação. Para o autor,

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

De acordo com Gatti, nas últimas décadas houve uma onda crescente de cursos de formação continuada que resultaram de situações emergenciais na atual sociedade e pela

defasagem da formação inicial, gerando vários enfoques sobre entendimento da formação continuada. Assim,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Levando-se em consideração que o desempenho dos estudantes também está relacionado diretamente à capacidade que as professoras apresentam em relacionar todos os aspectos inerentes ao ato de educar, porém essa capacidade é em grande medida adquirida na sua formação como profissional da educação, e se como já mencionado, a formação inicial na maioria das vezes é destituída desses aspectos, resta-nos de acordo com Marisa da Silva Dias e Neusa Maria Marques de Souza, que a formação continuada seja “uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 16). De acordo com os PCNs,

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 25).

Ainda segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, é dever do Estado com a educação garantir aos estudantes “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, art. 208). Esse início da educação escolar se dá atualmente, na Educação Infantil, porém é no Ensino Fundamental, e principalmente por meio da alfabetização e do letramento, que o estudante tem a possibilidade de desenvolver o exercício da autonomia e condições para avançar em seus conhecimentos. Desse modo, a alfabetização e o letramento são o ponto de partida se quisermos ter e proporcionar maior autonomia nessa busca pelo conhecimento.

Quando inicia seu processo de alfabetização, a criança vê o mundo descortinar-se à sua frente com novas e diferentes possibilidades, por isso, é essencial que esse processo permita inúmeras oportunidades de aprendizagem. Para tanto, se faz necessário que as professoras apresentem condições para auxiliar nesse processo. Verifica-se a imprescindibilidade de análises teóricas que auxiliem no processo de formação continuada das mesmas, além de uma ampliação no campo de perspectivas para fundamentar e elencar posicionamentos necessários,

de forma a contribuir para um processo de alfabetização mais sólido e significativo perante as diversas dificuldades encontradas no momento de alfabetizar, dificuldades essas, oriundas de aspectos da rotina escolar, diferentes percepções e níveis de aprendizagem.

Com a criação do PNAIC no ano de dois mil e doze, para atender a meta de número cinco do PNE, houve um incentivo à formação continuada. Esse programa que contemplou a participação da União, estados, municípios e instituições primou por uma política de continuidade da formação de professoras alfabetizadoras. Com quatro eixos de atuação, formação continuada de alfabetizadoras; materiais didáticos e pedagógicos; avaliação; gestão, controle e mobilização, instituiu uma formação continuada bem direcionada às práticas pedagógicas e com uma carga horária que possibilitou às cursistas uma interação mais consistente com colegas e orientadoras de estudo. Além de valorizar essa participação por parte das alfabetizadoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, mediante pagamento de bolsas de estudo às participantes. De acordo com a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013,

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2013).

Na intenção de aprofundar nossos conhecimentos em relação aos aspectos formativos realizamos um breve histórico da formação de professores no Brasil, que nos permitiu conhecer o caminho percorrido nesses processos de formação do magistério.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil iniciou no final do século XIX com as Escolas Normais. Esses cursos eram em nível do que é hoje o Ensino Médio, somente com a promulgação da LDB em 1996, é que a obrigatoriedade da formação de professores ocorreria em nível superior. Inicialmente a formação era de bacharéis, após essa lei, mudanças são implantadas com o período de transição para as adequações necessárias.

Já no século XXI, percebe-se que as licenciaturas, mesmo após orientações de integração, permanecem centralizadas, com foco na área disciplinar específica e pequeno espaço para a formação pedagógica. As matrizes curriculares dos cursos são compostas por muitas competências e realizadas de modo fragmentado entre níveis e áreas. Não houve no Brasil diferentemente de outros países, um local “[...] próprio para formação desses profissionais com uma base comum formativa [...]” (GATTI, 2011, p. 209). Ocorre nos cursos

uma distinção entre as professoras polivalentes (pedagogas) e as professoras especialistas (áreas específicas do conhecimento escolar).

Essa diferenciação iniciou no século XIX e permanece até os dias de hoje, promovendo uma diferenciação nos cursos, carreira e representação social, diferenciação esta que gerou uma visão mais assistencialista aos primeiros anos de escolaridade, algo que já passou por algumas modificações, como a criação de planos de carreira, mudança de nomenclatura e programas de formação continuada específicos a esses professores. Porém, ainda há, a necessidade de organização dos cursos de formação inicial de professores de maneira mais integrada.

Desde sua criação a carreira docente é vista mais como uma opção possível de cursar uma graduação e ter uma profissão que oferece relativa segurança no mundo do trabalho, do que efetivamente como uma profissão almejada, pois ainda falta muito para ser valorizada. De acordo com pesquisa de Gatti e Barreto (2009), com base nos dados do Exame Nacional de Cursos (ENADE) 2005, o padrão dos estudantes que optam por serem professores segue algumas referências, a carreira docente ainda é escolhida como opção pelo valor da mensalidade dos cursos de graduação, possui um alto padrão de feminização e um histórico familiar de baixa escolarização. As autoras constataram após esse estudo que a formação inicial de professores ainda é fragmentada, com predomínio de teorias, falta de didática e relação mais aprofundada dos conteúdos específicos das turmas de início de escolarização, algo que resulta em uma defasagem desde a base formativa dos professores em relacionar a teoria aos aspectos práticos da profissão.

É importante afirmar que mudanças são necessárias, os professores são aqueles que irão proporcionar aos estudantes acesso aos conhecimentos constituídos ao longo da história e relacioná-los à sua vida. Para tanto, é imprescindível que a carreira docente seja foco de políticas públicas que proporcionem mudanças efetivas, pois, “A formação de professores não pode ser pensada a partir de ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas sim, a partir da função social própria à escolarização [...]” (GATTI, 2011, p. 219-220). Concomitante a isto, o papel da escola como formadora de cidadãos, necessita ser valorizado e visto como a possibilidade de ultrapassar as barreiras sociais e econômicas que visualizamos na constituição dos seres pelos quais a educação passou, mas não transformou.

O que falta no Brasil não é formação continuada, porém a maneira como esses processos são conduzidos, com distanciamento da realidade, práticas transmissoras e descontextualização, não geram mudanças significativas. Para que essas mudanças ocorressem, seria essencial uma reestruturação das propostas, e para Imbernón,

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. E isso será conseguido mediante a mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores, reivindicação de uma maior autonomia profissional, de sua capacidade para se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe permitam realizar um verdadeiro *colegiado* entre colegas, que lhe permitam ser criativos nos avatares profissionais sem ser censurados e que lhe deixem uma maior participação com todos os que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

O Brasil diferentemente de outros países, demorou muito para institucionalizar ações educativas. Somente após revolução de 1930, é que se cria o Ministério da Educação (MEC), na Constituição de 1934 apareceu um artigo com diretrizes sobre a educação nacional, porém essa Constituição foi substituída pela de 1937, que não determinava a respeito da educação nacional. Somente em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Primário, é que há uma lei nacional acerca do ensino primário, além da retomada na Constituição de 1946 do texto referente à educação, que apareceu na Constituição de 1934. Em 1961 é aprovada a LDB, porém com lacunas. Na Constituição de 1988, há um novo movimento de elaboração da nova LDB, que foi promulgada em 1996, ainda assim, sem direcionar os caminhos da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Todos esses entraves, ocasionaram a situação da educação nacional que perpassa os dias atuais, com taxas elevadas de analfabetismo, resultado esse de uma falta de intenção histórica em resolver esse problema no Brasil, do mesmo modo que segundo Demerval Saviani “[...] nas verbas destinadas à educação, refletem-se também o descaso para com a educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 95). Com a falta de um sistema, os problemas se agravam, “[...] temos ainda um grande contingente de crianças que sequer chegam à escola e, das que chegam, grande parte vai ficando pelo caminho” (SAVIANI, 2013, p. 96).

Na educação, teoria e prática precisam andar juntas, bem como se faz necessário, que aspectos positivos de uma determinada teoria quando alterada, sejam mantidos, de modo a perpetuar práticas com resultados positivos. Além do mais, as habilidades básicas precisam de continuidade e tempo para seu desenvolvimento e nesse sentido, “[...] encontramos barreiras no que diz respeito às políticas públicas implantadas em nosso país. Percebe-se a falta de continuidade nos currículos apresentados aos docentes no que se refere à formação continuada e à prática pedagógica” (SCHNEIDER, 2018, p. 57-58). Essa questão é visivelmente posta em ação, levando-se em consideração somente aspectos políticos, as ações voltadas à educação sofrem constantemente com a falta de continuidade. Para Saviani, é essa a questão que pesa no fracasso de campanhas nacionais de alfabetização, segundo ele, as campanhas “Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto

de irreversibilidade” (SAVIANI, 2013, p. 108). Ainda de acordo com o autor, “[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo [...]” (SAVIANI, 2013, p. 109).

No final da década de 1990 inúmeras ações surgiram, tanto no sentido de pesquisas acadêmicas, como também políticas públicas, no intuito de buscar resolver as questões e problemas da educação, principalmente com base na LDB, e de acordo com Marcelo Macedo Corrêa Castro e Rejane Maria de Almeida Amorim, “[...] parte expressiva das ações desenvolveu-se sob a égide de amplos programas de governo, voltados para o objetivo de atingir metas específicas e quantificáveis, especialmente no que se refere a alfabetização ou ao letramento [...]” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 49).

Exemplos desses programas direcionados à formação continuada de professoras que atuam nas etapas de alfabetização foram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação, o Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Alfabetização e mais recentemente a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O PROFA, implementado pelo MEC no ano de dois mil e dois, teve como objetivo proporcionar às professoras alfabetizadoras tanto dos Anos Iniciais como também da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conhecimentos acerca de novas teorias sobre o processo de alfabetização, o programa teve duração de um ano.

O Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação, criado no ano de dois mil e cinco, com formação continuada direcionado às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangeu a alfabetização, linguagem e matemática, com vistas na melhoria da aprendizagem em leitura, escrita e matemática, realizado pelo MEC em parceria com universidades. Em Lages, os processos de formação desse programa ocorreram de acordo com Ana Paula de Bona Sartor (2018), nos anos de dois mil e seis, dois mil e oito, dois mil e onze e no ano de dois mil e doze.

O PNAIC criado pelo MEC no ano de dois mil e doze, na intenção de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, abrangeu professoras alfabetizadoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Em Lages, os processos formativos do Pacto ocorreram entre os anos de dois mil e treze e dois mil e dezoito.

O Programa Mais Alfabetização que integra a PNA, criado pelo MEC no ano de dois mil e dezoito, instituído pela portaria nº 142/2018 e regulamentado pela Resolução nº 7/2018, com duração prevista de seis meses no primeiro ano e oito meses no ano subsequente, é uma estratégia de apoio às escolas com turmas de alfabetização de 1º e 2º ano do Ensino

Fundamental, instituído após resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que apontou níveis insuficientes dos estudantes em leitura, escrita e matemática. Nesse programa, assistentes de alfabetização realizavam um trabalho semanal juntamente com a professora alfabetizadora da turma. A adesão foi realizada via secretaria da educação, com indicação das escolas participantes.

Em Lages no ano de dois mil e dezoito, doze escolas aderiram e desenvolveram o programa, já no ano de dois mil e dezenove ocorreram as avaliações com os estudantes, e no início do mês de setembro aconteceu na SMEL, a chamada pública para os assistentes de alfabetização, seguindo a ordem e classificação de acordo com o edital do ano de dois mil e dezoito. Houve a escolha das vagas, porém na mesma semana o ofício nº 90 do MEC suspendeu temporariamente o programa em todo território nacional, alegando a detecção de discrepância nos valores pagos às instituições escolares e solicitando que aguardassem novas orientações. Nova informação publicada no dia dezenove de setembro de dois mil e dezenove no ofício circular nº 12/2019, autorizou as escolas identificadas sem problemas e publicadas em planilha enviada às secretarias, a executarem os recursos recebidos do programa.

A PNA instituída pelo decreto nº 9.765/2019 propôs a implementação de programas e ações voltadas à alfabetização com propósito de melhorar a qualidade da alfabetização e combate ao analfabetismo absoluto e funcional.

Todos esses programas tiveram como intuito suprir as defasagens, constatadas mediante instrumentos avaliativos, do processo de alfabetização e letramento dos estudantes no início de escolarização, que influenciam na continuidade dos processos educacionais. O foco principal desses programas foi principalmente, a formação continuada das professoras alfabetizadoras, e mesmo após o desenvolvimento destes, percebe-se a necessidade de maior ênfase e principalmente a constância e ininterrupção desses processos de desenvolvimento profissional. Este será o foco de discussão da próxima seção.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.

Francisco Imbernón, 2011

A formação continuada de professoras alfabetizadoras é algo inerente à prática pedagógica e uma necessidade, dadas as especificidades dessa fase da Educação Básica. Assim, na seção em questão, elencamos aspectos desse processo e defesa de sua imprescindibilidade. Para tanto, trazemos na primeira subseção aspectos da formação continuada, posteriormente, com base em Alda Junqueira Marin (1995) elencamos algumas nomenclaturas que são utilizadas para esse processo de formação profissional e seus sentidos, e finalizando a seção, explicitamos como ocorre a formação continuada das alfabetizadoras da rede municipal de Lages.

3.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os cursos de formação inicial de professores passam por sérios problemas, não possibilitando a qualificação dos profissionais nem em aspectos práticos e nem teóricos. Novos formatos de licenciaturas surgiram para abarcar as necessidades de mercado, porém aspectos essenciais foram deixados de lado, e fatores primordiais à profissão do professor vão sendo generalizados, “[...] o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão” (GATTI, 2011, p. 153).

É pressuposto básico, o cumprimento de metas essenciais na formação de professores, porém a estruturação da formação continuada está ligada às necessidades governamentais e de mercado, ou há distorções em relação ao seu desenvolvimento,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] (GATTI, 2011, p. 185).

A história da formação continuada no Brasil, está relacionada às políticas públicas muitas vezes destinadas aos interesses próprios, ou seja, para servir aos ideais políticos e não aos da sociedade. A cada troca de governo, percebemos o delinear de caminhos que muitas vezes não levam em consideração os aspectos positivos já alcançados, ocasionando uma quebra

e desestabilização de práticas exitosas que venham a contribuir com aspectos essenciais da educação.

Para Gatti (2011), é necessária uma reestruturação dos cursos de licenciatura, com universidades assumindo com vigor e responsabilidade o papel de formadora de formadores, e mais que isso, uma relação estreita com a escola, de modo a relacionar as questões cotidianas inerentes à profissão. Ainda segundo a autora, “É preciso diversificar a formação, sim, para aumentar as oportunidades de participação e os leques de opções teórico-práticas” (GATTI, 2011, p. 153).

Ainda na mesma ideia, Imbernón em entrevista à Revista Gestão Escolar retrata que:

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico (IMBERNÓN, 2011, s.p.).

É urgente a necessidade de mudanças, de modo que o Ensino Superior venha a contribuir de maneira efetiva e constante com a função social da qual é agente fundamental. “Talvez melhores respostas para o ensino, e, portanto para a formação do professor, sejam encontrados a partir de enfoques de natureza mais pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual” (GATTI, 2011, p. 157). Antes de mais nada, é necessário ter em mente o papel da escola, para que questões cotidianas e essenciais ao ato de ensinar, sejam pauta também da formação de professores.

Continuamente são criados diferentes programas, no intuito de suprir as carências de uma formação deficitária e pouco contundente. As propostas vêm de diferentes entidades e com propósitos claros na melhoria da qualidade na educação. Porém, muitas vezes, não se constata a eficácia desses cursos em todo o território nacional, e para Angela Carrancho da Silva e Sandra Maria dos Santos,

[...] uma proposta pedagógica vigorosa deve dar ênfase especial à formação continuada de seus professores, no sentido da atualização permanente de educadores, para que estes possam aprimorar seus conhecimentos e redimensionar sua prática frente aos novos desafios da contemporaneidade (SILVA; SANTOS, 2013, p. 297).

De acordo com Gatti (2011), nas últimas décadas houve um crescimento na defesa de formação continuada, ocasionado pelas necessidades do mercado de trabalho e também pela constatação, mediante avaliação, da defasagem dos estudantes. Na mesma ideia da escola vinculada às necessidades mercadológicas, Ligia Karam Magalhães e Leny Cristina Soares Azevedo ponderam “[...] que a formação continuada tem se dado em perspectiva

mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 17). Porém há uma questão a ser analisada, se o primordial deve ser a formação dos seres humanos para o mundo do trabalho ou para torná-los mais éticos e humanos.

Claro que não estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos, em prol de vagos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais (GATTI, 2011, p. 193).

Muitas políticas de formação continuada têm primado pela aquisição, por parte de professores e estudantes, de um rol de competências e habilidades ou ao cumprimento de diversas atividades inerentes ao fazer pedagógico, seja dentro ou fora do espaço escolar, não possibilitando uma profunda e constante reflexão das práticas e mudanças necessárias, ou para tentar abarcar uma série de questões que resultam de uma formação deficitária. Nesse sentido, André defende “[...] um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino” (ANDRÉ, 2016, p. 18). A sociedade contemporânea exige da escola uma reformulação e atualização constantes, exigências essas que podem ser compensadas pelos processos de formação continuada que muitas vezes “[...] são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (GATTI, 2011, p. 186). Para tanto, não significa dizer que somente a formação inicial e professores sejam os únicos responsáveis pelos fracassos da educação nacional. Muitos aspectos estão inseridos nessa questão e,

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho na escola (GATTI, 2011, p. 205).

Segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de dois mil e dezoito, o nível de alfabetização está diretamente relacionado à duração de anos que uma pessoa permanece na escola “A escolaridade mais uma vez se confirma como o principal fator explicativo da condição de Alfabetismo. Quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala Inaf [...]” (INAF, 2018), e mesmo com tantas críticas

em relação à importância da instituição escolar, faz-se necessário concordar que é a escola que possibilita um maior domínio do processo de alfabetização e a inserção do indivíduo nas práticas sociais.

A escola também necessita oportunizar condições para que estudantes tenham oportunidades de adentrar no mercado de trabalho, pois é mediante ele, que as pessoas têm a possibilidade de melhorar suas condições sociais. Principalmente a escola pública, que desempenha papel primordial, pois seu público-alvo, é de certa maneira aquele em que as oportunidades e possibilidades são mais restritas. Analogamente, “A mudança de concepções sobre a função social da escola tem uma interdependência com a mudança de paradigmas que envolvem a concepção de educação e a formação de professores num contexto social mais amplo” (GROSCH, 2011, p. 31). Para tanto, esses aspectos não podem ser minimizados, porém é necessário um equilíbrio para que essa demanda de mercado esteja relacionada à aprendizagem. Sendo assim, para José Carlos Libâneo,

Os educadores críticos estão desafiados a repensar objetivos e processos pedagógico-didáticos em sua conexão com as relações entre educação e economia, educação e sociedade técnico-científica-informacional, para além dos discursos contra o domínio do mercado e a exclusão social (LIBÂNEO, 2011, p. 63).

O papel da escola vem sendo criticado há muito tempo, com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso às informações, ocorrem críticas sobre a dificuldade da escola em acompanhar tais transformações. Porém, há que se levar em consideração todos os aspectos envolvidos no ato educacional, que não engloba somente questões de aprendizagem, mas também, aspectos sociais, afetivos e sociointeracionais. Desse modo, considera-se a função da escola que segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) é o de oportunizar tempo livre, ou seja, é o local com diferentes possibilidades daquelas da família e da sociedade, além das variadas oportunidades de interação.

Ainda de acordo com os autores, “[...] a escola deve suspender ou dissociar certos laços com a família dos alunos e o ambiente social, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 14). Na mesma ideia de defesa da escola Libâneo (2011) expõe que “Mesmo se houvesse uma acentuada oferta de meios de comunicação social extraescola, ainda assim haveria lugar para escola na sociedade tecnológica e da informação. Ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância” (LIBÂNEO, 2011, p. 64).

Novamente destacamos o papel primordial da escola pública, principalmente, no sentido de oportunizar aos estudantes, possibilidades de adentrar outras camadas sociais, mediante

acesso aos conhecimentos que consolidam diferentes possibilidades. Em consonância a isso, a necessidade de proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes e variados conhecimentos,

A escola brasileira, especialmente a escola pública, não poderá ainda desfazer-se de um papel provedor de informação. Entretanto, aos poucos, pode ir se tornando cada vez mais uma estrutura possibilitadora de atribuição de significados da informação, propiciando aos alunos os meios de buscá-la, analisá-la, para dar a ela significado pessoal (LIBÂNEO, 2011, p. 66).

É necessário também que a escola para atender inclusive a esses aspectos, oportunize aos professores a possibilidade de aprender/avançar nesses novos conhecimentos. É essencial a relação entre professores e estudantes, relação essa que não pode ser substituída pelas inovações tecnológicas e como afirma Libâneo (2011), o acesso ao conhecimento não pode ser substituído simplesmente pela inserção das novas tecnologias, essa aprendizagem consiste, “em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente” (LIBÂNEO, 2011, p. 67).

Em consonância a isso, consideramos necessário que nas políticas e processos de formação continuada sejam criados espaços para discussão sobre essa relação docente, e conforme afirma Libâneo “Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 85). Deste modo, para que os professores estimulem e organizem novos processos de aprendizagem com os estudantes, se faz necessário que a formação continuada oportunize essas possibilidades aos professores.

Nesse sentido ressaltamos que,

[...] tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

Os processos formativos devem estar ancorados nas necessidades dos professores, sem o caráter de atualização, mas sim de constituição docente, esse processo de formação precisa fazer parte de um contexto maior no desenvolvimento da carreira. Esses momentos podem ser também de discussão sobre as práticas excludentes percebidas na educação, geradas por políticas públicas que não almejam uma independência intelectual da classe de professores e mesmo dos estudantes, que são formados também pela escola. O que precisamos é “um novo professor para uma nova escola, considerando que o contexto social em que a escola está inserida mudou e as perspectivas da educação demandam outra concepção de mundo, de sociedade, de homem e de aprendizagens” (GROSCH, 2011, p. 32).

Uma formação continuada condizente com a realidade, relaciona os processos intelectuais à prática docente, e proporciona a auto avaliação do trabalho realizado, os métodos utilizados e os resultados alcançados. Segundo Imbernón (2009), para que a formação permanente dos professores proporcione a mudança de conceito que se tem desse processo como maneira de renovar práticas, faz-se necessário também uma mudança maior na maneira como esses momentos são organizados, visualizando os docentes como “um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas” (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Há várias distorções nesses momentos de formação continuada, utilizando certos padrões ou encaminhamentos predeterminados como sendo regras, isso gera nos professores repulsa a esse processo ou simplesmente uma reprodução desses encaminhamentos, que não ocasionam mudanças significativas. Sendo necessária a instituição de “Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação” (IMBERNÓN, 2009, p. 53). Ou seja, na formação continuada é importante a oportunidade para os professores colocarem em prática perante a realidade que vivenciam, saberes que auxiliem e possibilitem condições de transformação diante de suas dificuldades, pois, um modelo pronto raramente irá abarcar todas as especificidades do processo educativo, bem como as diferentes realidades vivenciadas por diferentes professores.

Além do mais, para que ocorram oportunidades de mudanças, será necessário não só a formação dos professores, mas também uma modificação de questões e nuances que envolvem o processo educacional, para assim, possibilitar que estes coloquem em prática as alterações necessárias, embasados em uma formação que oportunize aos mesmos planejarem, tomarem decisões e não somente reproduzirem técnicas. Para isso, será imprescindível sua participação no planejamento, execução e avaliação dessas ações, ocasionando na escola um processo de “ação-reflexão-ação” (IMBERNÓN, 2009, p. 54). Nesse mesmo sentido, Sartor indica em sua pesquisa, após entrevistas realizadas, que “[...] a participação dos professores na formulação dos projetos de formação continuada, a continuidade e o acompanhamento desses programas são pontos estruturantes para a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores” (SARTOR, 2018, p. 82).

Outra questão a ser ponderada, são os estímulos que fortalecem o trabalho conjunto da equipe escolar, pois, a partilha provoca crescimento individual. É no coletivo que há o fortalecimento de ações, em busca de um bem comum que deve ser o desenvolvimento dos

estudantes. Os professores vistos e atuantes como protagonistas desse processo, necessitam primar por essa colaboração entre seus pares, para gerar novos processos de formação e inovações no espaço escolar. A preocupação com a alfabetização necessita estar ligada à responsabilidade, primeiramente, no papel dos docentes, porém outros aspectos como por exemplo, salário, carreira, incentivos, legislação, são fundamentais que estejam envolvidos nas políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento da educação brasileira.

Os processos formativos de professores apresentam diferentes denominações e de acordo com estas, diferentes concepções. Na continuidade elencamos algumas dessas denominações.

3.2 DIFERENTES NOMENCLATURAS PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS

As nomenclaturas bem como os objetivos utilizados para a formação continuada de professores, são diferentes em cada rede de ensino ou escola, porém muito mais que um termo, a proposta é embasada em concepções teóricas que desencadeiam diferentes significados. Esse momento que relaciona a formação inicial e a prática, faz-se necessário à medida em que integra possibilidades ao fazer pedagógico. Para tanto, é imprescindível que não seja somente no sentido de acúmulo ou cumprimento de horas, e que tenha relação com as vivências da comunidade na qual a escola está inserida.

Assim como os estudantes, os professores são seres históricos e sociais, carregam uma gama de conhecimentos e experiências que influenciam em sua prática pedagógica. Concomitante a isso, seus saberes e necessidades, carecem de ser considerados nesse processo de formação. Desse modo, os professores sentem-se inseridos nesse processo, e quando estes

[...] têm a oportunidade de participar efetivamente, em um espaço de tempo e lugar específico da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. Entretanto, o que mantém o grupo unido depois que passa o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1054).

Diferentes termos são utilizados para representar o momento de formação continuada de professores. Marin (1995) realiza uma breve discussão com relação a esses termos. A autora elenca entre eles, suas principais diferenças e porque alguns não são adequados para nomear esse processo. Em relação ao termo **reciclagem**, pouco utilizado atualmente, a referida autora expõe que o mesmo não é aceitável quando tratamos de pessoas e que supõe a destruição de algo para lhe dar nova utilidade, mediante mudanças bruscas além de trazer implícito a ideia de

ajustamento. Já em relação à palavra **treinamento**, ainda utilizada, torna-se inadequada na medida em que propõe uma mecanização dos processos educacionais, sem promoção ao uso da inteligência, esse era o termo utilizado na LDB 9394/96 até o ano de dois mil e treze.

Em relação ao uso do termo **aperfeiçoamento**, torna-se errôneo também, pois caracteriza uma perfeição e conclusão, impossíveis de se adquirir na educação, tendo em vista que inúmeros e variados fatores a permeiam. Já com o termo **capacitação**, a autora expõe que o mesmo pode ser utilizado quando tiver a concepção de preparação para o trabalho, ou seja, aquisição das habilidades necessárias, porém incorreto, quando utilizado para formas de persuasão ou convencimento, e nesse caso englobam os pacotes educacionais de capacitação que não primam pelos saberes dos professores e não estimulam a criticidade, com acúmulo de conhecimentos teóricos. Esse é o termo utilizado no inciso 3º do artigo 87 da LDB 9394/96.

Para Marin (1995) são aceitáveis as terminologias **educação permanente, formação continuada e educação continuada**, que se encontram em um mesmo conjunto de ações, graças às suas convergências e valorização dos saberes dos professores. Nesses termos, a base é o conhecimento, mas mesmo assim cada qual com suas especificidades. Em relação à **educação permanente**, esta diz respeito a um processo que perdura eternamente com estabelecimento do partilhar com reciprocidade, busca por resolução dos problemas. Quando falamos de **formação continuada**, há uma consciência das propostas, direcionamento com vistas às mudanças. Já a **educação continuada**, apresenta maior completude, pois diz respeito à ação e envolvimento de todos os aspectos e conhecimentos dos professores. Para Marin, esses termos apresentam uma “multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades” (MARIN, 1995, p. 19).

Marin defende preferencialmente a utilização da terminologia **educação continuada**, levando em consideração que

[...] pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada (MARIN, 1995, p. 19).

Neste estudo optamos pela denominação **formação continuada** de professores, de acordo com Gatti (2008, 2011). Desse modo, aos órgãos responsáveis pelos processos de formação continuada de professores, cabe a clara visão dos significados dos conceitos, para que haja coerência entre termos e ações utilizadas.

Em Lages, na rede municipal de educação, até o ano de dois mil e dezesseis, os encontros para formação profissional eram nomeados de **aperfeiçoamento continuado**, com a troca de gestão, tanto na prefeitura como também na secretaria de educação, o termo foi substituído por **educação permanente**, sendo este atualmente utilizado. Desde essa troca, foi criado na referida secretaria o Núcleo Excelência em Educação Permanente (NEEP), dividido em NEEP I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), NEEP II (Anos Finais do Ensino Fundamental) e NEEP III (construção do currículo). Esses núcleos são compostos por professores que são os responsáveis pela organização e execução dos encontros de educação permanente. Sobre o NEEP I,

Permeado pela visão da formação humana enquanto processo, o Núcleo de Excelência em Educação Permanente direcionado a professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º Ano, busca mediar o desenvolvimento de competências profissionais, para que ampliem e fortaleçam nas alunas e alunos a superação de fragilidades que as/os colocam à exclusão social, seja por questões de aprendizagem, gênero, etnia, raça, religião, e demais particularidades que possam estar envolvidas (SITE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

No ano de dois mil e dezenove, trabalham no NEEP I quatro professoras efetivas da rede municipal. Os encontros são organizados com frequência mensal, totalizando oito momentos no ano de formação continuada organizados pela SMEL, para atender o inciso 1º do art. 33 da Lei Complementar nº 353/2011, que institui que SMEL oferecerá no mínimo quarenta horas anuais de cursos de aperfeiçoamento e capacitação. A seguir descrevemos de que forma ocorrem esses encontros de formação na SMEL.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS NA SMEL

Até o ano de dois mil e dezoito, um dos principais programas de formação continuada de professores que atuam em todos os níveis da Educação Básica da rede municipal de educação de Lages, era a possibilidade de dar continuidade aos estudos e cursar pós-graduação a nível *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado) com auxílio de bolsa de estudos e licença-remunerada. Consta no inciso segundo do artigo 33, da lei complementar nº 353 de 2011, que “Conceder-se-á licenciamento periódico remunerado, objetivando a consecução da garantia de que trata o caput deste artigo inclusive a nível de Mestrado, nos termos de regulamento. O curso deve ser na área de educação e em instituições credenciadas” (LEI Nº 353, 2011).

Também no inciso primeiro do decreto nº 14.409 de 2014, que regulamenta a concessão de licenciamento prevista na lei nº 353, é explicitado que “Observados os critérios de conveniência e oportunidade do serviço, o licenciamento periódico remunerado será concedido

até o limite de 14 (quatorze) licenças ao ano, aos professores do Sistema Municipal de Educação” (DECRETO 14.409, 2014). Em relação à concessão de auxílio de 50% do valor da mensalidade para os professores efetivos que cursam pós-graduação, ao nível de especialização, Mestrado e Doutorado, concedida desde o ano de 1996, regulamentada em 2007 e prevista no Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em 2015 pelo então prefeito em exercício.

Com o decreto nº 17.391 de 20 de dezembro de 2018, essa possibilidade foi suspensa temporariamente, tornando extremamente difícil a execução de tais cursos, em decorrência de que alguns professores têm a intenção de cursá-lo em outras cidades ou estados, e até mesmo em nosso município, pela dedicação e disponibilidade que tais cursos exigem. Tal decreto foi instituído pela atual gestão do município, alegando a necessidade de corte de despesas, diante de dificuldades financeiras.

A SMEL organizou sua formação continuada de alfabetizadoras durante seis anos (2013-2018), a partir do PNAIC, que tinha como proposta oportunizar apoio pedagógico às professoras do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, acerca do tema da alfabetização na perspectiva do letramento (em dois mil e dezessete iniciando no Pré II). Desde o primeiro ano de execução do programa, professoras que atuavam nas séries de alfabetização tinham auxílio e encaminhamentos de orientadoras de estudo que realizavam sua formação com base no material recebido do MEC em encontros estaduais, que forneciam embasamento teórico e prático para ampliar as discussões sobre a alfabetização e letramento. “O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro” (BRASIL, 2015b, p. 7). Ainda sobre essa política pública de formação continuada, “O PNAIC busca, por meio da formação continuada, aprimorar e inovar a prática pedagógica do professor(a) alfabetizador(a), embasado na proposta de alfabetizar todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade” (SCHNEIDER, 2018, p. 38).

O PNAIC foi uma política pública importante para a educação nacional, oportunizou às professoras alfabetizadoras a renovação de práticas, bem como o acesso direto aos aspectos teóricos que permeiam essa prática. Além de valorizar a participação com auxílio de bolsas de estudo nos primeiros anos, o programa também contou com um acervo valoroso de materiais, como livros, jogos e atividades orientadas às professoras. Com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental e eixo de trabalho a formação continuada de professoras alfabetizadoras, o referido programa defendia,

[...] que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e, para isso, o ensino precisa ser diversificado, reflexivo e prazeroso por meio de situações organizadas didática e pedagogicamente orientado por processo permanente de avaliação e planejamento às diferentes necessidades das crianças (BRASIL, 2012a, p. 5).

Durante o desenvolvimento do PNAIC, diversificadas estratégias foram utilizadas e a participação das professoras alfabetizadoras é um dos pontos de desenvolvimento do processo formativo do Pacto. Nesse sentido, corroboramos com a opinião de Grosch quando defende a participação das professoras nas ações de formação continuada como um conjunto de ideias, mas que respeitam as individualidades, assim esse processo, “tem mais possibilidades de êxito quando se privilegia a participação efetiva dos sujeitos da formação, numa perspectiva de construir conhecimentos a partir de uma relação dialética entre teoria e prática” (GROSCH, 2018, p. 82). Desse modo, a valorização do processo de formação, perpassa pela atitude de reconhecer as professoras como capazes de teorizar sua prática e em conjunto fomentar, o fortalecimento e aprendizado individual.

No ano de dois mil e dezoito, com o encerramento do PNAIC uma nova política relacionada à alfabetização foi incluída nas escolas municipais, o Programa Mais Alfabetização. Doze das trinta e uma EMEBs de Lages aderiram ao programa, e segundo o NEEP I, essas doze são as que permaneceram para o ano de dois mil e dezenove. Já com as professoras alfabetizadoras, os encontros de estudo voltados para a formação permanente, continuaram sendo mensais e organizados com divisão por turmas, ou seja, no mesmo encontro, somente professoras que atuam com a mesma turma e durante a hora-atividade⁴ das professoras, para isso, foi encaminhado no início do ano letivo às EMEBs, um cronograma para que a hora-atividade das professoras ficasse nos dias determinados, para possibilitar participação de todas. Nas palavras de Imbernón, a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Em dois mil e dezenove, o NEEP I manteve a mesma organização da formação continuada, em uma semana do mês as formadoras realizavam no período vespertino os encontros de formação permanente. Ficou determinado que a formação para as professoras que atuam no primeiro ano seria na terça-feira, para professoras do segundo ano na quarta-feira, terceiro ano na quinta-feira, quarto e quinto ano na sexta-feira. Desse modo o direcionamento

⁴ A hora-atividade corresponde a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, é o período dedicado pelo docente para: - planejar, preparar e avaliar o trabalho didático; - colaborar com a administração da escola; - aperfeiçoar seu trabalho profissional; - participar dos eventos da UE quando convocados. Ela poderá ser cumprida fora da unidade escolar, desde que cumpridas as exigências e participação na formação permanente (Instrução Normativa SMEL, 2018).

do encontro ocorre de maneira específica por ano escolar. Porém, mesmo com recomendação às gestoras para organização da hora-atividade nos dias determinados, em vários casos, devido dificuldades em fechar horário escolar, muitas professoras não conseguiam participar dos encontros direcionados à turma que atuavam, sendo que as mesmas participavam dos encontros de outras turmas, no dia que fosse possível. Assim sendo, percebemos a dificuldade em organizar momentos de efetiva formação continuada, em que todas estejam, em conjunto, pensando em estratégias para as dificuldades encontradas, pois é na relação com o outro, que na maioria das vezes, diferentes percepções podem auxiliar na consolidação de práticas alfabetizadoras exitosas.

Nas escolas da rede municipal os momentos de estudo coletivo com todo o grupo de professores, chamados de paradas pedagógicas, ocorrem uma vez por bimestre, ou seja, quatro encontros por ano, outros momentos são combinados em cada unidade escolar (UE). Para Vera Maria Candau, a “[...] experiência dos professores, o dia a dia da escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 2011, p. 56). Assim, os momentos coletivos de formação continuada na escola podem proporcionar que professores, de todas as etapas, mas nesse caso, principalmente as professoras alfabetizadoras, encaminhem e pensem as intervenções necessárias no processo de alfabetização e letramento.

Proporcionar alfabetização na idade correta pode ser uma das maneiras de solucionar problemas de repetência e evasão escolar, já que muitos dos estudantes que passam por essas duas situações da nossa educação, foram de certa maneira excluídos do processo de alfabetização e letramento. Porém como afirma Soares (2017b), antes de tentar fazer com que a criança entenda esse complexo processo da alfabetização, é preciso que, primeiramente, as professoras o entendam, tendo conhecimento dos diferentes aspectos envolvidos nessa ação, além de compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, porém respeitando a especificidade de cada um, tendo um olhar fundamentado em conhecimentos apreendidos para traduzi-los na sua prática pedagógica. Nesse ponto, torna-se adequado que alfabetizadoras realizem sua formação continuada em encontros que são pensados para essa etapa da educação.

A formação continuada das professoras é uma das necessidades pontuais em políticas públicas relacionadas à educação, sendo assim, é indispensável que os órgãos competentes e responsáveis por essa formação, oportunizem e avaliem suas práticas, de modo a avançar em questões relacionadas à aprendizagem e compreensão das professoras. As políticas públicas de formação de alfabetizadoras precisam envolver mais aspectos inerentes a essa fase da educação

escolar, processos formativos e/ou encaminhamentos que levem em conta os aspectos inerentes a cada UE, além da valorização dos saberes prévios das professoras, como atuantes e pensantes desses processos que fazem parte de sua constituição profissional.

Ainda falta na educação, a valorização daqueles que constituem seus saberes nas vivências diárias, que são um campo profícuo de verificação de teorias e relações entre diferentes saberes. Ressaltamos, a necessidade dessa valorização, também no espaço da escola, que é o local mais adequado para que a troca de aprendizados gere resultados positivos. Garcia (2015) defende, que as professoras alfabetizadoras se tornem pesquisadoras de sua própria prática e propõe uma metodologia de formação, baseada nas ações cotidianas, diferente do modelo transmissor, relacionando a teoria às situações práticas, levando em consideração, que a alfabetização e o letramento são situações que permeiam as vivências das pessoas que vivem em sociedade. André também defende a ideia do professor assumir-se como pesquisador e desse modo tornar-se autônomo, realizando suas escolhas, assumindo resultados e “[...] mais bem preparado para exercer a sua atividade docente, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

O conhecimento de diferentes propostas vem ao encontro da necessidade de mudanças práticas embasadas em concepções teóricas que defendam a função social da escola, como lugar de proteção dos direitos humanos, já que vemos uma estreita relação entre desigualdade social e de oportunidades educacionais. É urgente a necessidade da escola pública de formar cidadãos capazes de atingir patamares elevados de educação e capacidade de transformação da realidade social, sendo que a mesma já inicia nos primeiros anos de escolarização. Aspectos inerentes a essa fase da educação escolar, são o tema de nossa próxima seção, que tratará da alfabetização na perspectiva do letramento.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão de conhecimento.

Ezequiel Theodoro da Silva, 2011

Esta quarta seção tem a intenção de aprofundar estudos referentes à alfabetização e o letramento enfatizando a imprescindibilidade de tais processos, além do papel primordial das alfabetizadoras como agentes de transformação social. Desse modo, será dividida em três subseções. Na primeira subseção será explicitado o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento com base principalmente em algumas obras de Magda Becker Soares. Essa escolha se deve ao fato de que as pesquisas dessa autora foram utilizadas como embasamento para os estudos do PNAIC. Na segunda subseção trazemos a relação entre fala, leitura e escrita, e na terceira subseção iremos tratar dos aspectos inerentes às professoras alfabetizadoras.

4.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A alfabetização é uma prática desenvolvida nas sociedades grafocêntricas há muitos séculos, porém, a utilização do termo letramento, que se relaciona às capacidades de decodificação da escrita, passou a ser utilizado em meados dos anos oitenta. Com a utilização de tal nomenclatura, vários aspectos antes desconsiderados, necessitaram ser levados em conta, entretanto esse engajamento no estudo sobre os problemas e diversas facetas da alfabetização e do letramento, ocorreu de maneira diferenciada em diferentes países. Segundo Soares (2017a), em países do primeiro mundo, como França e Estados Unidos, os dois processos, são tratados de maneira indistintamente, dadas as especificidades. Diferentemente do Brasil, em que na maioria das vezes, os dois conceitos são unificados, mesmo em produções acadêmicas, ocasionando segundo Soares “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]”, com a valorização do letramento, “[...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...]” (SOARES, 2017a, p. 36).

Com ênfase no letramento, ocorreu no Brasil nos últimos anos, a perda das especificidades do processo da alfabetização, contribuindo para o fracasso que se faz presente na realidade educacional, demonstrado por exames nacionais, recorrente em todas as fases da Educação Básica. Fato esse, atribuído por Soares (2017a) a uma inversão, antes a excessiva concentração na especificidade da alfabetização, por uma perda de tais especificidades,

mudanças essas ocasionadas por trocas de paradigmas, alterando as práticas alfabetizadoras, com aspectos positivos, como o entendimento dos caminhos percorridos pela criança, mas também negativos com enganos e consequências nefastas, e que de acordo com a autora, causaram a “*desinvenção* da alfabetização”.

Com a mudança do foco, “[...] privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (SOARES, 2017a, p. 39), desfavorecendo também a relação de tais paradigmas com os métodos de alfabetização. “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método” (SOARES, 2017a, p. 40). Atualmente vemos um movimento pela “*reinvenção*” da alfabetização, que pode ocasionar equívocos, com a defesa de mudanças radicais nas práticas.

Retrocessos são defendidos como a solução para os problemas atuais da alfabetização e do letramento, com uma negação aos caminhos percorridos e fatos já analisados. Em consonância com Soares, defende-se a ideia de que a alfabetização deve ocorrer simultaneamente ao letramento, “[...] *alfabetizar letrando*, ou *letrar alfabetizando*, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita [...]” (SOARES, 2017a, p. 68). Na tessitura de tal questão,

[...] não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar e recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos (SOARES, 2017a, p. 66).

A falta de domínio da alfabetização, na sociedade atual, é uma das formas de exclusão, bem como o não acesso aos meios que favorecem e estimulam tal aprendizado, e de acordo com Soares o fracasso na alfabetização é um tema recorrente em nosso país, que “[...] não se explica, apenas, pela complexidade na natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares” (SOARES, 2017a, p. 24). A alfabetização precisa ser encarada como um pré-requisito para a melhora na qualidade de vida das pessoas e não somente como proposta de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. A alfabetização “[...] só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas [...]” (SOARES, 2017a, p. 64). As práticas de alfabetização como conhecemos, tiveram seu início no século XX, desde então, problemas e possíveis soluções começaram a surgir, com a criação de diferentes métodos e encaminhamentos, fatores esses que agregam e estimulam as práticas educacionais.

Desde a década de cinquenta, a busca por um método se faz presente nas práticas pedagógicas, porém com o passar dos anos, devido à mudança de paradigmas, essa procura passou a ser questionada com base não mais na necessidade, mas nas diferentes possibilidades de métodos.

[...] ‘método’ é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2017a, p. 124-125).

É inegável a necessidade de um método na alfabetização, que oriente as professoras nos caminhos a serem percorridos com “apropriação de um *objeto linguístico*”, além de um “processo de conceitualização da escrita” (SOARES, 2017a, p. 128), oportunizando aos estudantes, usufruir do mundo letrado. E nessa busca por um método que dê conta das especificidades da alfabetização e letramento, e proporcione melhores resultados, diferentemente daqueles que temos visualizado em avaliações, há a incessante dúvida do que ensinar e como ensinar, para habilidades de leitura e escrita. Dúvidas essas que geram insegurança em alfabetizadoras, na medida em que os conteúdos propostos a essa fase, mostram-se de maneira genérica e abstrata.

As professoras alfabetizadoras, principalmente aquelas em início de carreira, devido uma formação inicial deficitária, na maioria das vezes, e com pouco tempo de prática necessitam, muitas vezes sozinhas, encontrar as possibilidades para atingir objetivos de cada fase da educação escolar. Para Soares “[...] *o que funciona* na alfabetização seria o ensino integrado das múltiplas dimensões da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2017a, p. 135). Sendo assim, é necessário oportunizar aos estudantes a aprendizagem das relações grafema-fonema, a alfabetização, bem como a compreensão de textos e seus usos nas práticas sociais, o letramento.

Ainda de acordo com a autora o conceito de alfabetização diz respeito à aquisição do código da língua escrita, portanto ele é um processo que se encerra com essa obtenção, já o desenvolvimento da língua escrita é um processo contínuo. Para a autora, a alfabetização “Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências” (SOARES, 2017a, p. 24), e “[...] o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (SOARES, 2017a, p. 24). Sendo assim,

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2017a, p. 28).

Para tanto, no processo de alfabetização e letramento é necessário considerar as especificidades de ambos, separá-los é um equívoco, porém os mesmos não podem ser confundidos, ambos

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017a, p. 45).

É necessário considerar as habilidades indispensáveis aos dois processos com suas muitas facetas. Para isso, a formação das professoras responsáveis por esse processo, as alfabetizadoras, faz-se necessária no sentido de oportunizar às mesmas, a possibilidade de conhecer, identificar e valorizar as práticas de alfabetização e letramento com “[...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (SOARES, 2017a, p. 47).

A alfabetização não é a única, mas uma das possíveis maneiras de um cidadão exercer seu papel na sociedade e desenvolver sua cidadania, que, para muitos, por vários motivos, é negada. Porém, “[...] só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita” (SOARES, 2017a, p. 172). Desse modo, mais do que o acesso ao código da escrita, faz-se necessário a instituição de uma escola que promova condições não só da alfabetização, mas que juntos, a alfabetização e o letramento oportunizem o exercício pleno da cidadania, “[...] o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social” (SOARES, 2017a, p. 173).

Levando em conta que as sociedades modernas se valem do código escrito para registrar, valorizar e socializar suas descobertas, diferentemente de outras sociedades, o domínio da leitura e da escrita, tornam-se condição básica e essencial à participação nessa sociedade. Sendo assim,

[...] as responsabilidades dos que promovem e desenvolvem programas de alfabetização são inseridas em um objetivo maior, que é o de participar da construção de uma sociedade mais justa e da constituição de uma identidade política e cultural para o conjunto do povo brasileiro, filiando-se à luta contra as discriminações e as exclusões (SOARES, 2017a, p. 175).

Para tanto, nas políticas públicas de alfabetização é imprescindível a garantia de mais do que acesso à leitura e escrita, e sim o domínio por parte da população, que lhe seja “[...] permitido que se torne leitor e produtor de textos” (SOARES, 2017a, p. 175), pois da maneira como vem ocorrendo, as políticas oportunizam somente aquilo que irá favorecer o mercado de trabalho, ou seja, o controle de até onde a população, principalmente, a classe trabalhadora, poderá ter acesso ao conhecimento. Nessa tarefa, cabe àqueles que coordenam e praticam esse processo, as alfabetizadoras, gestores e secretarias de educação, assumirem a reflexão e luta pela alfabetização e letramento, afim de garantirem condições de acesso do direito à cidadania.

Um dos direitos inerentes ao exercício da cidadania é a leitura e escrita, que se dá mediante desenvolvimento da comunicação, que tem como seu principal acesso a fala. Esse desenvolvimento da linguagem oral é a base do processo de alfabetização e letramento, portanto fala, leitura e escrita são processos interligados.

4.2 FALA, LEITURA E ESCRITA

O contato inicial dos seres humanos quando nascem, com outros ao seu redor, ocorre por meio de diferentes linguagens, podendo ser visual, sonora, gestual, entre outras. Com o passar do tempo a criança reproduz através da fala, os sons que ouve, mediante a conquista da linguagem oral, sendo que as características humanas resultam da interação dialética do homem e o meio sociocultural, desse modo, a linguagem impulsionada pela necessidade de comunicação, é o caminho da mediação entre o pensamento e a cultura, pois ela expressa e organiza o pensamento, sua aquisição é um avanço no desenvolvimento das pessoas, ela é a primeira grande conquista do ser humano, é por meio dela que conseguimos criar e manter as primeiras relações com outros seres.

As camadas populares da sociedade apresentam diferenças linguísticas em relação às camadas socialmente favorecidas, fato esse atribuído ao tipo de comunicação e oportunidades sociais vivenciadas desde o nascimento. A escola desde sua criação destinou-se às camadas socialmente favorecidas, com a democratização do ensino, as camadas populares iniciam seu acesso à escola, porém

Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, que é resultado de transformações *quantitativas* – maior

número de alunos – e, sobretudo, *qualitativas* – distância cultural e linguística entre os alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, o fracasso dos alunos é, na verdade, um fracasso da instituição escolar (SOARES, 2017c, p. 107).

Nas últimas décadas, há a comprovação mediante instrumentos avaliativos, da dificuldade encontrada pelas escolas brasileiras no ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, gerada por esse conflito linguístico. E o que pode fazer a escola, que tem papel central nesse conflito? Soares defende que a mesma reconheça a diversidade cultural e linguística e que “[...] conduza à *igualdade de resultados* – ações não iguais, mas *justas*” (SOARES, 2017c, p. 113), e ainda afirma que,

[...] a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (SOARES, 2017c, p. 114).

Assim como Soares (2017c), defendemos essa função social da escola no sentido de oportunizar aos estudantes acesso aos conhecimentos, independente da camada social em que estão inseridos. Nesse sentido, a linguagem, na fase de alfabetização, é o ponto de partida para a aprendizagem da escrita, sendo necessário seu estímulo e valorização, bem como realizada as adequações necessárias caso haja dificuldades. Quando se adquire a linguagem escrita, há um novo avanço no desenvolvimento humano, desenvolvimento esse que só irá se completar se houver estímulos para isso, desse modo, o ambiente também influencia na aprendizagem. De acordo com Teresa Cristina Rego, estudiosa das obras de Vygotsky⁵,

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exijam consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 2014, p. 79).

Nessa perspectiva, as professoras têm a responsabilidade de mediadoras entre os estudantes e o conhecimento, e entre eles próprios. É necessário, portanto, o conhecimento dos processos que os estudantes já dominam para estímulos necessários às novas aprendizagens, ainda de acordo com Sérgio Leite e Elvira Tassoni,

[...] iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando

⁵ O sobrenome do estudioso pode ser escrito de diferentes maneiras, por isso, nesse trabalho será escrito de acordo com a referência utilizada.

prematuramente as possibilidades de estabelecer uma relação afetivamente saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento (LEITE; TASSONI, 2007, p. 130).

Levando em conta tal questão, o diagnóstico é uma estratégia pertinente a ser considerada, pois, mediante ele é possível identificar os conhecimentos prévios para não permanecer no mesmo estágio e também não se propor algo que não esteja ainda acessível ao domínio do estudante, algo que se organiza mediante observação e registro constante. Quando chega à escola, o estudante adquire novas conquistas no seu desenvolvimento, e a aprendizagem da escrita é um marco na possibilidade de abertura a novos e diferenciados conhecimentos. O que antes era demonstrado somente com a fala e gestos, ganha novas alternativas e modos diferenciados, pois, a escrita consegue atingir patamares não acessíveis pela fala, e a leitura propicia variedade maior de informações de um mesmo tema.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva, autor de diversos livros e estudioso das práticas de leitura, o ato de ler é imprescindível à vida humana, sendo assim, a alfabetização possibilita às pessoas adentrarem o espaço letrado, e com o passar dos anos, aprofundarem e acessarem bases mais concretas por meio da comunicação, já que as descobertas têm um maior histórico de materiais por meio de registros escritos, e permite que diversificadas informações sejam consultadas, “[...] aprender a ler é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza” (SILVA, 2011a, p. 74). É a leitura que permite às pessoas evocarem e participarem nas situações de letramento, sendo a mesma via de acesso à escrita. É mediante o domínio da alfabetização e do letramento, que a criança se apodera da escrita e seus usos sociais.

Essa função de consolidação da leitura e escrita, cabe principalmente à escola, que necessita valorizar a concretização desses saberes, pois, “[...] educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes da cultura” (SILVA, 2011a, p. 89). É a educação que promove as relações entre o homem e as estruturas condicionantes da sociedade, ou seja, é mediante ela que as pessoas interagem, conhecem, criam e modificam a realidade.

Face a isto, a alfabetização na perspectiva do letramento, envolve um projeto educacional que acima da simples decodificação de textos, priorize a apreensão e compreensão de significados, além da interpretação necessária para a transformação da realidade vivenciada. Novamente, cabe às políticas públicas direcionadas à alfabetização de crianças, levarem em consideração tais questões, quando da criação de propostas e encaminhamentos a essa fase do escolar, mas, principalmente cabe à escola e às professoras alfabetizadoras, priorizarem práticas que desenvolvam todas as potencialidades do que Silva (2011) denominou de “o ato de ler”

como “projeto⁶ de leitura”. De acordo com o autor, com a difusão da escrita como meio de registro de informações e conhecimentos, as pessoas assumiram o papel de leitores. Assim esse “projeto de leitura” possibilita por meio da leitura, o acesso a novas e diferenciadas experiências.

Silva (2001a) ainda salienta que em consonância a essa leitura ocorre o processo de escrita, ambos complementares, que possibilitam às pessoas adentrarem nos espaços sociais que se valem do código escrito. Assim,

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores (SILVA, 2011a, p. 74).

Desse modo, a escola que é a principal via de acesso a esses saberes desempenha um papel essencial na formação tanto de escritores como também de leitores. Saberes que serão desenvolvidos mediante a conquista, compreensão e utilização da alfabetização e do letramento.

A escola, através da alfabetização, deveria ensinar-me uma *nova forma de ler* os horizontes determinados da cultura: a compreensão do discurso escrito em suas diferentes formas. Se antes comunicava através da audição e da fala, após a fase da alfabetização passaria a ler e escrever. Esses atos permitiriam a definição de novos horizontes, ou seja, aqueles veiculados através da escrita, assim, a literatura, em suas diversas formas, aumentaria as minhas possibilidades de conhecer o outro e de me autoconhecer, alargaria as minhas alternativas de ver o mundo, permitiria a minha entrada e participação no mundo da escrita (SILVA, 2011a, p. 77-78).

Esses, entre outros aspectos, são condicionantes de práticas exitosas de alfabetização, que mais do que o domínio do código escrito, permite fixar e recuperar aquilo que falamos, possibilitam aos estudantes a consciência de suas ações e interações entre o conhecimento e o contexto social, “[...] envolve apreensão, apropriação e transformação de significados [...]” (SILVA, 2011a, p. 111), a leitura encarada como “[...] um projeto de busca de significados [...]” e “[...] geradora de novas experiências para o indivíduo” (SILVA, 2011a, p. 111). Para tanto, algumas questões necessitam ser observadas e ponderadas pelos processos formativos e pelas professoras alfabetizadoras.

4.3 PROFESSORA ALFABETIZADORA

Sendo a educação uma atividade social, a profissão docente sofreu algumas mudanças ao longo dos anos, devido às exigências e transformações pelas quais passou a sociedade.

⁶ No livro *O Ato de Ler* (2011), Ezequiel Theodoro da Silva propõe que o ato de ler deve ser encarado como um projeto e não somente um processo de decodificação do código escrito.

Tornar-se professora alfabetizadora é uma questão de construção, não basta dom ou conhecimentos teóricos, mais que isso é necessário uma identificação e construção de uma identidade docente, que se faz com o passar dos anos, experiências, habilidades adquiridas e também pelos significados que cada pessoa remete à profissão. De acordo com Gatti, “Cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa” (GATTI, 2016, p. 42).

Como já mencionado anteriormente, a formação inicial por si só não possibilita todas as condições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, porque este é um processo histórico e social que envolve o desenvolvimento teórico e prático, principalmente as professoras alfabetizadoras, pois variáveis aspectos estão inseridos nessa fase da Educação Básica. Segundo Elaine Eliane Peres de Souza,

[...] estudar a formação e em especial a formação continuada do professor alfabetizador torna-se importante porque o ato de ensinar desses professores está dirigido a uma etapa – a partir da perspectiva histórico-cultural – em que o desenvolvimento da criança é sumamente importante para a produção de sua própria vida e para o desenvolvimento das etapas posteriores que permitirão outras compreensões mais complexas (SOUZA, 2014, p. 78).

A participação das professoras alfabetizadoras nos processos de formação continuada, através da interação com suas colegas de profissão produz, também, uma busca pessoal reflexiva pela resolução dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Ao encontrarem dificuldades produzem condições que auxiliam na evolução de sua prática, de modo a torná-la aquilo que Freire denominou uma “práxis transformadora”, com intencionalidade, em um movimento constante de ação e reflexão, “[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 42). E “Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias” (ANDRÉ, 2016, p. 19), no sentido de não somente oportunizar situações de conhecimento, mas, e sobretudo, realizar reflexões sobre estes, transformando-os, em um movimento dialógico e de conscientização, de ensino, mas também de aprendizagem constante, pois segundo Freire, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico [...]” (FREIRE, 1996, p. 46).

Ainda que, ocorra o processo de formação continuada disponível na rede em que atua, há intervenções necessárias que somente as vivências irão determinar. Do mesmo modo,

desenvolver-se é buscar, transformar com base em mecanismos de formação coletiva, mas também pessoal, mediante a reflexão de suas práticas e necessidades “[...] se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Os estudantes que estão na fase de alfabetização enfrentam inúmeros desafios, a troca de ciclo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é permeada de transformações, seja no espaço físico, rotina e também na questão do tempo, além de novas exigências e responsabilidades. Nesse contexto, o papel das professoras alfabetizadoras consiste em levar em consideração também esses aspectos no momento de alfabetizar cada criança, de acordo com as características individuais. Sem dúvida um enorme desafio, levando em consideração as constantes influências que a escola sofre, as diferentes constituições familiares e o interesse e determinação da própria criança, além das dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer.

Diante de inúmeros desafios, somente a teoria, ação e experiência é que poderão proporcionar melhores resultados na carreira docente. O papel das alfabetizadoras é permeado tanto por questões do desenvolvimento infantil, como também das práticas sociais inerentes a quem vive em sociedade, e o não domínio dessas habilidades, o ler e escrever, ocasionam exclusão e/ou dependência em uma sociedade que se vale predominantemente de informações escritas.

Além de proporcionar o acesso à leitura e escrita, cabe também às professoras alfabetizadoras auxiliar estudantes no envolvimento com práticas sociais de leitura e escrita, estimular o gosto pelo ato de ler e escrever, função essa que necessita de uma relação afetiva com essas práticas e um exitoso processo de mediação desenvolvido pela professora, que será fator determinante no sucesso entre estudantes e o objeto de conhecimento. Ainda para Leite e Tassoni algumas condições são essenciais para essa mediação, entre elas,

Recursos humanos e materiais suficientes, estratégias de investimento na formação do professor e a existência de uma proposta pedagógica construída coletivamente na escola são algumas das condições fundamentais para desenvolver uma mediação pedagógica com objetivos e práticas comuns; além disso, deve-se também prever condições para que os professores exerçam a reflexão contínua sobre suas práticas de sala de aula (LEITE; TASSONI, 2007, p. 135).

Das professoras que atuam nas turmas de alfabetização, assim como de todas aquelas que atuam em outras turmas, se faz necessário um engajamento com a função social da escola, além de motivação e empenho, pois há uma série de questões que necessitam ser desenvolvidas, para ocasionar a aprendizagem e evoluções possíveis dessa faixa etária. Além da necessária diferenciação entre o ensino e a aprendizagem, o primeiro mediado pela professora é um ato

coletivo, já a aprendizagem é individual, cada estudante aprende do seu modo e ao seu tempo, sendo necessário dar equilíbrio e significado ao ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é de suma importância o papel da formação continuada de professoras alfabetizadoras, já que é por meio dela que a maioria das professoras poderá compartilhar suas necessidades, avanços, reflexões sobre sua prática e receber auxílio das formadoras, podendo auxiliar em sua prática pedagógica. Um dos cadernos do PNAIC do ano de dois mil e doze, apresentou alguns critérios necessários às professoras que atuam em turmas de alfabetização, listados abaixo.

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012b, p. 12).

Nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBS) de Lages/SC, a escolha das professoras que irão lecionar com as turmas de 1º e/ou 2º ano, ocorre da mesma maneira do que com as outras turmas dos Anos Iniciais. As professoras efetivas seguem os critérios dispostos no anexo II, que são determinados a partir de uma lista que leva em consideração a lotação, tempo de atuação na escola, nível de formação, idade e número de filhos. Desse modo, nem sempre as professoras que se identificam com as turmas de alfabetização, conseguem dar aulas nessas turmas, pois, a escolha valoriza o tempo de experiência na rede ou escola e não o interesse em lecionar nas turmas de 1º e 2º ano.

Após o fechamento dos quadros de funcionários nas EMEBS, as turmas que não foram escolhidas por professoras efetivas, são encaminhadas para a SMEL que organiza a escolha de vagas de caráter temporário, seguindo ordem de classificação no processo seletivo. Para o ano de dois mil e dezenove, seguiu-se a classificação do processo realizado no final do ano de dois mil e dezessete, já que o mesmo foi prorrogado. A primeira escolha de vagas ocorreu no final do ano de dois mil e dezoito, com intuito de iniciar o ano escolar com turmas preenchidas, e durante todo o ano, semanalmente, há escolha de vagas que surgem ao longo do ano letivo.

A escolha segue a lista e caso a professora não aceite nenhuma das vagas exposta em edital, retorna para final da fila de classificação, algo que raramente acontece, levando em consideração que a lista de professoras para os Anos Iniciais é bem extensa e vagas disponíveis para essas turmas não comportam todas as classificadas. As vagas são publicadas antes da escolha, porém como podemos verificar no anexo III que apresenta o quadro de vagas para a

primeira escolha para ano letivo de 2019, não é direcionado a turma, mas somente a escola, período e duração da vaga.

Para dar conta das demandas relativas à docência, são imprescindíveis processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental professores e professoras efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios (BRASIL, 2012b, p. 12).

Essa recomendação do PNAIC, demonstra a necessidade e importância de um olhar atento por parte dos órgãos que gerenciam e organizam os processos educacionais, para com as turmas de alfabetização. Porém mesmo durante execução desse programa, foi possível perceber que tais recomendações não eram colocadas em prática, e infelizmente há uma rotatividade de professoras nas escolas públicas, que desfavorece a quem dela mais precisa, a obtenção de um ensino de qualidade e equidade, além de que

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino (BRASIL, 2012b, p. 12).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de, no momento da seleção das professoras alfabetizadoras, considerar as especificidades das turmas de alfabetização no tocante às professoras que irão lecionar nessa etapa da educação escolar, algo que exigiria um conhecimento do perfil das professoras efetivas, bem como a flexibilidade da escolha de vagas, pois a alfabetização precisa ser encarada como um projeto político que possa contribuir para a constituição da identidade profissional baseado numa perspectiva de emancipação social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] trabalhar com dados empíricos pode constituir não apenas uma alternativa instrutiva ou complementar para a teoria, mas também um vínculo concreto entre ela e os problemas e situações de vida cotidianos.

Uwe Flick, 2012

A quinta seção tem a intenção de expor a metodologia da pesquisa, com a coleta e tratamento dos dados. Sendo assim, a seção é dividida em três subseções, na primeira realizamos uma revisão bibliográfica com a relação de pesquisas correlatas referentes ao tema da formação continuada relacionadas à alfabetização, nas bases de dados SCIELO, BDTD, UFSC e UNIPLAC no período de 2008 a 2018, na segunda descrevemos a coleta dos dados do questionário e da entrevista semiestruturada. Na terceira subseção relatamos o tratamento dos dados dos dois instrumentos de coleta de dados, com perfil das participantes da pesquisa (quadro 5) obtidos mediante questionário (apêndice I), além da descrição de alguns suportes pedagógicos (quadro 7) que auxiliam o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, também nessa subseção ocorre a descrição das professoras selecionadas para entrevista (quadro 8), um breve relato de suas experiências como alfabetizadoras e a definição das categorias e subcategorias (quadro 9).

5.1 PESQUISAS CORRELATAS

A construção da pesquisa foi iniciada pela busca de trabalhos científicos relacionados ao tema, no período de 2008 a 2018. Foram consultadas as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) partindo do descritor “formação continuada”, pois com inserção de mais filtros, como por exemplo, “de alfabetizadoras” ou “dos anos iniciais”, poucas produções eram explicitadas. Após leitura de títulos realizou-se a seleção de trabalhos pertinentes à pesquisa e lendo os resumos foram selecionados artigos, livros, teses e dissertações que pudessem direcionar o caminho a seguir, totalizando treze produções que nos possibilitaram um panorama das políticas públicas de formação continuada, bem como uma consulta às referências para orientar nossos estudos e, a partir desses, foram selecionados os referenciais teóricos que direcionaram a pesquisa.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos artigos indexados na base de dados SCIELO, em <http://www.scielo.br/>. No dia quatro de julho de dois mil e dezoito começamos a

pesquisa, a partir da inserção dos termos **formação continuada** na primeira linha AND **alfabetizadoras**, foi selecionado o campo **todos os índices** que resultou em **zero** artigos, trocando **alfabetizadoras** pelo termo **alfabetizadores**, também resultou em **zero** artigos. Excluímos o segundo descritor e com o termo **formação continuada**, apareceram **sessenta e dois artigos**. Utilizamos como critério de inclusão/exclusão a leitura dos títulos, somente textos na língua portuguesa e aqueles que foram publicados entre 2008 e 2018, selecionamos **quinze** títulos. Após leitura dos resumos, **seis** trabalhos foram escolhidos para posterior leitura completa dos textos, os outros trabalhos foram excluídos devido ênfase na pesquisa, que não era no Ensino Fundamental ou não tinham relação com alfabetização.

Quadro 1 – Síntese do banco de dados da SCIELO.

ARTIGO	AUTOR/ES	ANO	REVISTA
Políticas educacionais de formação continuada e o programa de desenvolvimento profissional de Minas Gerais	Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo, Jairo de Araujo Lopes	2009	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências
Avaliação da formação continuada no estado do Rio de Janeiro	Angela Carrancho da Silva, Sandra Maria dos Santos	2013	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores	Marli André	2013	Educar em Revista
Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	Lígia Karam Corrêa de Magalhães, Leny Cristina Soares Souza Azevedo	2015	Caderno Cedes
A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida	Marcelo Macedo Corrêa Castro, Rejane Maria de Almeida Amorim	2015	Caderno Cedes
Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência	Marisa da Silva Dias, Neusa Maria Marques de Souza	2017	Educar em Revista

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A leitura dos artigos possibilitou-nos verificar os caminhos metodológicos de pesquisas atuais, bem como identificar os autores que contribuíram com esses estudos, sendo que nos artigos selecionados, os nomes mais frequentes foram: André, Imbernón, Gatti, Candau, Freire e Nóvoa, todos auxiliando no embasamento teórico.

Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo e Jairo de Araujo Lopes (2009) realizaram a análise de implantação de um programa de formação continuada de professores em MG entre 2003 - 2006, onde os professores são protagonistas da formação. Com intuito de analisar pontos positivos e negativos do programa, para reflexão da nova proposta. Por meio de análise bibliográfica, documental e depoimento de quatro docentes. O artigo se aproxima da pesquisa em questão, na medida em que ressalta a valorização dos saberes docentes e o protagonismo dos professores nos programas de formação continuada dentro do espaço escolar, além da ênfase da proposta no estímulo à socialização de experiências para organização do currículo escolar em conjunto, respeitando as diversidades, mas com equidade de oportunidades.

Angela Carrancho da Silva e Sandra Maria dos Santos (2013) estudaram a formação continuada oferecida em Niterói/RJ, bem como sua relação com a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Para avaliar as políticas públicas de educação continuada e verificar se a formação continuada influencia na prática pedagógica. A metodologia utilizada foi um estudo exploratório, mais especificamente em uma turma de alfabetização, com o uso de ficha de observação para acompanhamento da prática, entrevista com professora, diretora e supervisora.

A turma analisada apresentou um baixo rendimento e nível de aprendizagem, fatores esses que podem ser relacionados aos dados revelados pela pesquisa, como falta de diálogo entre direção e professores, falta de motivação e um ambiente favorável à aprendizagem e principalmente, a ausência da professora regente nos processos de formação continuada e construção do Projeto Pedagógico. Essa pesquisa se relaciona ao nosso estudo ao priorizar a análise da formação continuada na etapa da alfabetização e apontar alguns aspectos que influenciam no sucesso/insucesso escolar dos estudantes.

Marli André (2013) discutiu políticas públicas de formação continuada de docentes da Educação Básica no Brasil, com base em uma pesquisa de campo em secretarias de educação de diferentes estados com propostas para fortalecimento da docência. O texto é parte de uma pesquisa que resultou em um livro juntamente com Gatti e Baretto no ano de dois mil e onze. Com base nos resultados da pesquisa, a autora levanta algumas considerações nos diferentes programas de formação continuada, que apresentam ações diferenciadas em relação ao apoio aos docentes, porém constata que a maioria ainda se baseia em práticas transmissivas e receptivas. O texto de André tem uma relação com nossa pesquisa, à medida que enfatiza a valorização dos professores na definição e execução de ações formativas, no investimento em formação continuada que resulte em melhor aprendizagem e em ações de formação voltadas às necessidades dos professores.

Marisa da Silva Dias e Neusa Maria Marques de Souza (2017) realizaram uma análise de aspectos da atividade do licenciando e do professor. O texto é resultado de pesquisas desenvolvidas em universidades públicas em que atuam as autoras, para demonstrar diferenciação necessária dos processos de formação, por meio da relação dos dados verificados com os princípios do materialismo histórico-dialético. Esse material foi útil à nossa pesquisa por defender a formação continuada relacionada às necessidades dos professores, integrando-os, também nesse processo levar em conta as especificidades da escola e conhecimento dos professores, por parte de quem coordena a formação continuada, além de uma formação com significado ao trabalho docente, e ampliação do conhecimento sobre a base epistemológica da pesquisa, o materialismo histórico dialético.

Ligia Karam Corrêa de Magalhães e Leny Cristina Soares Souza Azevedo (2015) discutiram questões sobre formação continuada a partir da análise das metas de número quinze e dezesseis do PNE 2014-2024. O texto relaciona o discurso com o que é efetivamente realizado, por meio da análise de documentos e leis. O estudo aproxima-se ao nosso, quando defende a formação continuada como um processo contínuo e imprescindível em toda a carreira docente, bem como a promoção da conscientização e autonomia dos professores, valorizando e transformando o ensino. Porém, as autoras enfatizam a preocupação com programas de formação continuada que se baseiam em treinamentos com foco somente em competências e habilidades, que podem engessar sua prática pedagógica.

Marcelo Macedo Corrêa Castro e Rejane Maria de Almeida Amorim (2015) pesquisaram conceitos de formação continuada com base em diferentes autores, propuseram-se a desmistificar o entendimento de formação continuada como treinamento e reparação, para demonstrar aspectos necessários de uma formação de caráter eletivo, autores se baseiam em reflexões bibliográficas e sinalizam na conclusão que o ponto primordial deve ser a formação inicial, para que o professor tenha condições de realizar suas reflexões e perceber o que realmente é necessário na sua constituição profissional. Assim como nossa pesquisa, Castro e Amorim (2015) discorrem sobre as diferentes terminologias para o processo de formação continuada que se relacionam a diferentes conceitos. Ressaltam a importância da valorização e socialização de experiências pelos professores, bem como o protagonismo destes na formação continuada.

Em uma nova busca no mesmo banco de dados, no dia dois de agosto de dois mil e dezoito, com os termos **políticas** and **formação continuada** and **alfabetização**, surgiu um artigo que já estava presente na busca anterior.

Dos seis artigos selecionados, um analisa a implantação de novas políticas de formação continuada, dois diferenciam os aspectos da formação inicial e continuada, dois verificam a relação de como ocorre esse processo de formação em determinados espaços e um discute as políticas de formação continuada a nível nacional. Todos enfatizam a necessidade da formação continuada.

Dando continuidade à revisão de literatura, no dia quatro de julho de dois mil e dezoito, foi realizada uma busca por teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa na base de dados BDTD, no endereço <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Na página inicial no campo de busca por trabalhos, foi utilizado o descritor **formação continuada de alfabetizadoras** em **buscar todos os campos**, apareceu um total de 253 resultados, foi usado como filtro o ano de defesa, de 2008 até 2018, última década. Após esse filtro a busca resultou em 231 trabalhos. Utilizando o filtro formação continuada a busca resultou em 28 trabalhos, a mesma captura acontece trocando o termo alfabetizadoras, por alfabetizadores. Realizada a leitura de todos os títulos, foram selecionadas duas dissertações e uma tese para leitura completa e consulta.

Quadro 2 - Síntese do banco de dados BDTD.

TESES E DISSERTAÇÕES	AUTORES	ANO	MATERIAL
As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada	Cecília Célis Alvim Altobelli	2008	Dissertação
Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	Silvana Corrêa Vieira de León	2015	Dissertação
Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo	Neli Aparecida Gai	2015	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A consulta em teses e dissertações abre um leque maior de possibilidades, pois mais dados podem ser verificados, além dos percursos metodológicos. Nos materiais selecionados os autores mais utilizados foram: Alarcão, Candau, Freire, Gatti, Imbernón, Nóvoa e Soares.

Cecília Altobelli (2008) demonstrou a relação da formação continuada com a prática pedagógica e suas deficiências, pois percebeu que a formação continuada não possibilita o suporte adequado ao trabalho em sala de aula, e não auxilia na resolução dos problemas. A pesquisa busca entender como professores lidam com os problemas em sala após formação continuada, além de compreender as dificuldades nas práticas de ensino. Foi realizada revisão de literatura sobre o tema, com poucas pesquisas encontradas sobre dificuldades dos

professores, análise da própria prática e entrevista com três professoras que tiveram sua trajetória profissional principalmente em turmas de alfabetização.

Essa pesquisa aproxima-se da nossa, quando busca conhecer a percepção das professoras alfabetizadoras após formação continuada, enfatiza a necessidade da valorização das experiências e saberes das professoras, além de propor, aos organizadores dos processos de formação continuada, partir dos interesses e necessidades das professoras.

Silvana León (2015) pesquisou a relação do PNAIC (2013) com práticas das professoras alfabetizadoras que realizaram essa formação, em uma escola municipal do Vale do Rio dos Sinos, para verificar a relação teoria e práxis das professoras participantes, bem como identificar como se dá a prática reflexiva proposta pelo PNAIC. A pesquisa teve também o objetivo de realizar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e ampliar o entendimento sobre a língua materna e sua relação com alfabetização. Para tanto, a pesquisa iniciou com análise documental de programas governamentais de formação continuada, os cadernos do PNAIC e entrevista semiestruturada com quatro professoras em formação do PNAIC.

Esta pesquisa contribuiu de maneira significativa com a nossa, pois apresenta uma temática semelhante, possibilitando uma orientação com relação aos caminhos que poderiam ser seguidos. E aproxima-se, também, porque tem como foco programas de formação continuada para professoras alfabetizadoras, buscando conhecer o entendimento e mudanças na prática pedagógica dessas professoras após o PNAIC, além da relação entre teoria e prática, valorizando a socialização de experiências. Sem dúvida um caminho de orientação aos nossos estudos.

Neli Aparecida Gai (2015) pesquisou a formação continuada de alfabetizadoras da rede municipal de Chapecó a partir da proposta de Educação Popular entre 1997–2004. Para analisar de modo crítico a proposta de Educação Popular, identificando limites e possibilidades, no sentido de ampliar alternativas na formação de professoras e assessoria de equipes de secretarias de educação, reforçando a importância da universidade para formar e assessorar professoras e programas de formação continuada, sobre dificuldades no “chão da escola”, pensando formação com as alfabetizadoras. A metodologia partiu da análise de materiais produzidos por professoras e equipe da secretaria de educação, revisão de literatura com busca de teses e dissertações em dois bancos de dados, e um questionário com cinco professoras alfabetizadoras que atuavam no período analisado.

Relações com nossa pesquisa se fazem quando a autora busca compreender a formação continuada de professoras alfabetizadoras, defendendo a essas professoras a conquista de

conhecimentos específicos da fase da alfabetização, além da valorização das experiências destas, a formação dentro do espaço escolar e a consideração das diferenças dos estudantes nesse processo. Também uma fonte de pesquisa ao nosso trabalho.

Dos três trabalhos selecionados, uma tese e duas dissertações, todos pretenderam analisar a relação entre teoria, prática e processos de formação, partindo de uma revisão de literatura.

No dia vinte de julho de dois mil e dezoito, no repositório institucional de dados da UFSC, no endereço eletrônico [https:// ufsc.br/](https://ufsc.br/) fazendo a busca em **teses e dissertações** na coleção da comunidade Programa de Pós-Graduação em Educação constam 1085 itens. Aplicando o filtro **formação continuada**, resultaram 374 trabalhos, incluindo o descritor **de alfabetizadores** após filtro anterior, a busca se restringiu a 37 produções, adicionando-se o filtro de **2010 – 2018** os trabalhos somam um total de 15 resultados. Após leitura dos títulos e objetivos gerais, excluindo trabalhos com foco na Educação Infantil, formação inicial, certificação dos professores, educação penitenciária e de jovens e adultos, um trabalho foi selecionado para leitura.

Quadro 3 – Síntese do banco de dados UFSC.

TESES E DISSERTAÇÕES	AUTORA	ANO	MATERIAL
A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Elaine Eliane Peres de Souza	2014	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A pesquisa da Elaine Eliane Peres de Souza (2014) teve como foco a análise dos cadernos do PNAIC, da formação do ano de dois mil e treze, com base no materialismo histórico dialético, buscando identificar a concepção de formação continuada do programa relacionado à psicologia Vygotskyana. A partir do estudo, autora detectou que cadernos do PNAIC não proporcionam às professoras os elementos suficientes no desenvolver de sua atividade docente, necessitando maior aprofundamento. Alguns aspectos dessa pesquisa puderam nos auxiliar, à medida em que autora analisou aspectos do PNAIC, na compreensão da formação e práticas da professora alfabetizadora, relacionando aspectos teóricos, além da percepção de como professoras entendem o processo de alfabetização. Em outros autores, Souza (2014) tem como referencial teórico, Mészáros, Smolka, Soares, Vigotski.

No dia vinte e quatro de agosto de dois mil e dezoito, na base de dados da UNIPLAC em <https://www.uniplaclages.edu.br/> com a busca em biblioteca e consulta ao acervo,

selecionando dissertações, com o termo **formação continuada de alfabetizadores** resultou uma dissertação, já com o termo **formação continuada de professores** apareceram quatro trabalhos, sendo um da busca anterior. Após leituras dos títulos, foi excluída a dissertação que trata da inclusão, restando-nos três dissertações para leitura completa.

Quadro 4 – Síntese do banco de dados UNIPLAC.

DISSERTAÇÕES	AUTORAS	ANO	MATERIAL
Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC	Ana Paula Mabilia	2017	Dissertação
Formação continuada de professores da educação básica: a materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012).	Ana Paula de Bona Sartor	2018	Dissertação
Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC.	Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O estudo de Ana Paula Mabilia (2017) teve como foco identificar a contribuição do PNAIC, analisando como ocorreu essa formação na SMEL. A pesquisa empírica ocorreu mediante entrevista com cinco alfabetizadoras. A autora estudou os cadernos de alfabetização em língua portuguesa do Pacto e legislações, com subsídios em documentos e referencial bibliográfico baseado em Freire, Garcia, Morttati, Nóvoa, Saviani, Soares e Tardif. Como resultado, a avaliação do PNAIC pelas professoras foi positiva, mas autora enfatiza necessidade de pesquisa com estudantes que participaram do programa no ciclo de alfabetização, para comparação das avaliações e resultados. A pesquisa de Mabilia (2017) auxiliou-nos com similaridades em relação aos aspectos da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, concepções e métodos de alfabetização na perspectiva do letramento e percepções do PNAIC.

A dissertação de Ana Paula de Bona Sartor (2018) teve como intuito verificar como ocorreu a participação das professoras durante a implantação das políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de educação de Lages/SC entre os anos de 2002 a 2012. A pesquisa se deu mediante entrevista com doze professoras que participaram ativamente na implantação das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento. Verificou-se que quando há

envolvimento das professoras no processo de formação continuada, há um ganho na educação. Entre outros autores, Sartor embasou-se em Evangelista, Gatti, Grosch, Mainardes e Scheibe.

Este trabalho auxiliou-nos, por se tratar de uma pesquisa realizada com base na formação continuada oferecida pela SMEL, nela foi possível conhecer os dados dos programas de formação continuada de alfabetizadoras anteriores ao PNAIC, sendo o PROFA e o Pró-Letramento, além da aproximação quando defende o protagonismo das professoras, as relações entre teoria e prática, bem como o histórico de formação continuada na rede municipal de Lages. Inserções e considerações da autora foram citadas quando condizente com nossas colocações.

Em sua pesquisa, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider (2018) investigou o impacto do PNAIC na formação continuada da rede municipal de educação de Lages/SC, na busca por identificar a contribuição de tal formação. Foi realizada pesquisa teórica, documental e entrevista com dez alfabetizadoras. Constatou-se que não houve uma transformação na prática mesmo após intensiva formação. A pesquisa foi fundamentada nos estudos de Gramsci, Grosch, Nóvoa, Soares, entre outros. Após leitura do trabalho de Schneider relacionamos à nossa pesquisa, o estudo considerando aspectos do PNAIC e as contribuições desse programa na formação das professoras, além da autora enfatizar alguns aspectos inerentes à profissão de professora alfabetizadora.

Após essa busca, conseguimos delinear os caminhos possíveis à nossa caminhada, auxílio na construção do referencial teórico e possibilidades ao estudo iniciado. Desse modo a revisão de literatura e construção das pesquisas correlatas proporcionou-nos reflexões acerca do tema, reflexões essas necessárias para o caminho a ser percorrido na continuidade da pesquisa.

5.2 COLETA DE DADOS

5.2.1 Coleta de dados do questionário

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UNIPLAC, com data de dois de novembro de dois mil e dezoito e sob o parecer 2.997440 (anexo IV), iniciamos o trabalho de campo, para primeiramente estabelecer um primeiro contato com as participantes. Para conseguir abranger a quantidade almejada de trinta⁷ professoras para a primeira etapa da

⁷ Esse número foi estipulado como necessário para a identificação de dez professoras que atendessem ao perfil da segunda etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada.

pesquisa foi realizada uma visita ao NEEP I na SMEL, no mês de novembro de dois mil e dezoito, fui recebida por uma das formadoras. Nesse momento tivemos acesso ao nome de trinta professoras efetivas, de 1º e/ou 2º ano e que atuam em diferentes UEs da rede municipal.

Em posse dessa listagem, foi possível iniciar a visita às escolas, explicar às gestoras sobre a pesquisa, e com autorização destas, conversar com as professoras explicitando os objetivos da pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice II) e verificando a disponibilidade em participar da mesma. Todas as professoras a quem tivemos acesso (em somente uma escola não foi autorizado conversar com as professoras, sendo que gestora iria explicar a pesquisa às mesmas e estas também participaram) demonstraram interesse e disponibilidade, e nesse momento, somente uma afirmou que participaria do questionário, mas por motivos particulares não aceitaria participar da entrevista.

A pesquisa encaminha rumos a serem seguidos, entendimento de situações ou novos direcionamentos e segundo Flick (2012), ela orienta os percursos que são organizados nos modelos de decisão e ação, e “[...] podem focar em uma, duas ou mais variáveis e no relacionamento entre elas [...]” (FLICK, 2012, p.161), porém como tem seus limites, não é recomendável expectativas em torno da resolução de adversidades do cotidiano, na verdade eles podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma pesquisa empírica. O que é possível é a condução em relação aos aspectos envolvidos nas questões a serem solucionadas. “Cada vez mais a ciência e a pesquisa – suas abordagens e resultados – informam a vida pública. Elas ajudam a constituir a base para as tomadas de decisão políticas e práticas” (FLICK, 2012, p. 16).

Essa etapa da pesquisa de levantamento padronizada⁸, com visita às participantes, seguindo um roteiro pré-definido de perguntas fechadas e simples (apêndice I), junto a trinta professoras alfabetizadoras efetivas da rede municipal de educação de Lages com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano, foi concluída, sendo que todos os questionários foram respondidos de forma escrita, poucos com a presença da pesquisadora. Foi escolhido esse modelo de pesquisa inicial, para possibilitar a inclusão de uma quantidade maior de professoras alfabetizadoras, com o objetivo de comparar respostas e selecionar dez professoras para participarem da segunda etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada.

A maioria das pesquisas de levantamento é baseada em questionários. Estes podem ser respondidos na forma escrita ou oralmente, em uma interrogação presencial, com um pesquisador anotando as respostas. Uma característica dos questionários é a sua

⁸ Lista pré-definida de perguntas e respostas, designadas de forma idêntica para todos os participantes (FLICK, 2012, p. 110).

extensiva padronização [...] Os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes (FLICK, 2012, p. 110).

Desse modo, conseguimos traçar o perfil de uma amostra de professoras alfabetizadoras do município de Lages. Essa abordagem teve seu início no final do mês de novembro e começo de dezembro do ano de dois mil e dezoito. O número de trinta professoras respondentes do questionário foi obtido envolvendo docentes de quinze EMEBS, incluindo professoras alfabetizadoras e professoras que também já foram alfabetizadoras, mas que no momento assumem outras funções na UE, uma que está trabalhando na SMEL e uma que está em função administrativa em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). A maioria das professoras optou por levar o instrumento de pesquisa e entregar-me em outro momento, mas com algumas professoras que estavam em hora-atividade, foi possível o preenchimento com a presença da pesquisadora. Para a análise dos dados, as professoras foram nomeadas pela letra P seguida de números de 1 (um) a 30 (trinta) sem nenhuma relação, mantendo assim o sigilo e confidencialidade.

5.2.2 Coleta de dados da entrevista semiestruturada

Com base nos critérios de inclusão e exclusão, sete professoras, sendo P4, P5, P8, P9, P12, P20 e P29 têm menos de cinco anos de experiência com turmas de 1º e/ou 2º ano, sendo que as mesmas não seguiram para próxima etapa da pesquisa. Como a quantidade de professoras aptas a participarem da entrevista foi superior a dez, a escolha foi realizada com base na divisão do tempo de experiência com turmas de alfabetização descrita no gráfico 2, levando-se em conta a quantidade em cada escala, com a intenção de obter uma amostra representativa das participantes. Sendo assim, foram escolhidas as professoras P27 e P30 com experiência entre 4-6 anos em turmas de alfabetização de 1º e 2º ano, a professora P21 com experiência entre 7-9 anos, as professoras P1, P3, P6 com experiência entre 10-12 anos, a professora P14 com experiência entre 13-15 anos, a professora P23 com experiência entre 16-18 anos, a professora P24 com experiência entre 22-24 anos e a professora P25 com mais de 25 anos de experiência em turmas de alfabetização de 1º e/ou 2º ano, totalizando as dez professoras participantes da entrevista semiestruturada.

Após o contato e convite para participação dessa etapa da pesquisa, P03 e P24 alegaram por motivos particulares que não poderiam participar. Em substituição foram convidadas P17 e P19 que não retornaram à solicitação, um novo convite foi realizado às professoras P07 e P13, P13 justificou que por problemas particulares também não participaria, P07 aceitou e

convidamos P15, que aceitou prontamente, completando assim, as dez participantes da entrevista semiestruturada. Assim, as professoras que participaram da entrevista foram P01, P06, P07, P14, P15, P21, P23, P25, P27 e P30.

Dando continuidade à pesquisa, foram agendadas as entrevistas que iniciaram no final do mês de janeiro de dois mil e dezenove e encerraram no final do mês de maio do mesmo ano, de acordo com a disponibilidade de local, dia e horário das professoras, mantendo o rigor desse aspecto em todos os casos, sete entrevistas ocorreram nas escolas que professoras trabalham, duas na casa das entrevistadas e uma aconteceu na UNIPLAC. As entrevistas foram gravadas com autorização das professoras na assinatura do TCLE, antes mesmo da aplicação dos questionários, e tiveram duração de tempo entre dezoito e quarenta e seis minutos, seguindo o roteiro de perguntas (apêndice III). Após cada entrevista, já era realizada sua transcrição e arquivamento com as perguntas separadas para possível categorização e relação com os objetivos propostos.

A entrevista semiestruturada permite uma aproximação com os envolvidos nas questões a serem analisadas, pois possibilita um diálogo profícuo, capaz de gerar novas e diferentes possibilidades, além de oportunizar ao pesquisador uma estreita interação com o objeto de estudo, não sendo necessário seguir criteriosamente a sequência de perguntas, pois nesse tipo de pesquisa esse roteiro não delimita, mas direciona e permite novas indagações e uma maior profundidade, sendo que seu objetivo “[...] é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2012, p. 115).

A sequência das perguntas foi pensada de modo a permitir que as professoras alfabetizadoras explicitassem suas vivências e os objetivos da pesquisa fossem atingidos, sendo que quando necessário e possível, novas inserções foram incluídas, pois, “é apenas na situação da entrevista que você pode decidir quando e como sondar extensivamente” (FLICK, 2012, p.116), complementando ou tentando entender de melhor forma o posicionamento da professora, diante de tal questão.

5.3 TRATAMENTO DOS DADOS

5.3.1 Tratamento dos dados do questionário

O perfil das trinta professoras participantes do questionário está demonstrado a seguir, no quadro 5.

Quadro 5 - Perfil das professoras participantes do questionário.

Professora	Gênero	Função em 2018	Nível de instrução	Idade
P1	Feminino	Auxiliar de direção	Especialização	36-45 anos
P2	Feminino	Professora 1º ano	Graduação	46-55 anos
P3	Feminino	Professora 1º ano	Graduação	36-45 anos
P4	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	46-55 anos
P5	Feminino	Professora 2º ano	Graduação	46-55 anos
P6	Feminino	Gestora	Especialização	36-45 anos
P7	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	36-45 anos
P8	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	26-35 anos
P9	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	36-45 anos
P10	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	Mais de 55 anos
P11	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	36-45 anos
P12	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	26-35 anos
P13	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	36-45 anos
P14	Feminino	Professora 1º ano	Mestrado	46-55 anos
P15	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	26-35 anos
P16	Feminino	Professora 2º ano	Mestrado	36-45 anos
P17	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	36-45 anos
P18	Feminino	Professora 1º/2º ano	Especialização	36-45 anos
P19	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	36-45 anos
P20	Feminino	Auxiliar de direção	Especialização	46-55 anos
P21	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	26-35 anos
P22	Feminino	Formadora	Especialização	36-45 anos
P23	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	46-55 anos
P24	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	Mais de 55 anos
P25	Feminino	Professora 1º ano	Mestrado	46-55 anos
P26	Feminino	Professora AEE	Especialização	Mais de 55 anos
P27	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	46-55 anos
P28	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	36-45 anos
P29	Feminino	Professora 2º ano	Especialização	46-55 anos
P30	Feminino	Professora 1º ano	Especialização	36-45 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O quadro acima indica os resultados obtidos com base nas questões 3, 4 e 5 do questionário (apêndice I) que explicita o gênero, idade e nível de instrução.

Uma das questões do questionário foi relacionada ao tempo de participação no PNAIC. Segundo orientações desse programa (anexo V), o PNAIC foi um acordo formal e solidário, organizado pelo MEC em parceria com o governo federal, estados e municípios na intenção de proporcionar às professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º anos, pensar acerca do tema da alfabetização na perspectiva do letramento, além de favorecer o repensar de práticas, materiais e conceitos, valorizando esse processo de formação continuada e quem dele participou. Com início de execução nas escolas no ano de dois mil e treze, o programa teve sua duração até o

ano de dois mil e dezoito, como já mencionado, e surgiu em decorrência dos baixos índices de alfabetização em nosso país “[...] este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015a, p. 10). Na SMEL, ele foi desenvolvido durante todos os anos de sua duração, de dois mil e treze até o ano de dois mil e dezoito. Em relação a essa política de formação continuada, questionamos as professoras participantes da pesquisa, sobre sua participação nos encontros de formação do PNAIC, bem como a quantidade de anos em que as mesmas participaram, respostas explicitadas no quadro 6.

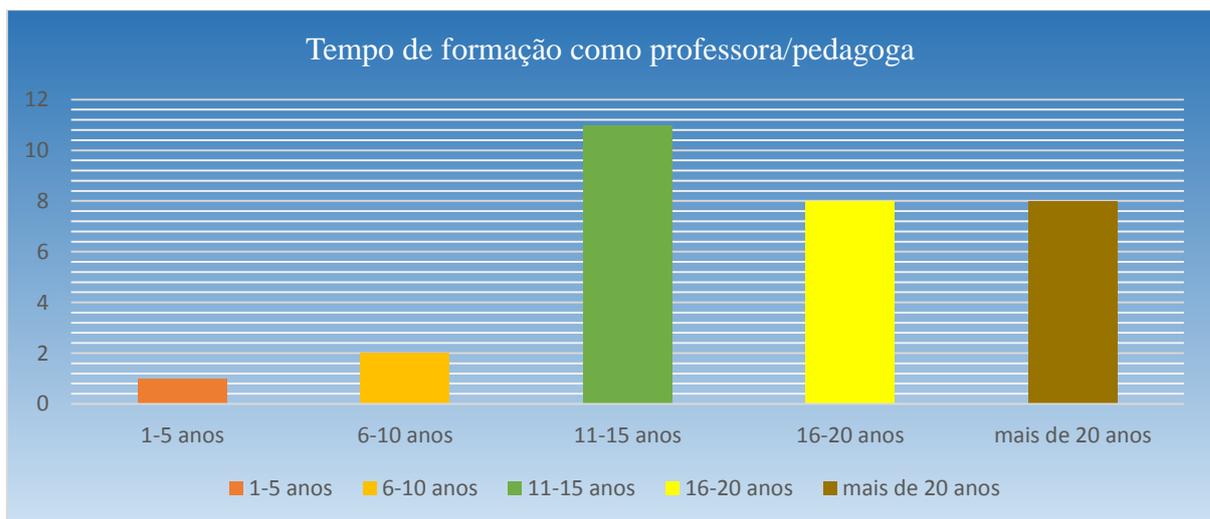
Quadro 6 - Participação na formação do PNAIC (2013 – 2018).

Tempo de participação	Não participou	1 ano de formação	2 anos de formação	3 anos de formação	4 anos de formação	5 anos de formação	6 anos de formação
Quantidade de professoras	3	3	5	4	4	3	8

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

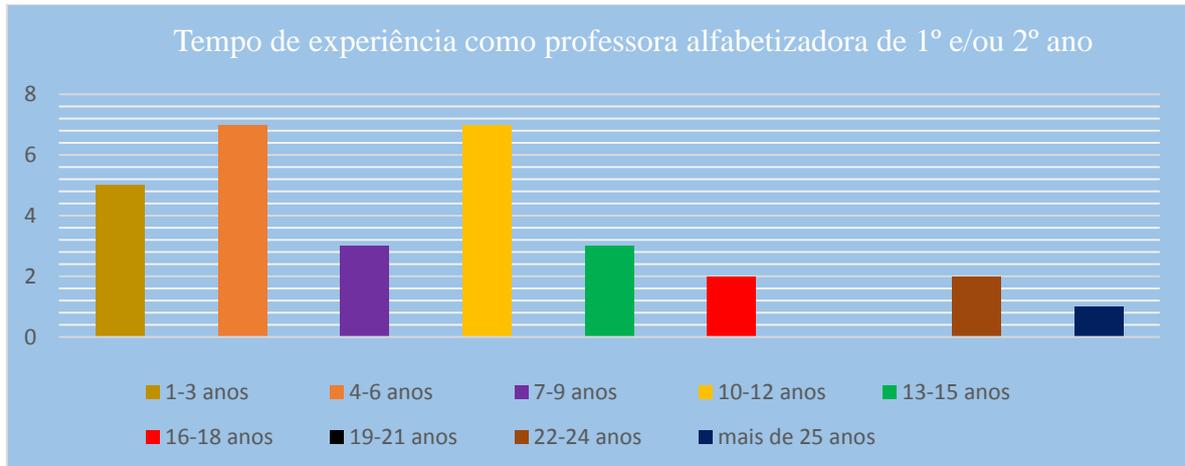
As professoras também foram indagadas com relação ao tempo em que são formadas como professoras/pedagogas, informação está expressa no gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo de formação como professora/pedagoga.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Perguntamos também o tempo de experiência que essas professoras têm com turmas de alfabetização de 1º e/ou 2º ano, demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de experiência como professora alfabetizadora de 1º e/ou 2º ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Uma pequena porcentagem das professoras que responderam ao questionário tem pouca experiência com turmas de alfabetização e quinze professoras apresentam bastante tempo de experiência com essas turmas, fator esse que pode lhes proporcionar um maior arcabouço de estratégias para com esse processo de inserção do estudante na escrita e leitura, pois já tiveram contato com um maior número de situações diversificadas.

Ainda nas questões do questionário, foi solicitado às professoras que elencassem entre uma lista pré-determinada, quais dos recursos didáticos que utilizam para alfabetizar na perspectiva do letramento, bem como a frequência de sua utilização durante uma semana de aula dentro do seu cotidiano pedagógico. Nessa lista constava os seguintes itens: leitura de deleite, uso do livro didático, leitura individual, escrita independente, utilização do nome próprio, utilização dos livros do PNAIC, alfabeto móvel, jogos e brincadeiras alfabetizadores, atividades em duplas, em grupos, materiais de leitura diferenciados, empréstimo de livros, ditado de palavras e/ou textos e utilização das mídias digitais.

Os dados desse quadro de recursos com base nas respostas das professoras alfabetizadoras foram analisados na seção seis dessa dissertação, bem como os dados da entrevista semiestruturada.

5.3.2 Tratamento dos dados da entrevista semiestruturada

O quadro 7 relembra o perfil das professoras, porém agora somente com as participantes da entrevista e demonstrando individualmente a quantidade de anos que as mesmas

participaram dos processos formativos do PNAIC, assim sendo, temos as seguintes características.

Quadro 7 – Perfil das professoras participantes da entrevista semiestruturada.

PROFESSORA	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	IDADE	EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO NO PNAIC
P01	Especialização	36-45 anos	10-12 anos	6 anos
P06	Especialização	36-45 anos	10-12 anos	6 anos
P07	Especialização	36-45 anos	10-12 anos	5 anos
P14	Mestrado	46-55 anos	13-15 anos	-----
P15	Especialização	26-35 anos	07-09 anos	6 anos
P21	Especialização	26-35 anos	07-09 anos	5 anos
P23	Especialização	46-55 anos	16-18 anos	2 anos
P25	Mestrado	46-55 anos	Mais de 25 anos	3 anos
P27	Especialização	46-55 anos	04-06 anos	6 anos
P30	Especialização	36-45 anos	04-06 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ser professora alfabetizadora é construir sua trajetória profissional, com base em uma busca constante pela superação dos desafios diários inerentes à profissão, e proporcionar aprendizados úteis aos estudantes em toda sua trajetória de vida, mediante conquista da escrita e leitura. Ainda apresentando as professoras participantes da entrevista, explicitaremos um breve relato de suas trajetórias como alfabetizadoras.

Eu iniciei com alfabetização [...]. É a minha paixão, é o que eu gosto de fazer, é com que eu me identifico, eu não consigo me sentir à vontade e dando conta do recado com turmas de crianças maiores, o que eu gosto de fazer é alfabetizar, é o que eu acho que sei fazer de melhor. (P01)

Eu comecei a carreira profissional numa escola [...], que atendia crianças de Educação Infantil [...], então a alfabetização propriamente dita foi na rede municipal de educação de Lages, não tinha trabalhado com alfabetização, embora o trabalho nessas escolas mesmo de Educação Infantil já levavam para a alfabetização, que tem querendo ou não uma diferença do particular para o público, mas o contato com turmas de alfabetização foi na rede municipal em 2003, foi a primeira turma de alfabetização que eu trabalhei. (P06)

Eu na verdade já quando eu comecei meu primeiro estágio, comecei com uma turma de primeiro ano, eu lembro que foi no primeiro ano, e no estágio, na época quando isso faz vinte/vinte e dois anos ou mais, a professora trabalhava com aquela cartilha do Barquinho Amarelo (risos), eu nunca me esqueço, que era aquela cartilha do Barquinho Amarelo, mas ela assim(a professora), foi bem encantador

fazer estágio com ela, [...] a cartilha era bem antiga, mas não que ela seguia à risca aquela cartilha, [...] ela não ficou parada no tempo, ela foi se aprimorando, inovando. Eu comecei com estágio nessa turma e aquilo me encantou e até hoje eu também procuro [...] alfabetizar de uma forma mais fácil. (P07)

Fiz o magistério em 1989, [...] iniciei trabalhando com a pré-escola, mas só um mês que era no estado, logo já fui para prefeitura. Quando eu cheguei na escola a diretora me disse, que quando eu comecei tinha a primeira série que era a primeira série dos novos e a primeira série dos repetentes, eu olhei, são duas professoras, olho a fila, esses são os repetentes, tinha uns vinte repetentes e esses são os novos, são seis novos, mas vai chegar mais, eu disse: -então eu fico com os novos, bom e acabou o mês, eu tinha quarenta e cinco alunos novos, e a professora com os alunos repetentes continuava com os vinte, e naquele tempo não tinha um limite (alunos por sala) para alfabetização, [...] então foi assim que eu comecei, com turmas assim durante uns bons anos, com turmas de quarenta e cinco (alunos) e sempre fazendo experiências, deu certo a alfabetização porque eu me encontrei, [...]. (P14)

Eu trabalho em séries de alfabetização desde dois mil e oito, eu trabalhei com primeiros anos, minha experiência foram três anos com os primeiros anos, depois eu trabalhei com o segundo ano cinco anos consecutivos, depois intercalei primeiro e segundo, primeiro e segundo, mas sempre série de alfabetização. (P15)

Olha eu trabalhei com pré que também já tem essa base de alfabetização, isso foi na rede particular, trabalhei também com um programa que se chamava Pet que eles ficavam no contra turno comigo e eu acabava também trabalhando alfabetização com eles e desde que eu me efetivei, [...] estou só com primeiro ano, essa trajetória vem há sete/oito anos. (P21)

Ok, quando eu trabalhava só no estado trabalhei com todas as turmas, primeiro, segundo, terceiro, quarta série que tinha até então, quando eu me efetivei aqui no município, só trabalhei nessa escola, eu comecei com a segunda série, mas eu tinha muita dificuldade porque eles chegavam sem estar alfabetizados, eu tinha que alfabetizar primeiro, depois dar o conteúdo do segundo e aquilo me angustiava [...]. Eu resolvi pegar primeiro ano e desde então eu tenho só o primeiro ano aqui na rede municipal. [...] estou há vinte e um anos aqui, só o primeiro ano, então já deve ter uns dezoito anos de primeiro ano. (P23)

Eu comecei no magistério em 1986 [...] fiz o concurso de 1993 da prefeitura, passando neste concurso trabalhei com classe de alfabetização, também pré-escolar de seis anos. Quando lá em 2007 foi instituído os nove anos de escolarização, o primeiro ano passou para os seis anos, eu comecei a trabalhar com classe de alfabetização 1º ano, [...]. A partir dali foi onde eu fui buscar, eu já alfabetizava os meus alunos lá no pré, porque tinha essa questão de trabalhar de forma lúdica, prazerosa, mas eles já saíam alfabetizados, a grande maioria, e depois passei a alfabetizar mesmo que é o primeiro ano. (P25)

Bom eu iniciei como professora de Educação Infantil, então isso traz uma bagagem bem grande assim para a gente trabalhar com criança, [...] passei para o Ensino Fundamental, mas sem aquela experiência de alfabetizadora, mas aprendi também na prática [...] do tempo que eu trabalhei até agora, quero ver faz acho que uns 10 anos com alfabetização, primeiro, segundo ano, mais segundo ano, também terceiro no ano passado, é um trabalho bem minucioso por isso que eu digo que a Educação Infantil ajuda muito, você tem que estar sempre observando, procurando diversas estratégias para chegar no seu objetivo [...]. (P27)

Minha trajetória como professora alfabetizadora iniciou há quinze anos, em uma escola da rede privada, em uma turma multisseriada, nessa atuei por três anos, deixando de atender essa faixa etária. Retornei minha atuação como professora alfabetizadora há sete anos em uma escola, na rede pública do município de Lages, em uma turma de terceiro ano. No ano seguinte surgiu a oportunidade de trabalhar em uma turma de primeiro ano, o que me gerou certa inquietude, muita insegurança devido importância desta etapa para o desenvolvimento escolar destes estudantes. (P30)

A partir desses relatos, podemos perceber que as professoras participantes da entrevista têm uma estreita relação com o processo de alfabetização na rede municipal de educação de Lages, e enfatizamos a necessidade e importância de tal profissão,

[...] tenho que o professor-alfabetizador tem de ser uma pessoa muito especial, mesmo porque não apenas tem por responsabilidade a produção de leitores da palavra dentro de condições nem sempre propícias, mas também porque é aquele profissional a fornecer continuamente o devido calor humano para a segurança inicial das crianças na escola (SILVA, 2007, p. 3).

Encerrada a etapa das entrevistas e transcrições iniciamos o estudo do material coletado. Inicialmente lendo e relendo os textos, em uma nova leitura foram elencadas com base nas perguntas três categorias, sendo **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, FORMAÇÃO CONTINUADA**. Logo após, ocorreu juntamente com a leitura a relação de alguns aspectos decorrentes das falas das professoras, aspectos esses relacionados às categorias elencadas, sendo nomeados de subcategorias, explicitados no quadro 8.

Quadro 8 – Categorização dos dados da entrevista.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Alfabetização e letramento	Concepções/ Necessidades/ Metodologia/ Estudantes/ Interdisciplinaridade
Professoras alfabetizadoras	Perfil/ Profissionalismo/ Práticas/ Autonomia/ Protagonismo
Formação continuada	Relação teoria e prática/ Entendimento/ Pontos fortes/ Fragilidades/ PNAIC/ Políticas

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Dando continuidade iniciamos a análise qualitativa dos dados, relacionando aos aspectos teóricos da pesquisa.

6 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece-nos muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos os alunos.

Marli André, 2013

Na sexta seção realizamos a análise dos dados do questionário em relação aos recursos didáticos (quadro 7) que as professoras utilizam para alfabetizar na perspectiva do letramento, bem como a análise das entrevistas nas subcategorias que emergiram dos relatos das professoras na segunda subseção e posteriormente na terceira subseção, as reflexões da pesquisadora sobre a empiria. A análise foi efetuada a partir de processos qualitativos, mediante cruzamento dos dados empíricos com fundamentação teórica.

6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Um dos itens que constaram no instrumento de coleta de dados questionário, foi um quadro com algumas estratégias possíveis no processo de alfabetização e letramento. Nesse quadro, as professoras marcavam sim ou não para a utilização de determinado recurso, bem como a frequência com que o mesmo era utilizado durante o período de uma semana da rotina de trabalho das professoras. Esse quadro trazia como estratégias, a leitura de deleite, uso do livro didático, leitura individual, escrita independente, utilização do nome próprio e livros do acervo do PNAIC, alfabeto móvel, jogos e brincadeiras, atividades em duplas e grupos, acesso a materiais de leitura diversificados, empréstimo de livros, ditado e utilização das mídias digitais. A seguir apresentamos as análises com relação a esse questionamento.

A leitura de deleite que foi um termo aderido pela SMEL a partir do início do PNAIC no ano de dois mil e treze, sendo que até este momento era utilizado o termo leitura compartilhada. É a leitura realizada diariamente pela professora no início do período de aula e faz parte das atividades permanentes⁹, com o objetivo de estimular a leitura e apresentar aos estudantes diferentes gêneros literários. Com relação a essa prática, todas as professoras da pesquisa relatam utilizá-la, porém o que difere é a frequência semanal, as professoras P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25,

⁹ As atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes (PNAIC, 2012, p. 21).

P26, P27, P28 e P30 a realizam todos os dias da semana, as professoras P10, P15, P29 com frequência de três dias e a professora P9 utiliza-a duas vezes na semana. Para Silva, o livro ainda é o suporte textual de mais fácil acesso para a leitura, sendo esta, “[...] uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento [...]” (SILVA, 2011a, p. 48). Porém, como os estudantes na fase de alfabetização estão em processo de domínio dessa habilidade, é essencial que a professora alfabetizadora proporcione esses momentos de leitura, que é algo que necessita ser valorizado e executado constantemente, pois é capaz de estimular e proporcionar diferentes aprendizados. Mediante a observação da leitura realizada pelo adulto, o estudante vai adquirindo o gosto pela leitura e associando seus conhecimentos recém aprendidos, desse modo, “a educação é um contínuo e inacabável projeto no seu vir-a-ser e que a leitura, por permitir a abertura de novos horizontes, é parte fundamental desse projeto” (SILVA, 2011b, p. 90).

Em relação ao uso do livro didático, novamente as trinta professoras relatam utilizá-lo, a maior frequência foi de duas a três vezes na semana, a professora P16 utiliza-o esporadicamente e P14, P21, P23, P27 diariamente. Essa ferramenta utilizada na rotina da sala de aula, serve como aporte aos conteúdos do currículo, possibilitando às professoras diferentes caminhos para explicação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, porém não é aconselhável que seja a única ferramenta a ser utilizada, mas que seja um recurso usado de forma reflexiva, sendo esta também uma determinação da SMEL. É necessário bom senso e que o mesmo seja um recurso de auxílio ao processo de alfabetização e permita às professoras um suporte e complemento às práticas cotidianas, e não um percurso pré-determinado do seu trabalho. A leitura e escrita independentes, ou seja, aquela realizada pelo estudante de maneira autônoma quando lê e escreve textos a partir de sua compreensão, são também ferramentas nas práticas das professoras da pesquisa.

Quanto a utilização do nome próprio como recurso didático para alfabetizar, consideramos que é uma demonstração de nossa identidade, a partir do momento que dominamos a transcrição do mesmo, é possível acessar um mundo com significados e pertencimento. Muitas pessoas têm acesso somente a esse fator de conhecimento, e é por meio dele que realizam seus registros. Desde quando a criança tem acesso à educação formal é recomendável que ele faça parte do cotidiano, pois serve como primeiro contato ao mundo letrado. Das respostas analisadas, vinte e três professoras, sendo P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P21, P22, P23, P25, P27, P28 e P30 incluem a escrita do nome diariamente nas atividades, as professoras P4, P12, P17, P24, P26, P29 se valem desse recurso de 1 a 3 vezes na semana, a professora P20 não trabalha o nome próprio completo com

turmas de 1º ano, como recurso para alfabetizar usando o primeiro nome para identificação e socialização das atividades.

Outro ponto indagado foi a utilização dos livros de literatura, abrangendo diferentes gêneros textuais e que constam no material do PNAIC, enviado às escolas participantes do programa. As escolas municipais receberam caixas de livros de literatura, em torno de oitenta livros por turma, sendo estes específicos para o trabalho com estudantes do 1º ao 3º ano.

Assim, o acervo contém obras¹⁰ que, ou estimulam a leitura autônoma, por parte do alfabetizando, ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes para situações de leitura compartilhada, de modo a favorecer o planejamento do ensino e a progressão da aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 37).

Em relação à utilização desse material, é bem diversificado o uso que as escolas fazem do mesmo, bem como o acesso dos estudantes a esses livros, tanto que cinco professoras, P7, P13, P19, P20 e P26 relatam que os estudantes não os utilizam. Porém, quase a unanimidade, realiza empréstimos de outros materiais aos estudantes. Uma política pública precisa mais que normas de implantação, se faz necessário um empenho e compromisso de todos os envolvidos nesse processo, de modo a possibilitar as mudanças necessárias e possíveis. A alfabetização é algo que transpassa os muros da escola, carrega em si especificidades que necessitam ser ponderadas e,

A fim de superar, pelo menos parcialmente, essa ‘crise da democracia’, deve-se instituir uma campanha de alfabetização crítica. Deve ser uma campanha de alfabetização que transcenda o atual debate a respeito da crise da alfabetização – o qual tende a retomar velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização -, ou seja, a ideia de que a alfabetização é simplesmente um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição técnica das habilidades de leitura e de escrita (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 8).

Alfabetizar é muito mais que simplesmente proporcionar acesso ao código escrito, alfabetização e letramento são processos dependentes que necessitam andar juntos e interligados, de modo a oportunizar condições de acesso pleno aos conhecimentos. Como explicita Soares quando pondera que esses dois processos apesar de diferentes e de exigirem habilidades diferenciadas, são indissociáveis e necessitam receber o mesmo enfoque, sendo esse, segundo a autora o grande equívoco atualmente, onde o letramento teve ênfase em detrimento ao processo de alfabetização (SOARES, 2017a). Para tanto, a utilização de estratégias diferenciadas é algo que possibilita às professoras oportunizarem condições a todos

¹⁰ Listamos apenas alguns exemplares dos livros fornecidos pelo MEC durante execução do PNAIC, a lista completa pode ser conferida em *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012c). 1º ano: O menino e a gaiola (Sonia Junqueira), Música no zoo Cecília Cavalieri França), A abelha (Lígia Ricetto), A bola dourada (Nicole Cock), Soltando os bichos (Rosana Ferrão e Dylan Ralphen), A velhinha na janela (Sonia Junqueira). 2º ano: História do Dentinho (Maria Hilda de Paiva Andrade), Tudo por causa do pum? (Maíra Suertegaray), A poluição tem solução (Guca Domenico), Albert (Alberto Goldin), O céu azul de Giotto (Caulos), Todas as cores do mar (Luiz Pimentel).

relacionando os dois processos. Uma boa estratégia em relação a esse aspecto é a utilização de jogos e de materiais diversificados, que são aliados nessa dinâmica.

Face a isto, indagamos as professoras em relação à utilização do alfabeto móvel, acesso dos alunos a materiais de leitura diferenciados, dos livros de literatura e livro didático, bem como a utilização de jogos e brincadeiras que estimulem e valorizem a alfabetização. Em relação a esses recursos, somente as professoras P4 e P5 relatam não fazer uso do alfabeto móvel, todas se utilizam de jogos e brincadeiras que estimulam a alfabetização com maior ou menor frequência e P5 não se vale de leituras diferenciadas dos materiais disponíveis em sala de aula. A alfabetização e letramento são construções edificadas pela utilização de diferentes estratégias, que possibilitam ao estudante organizar sua aprendizagem individual e como afirma Soares, não há uma receita, uma regra e sim caminhos para se atingir os diferentes níveis de aprendizagem, sendo assim,

[...] o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou genericamente, de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada [...] (SOARES, 2018, p. 333).

Nas práticas pedagógicas, a oportunidade que se dá aos estudantes para desenvolverem suas potencialidades, de maneira significativa e relacionada às suas vivências, possibilitam aos estudantes maior independência na relação do conhecimento escolar com suas experiências cotidianas. Papel esse de extrema importância para a escola, principalmente a escola pública, que na maioria das vezes é a única possibilidade de mudança da realidade em que vivem os estudantes brasileiros, independente da bagagem cultural e/ou intelectual, é função da escola proporcionar condições equitativas de aprendizagem “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14). Nesse aspecto, é imprescindível o planejamento e execução de políticas públicas pautadas nas oportunidades de oferecimento de uma educação de qualidade. Aos docentes também são necessárias condições de acesso a esse conhecimento, a disponibilidade dos bens culturais é imprescindível tanto para alunos quanto para os professores em sua formação.

Nessa tarefa, as professoras alfabetizadoras necessitam se colocar no papel de agentes de transformação e lutar contra o fracasso escolar, criando uma escola “que dê conta do desafio de atuar pedagogicamente no sentido de que todas as crianças se alfabetizem, rompendo com estigma da incapacidade para aprender” (GARCIA, 2012, p. 12). Nesse mesmo sentido, há a defesa das particularidades que necessitam ser levadas em consideração pelas professoras de

modo a garantir possibilidades de aprendizagem para todas as crianças, sendo esse para Gai com base nas reflexões de Freire (1971) “[...] talvez o maior desafio de professores de todos os tempos, professores que desejam ensinar no coletivo de uma sala de aula, mas as diferenças clamam por um olhar para a singularidade” (GAI, 2015, p. 17).

Concomitante a isso, criar oportunidades é um dos grandes desafios de professoras alfabetizadoras, pois, a faixa etária em que se insere a alfabetização, é uma etapa com variadas e significativas transformações,

A mudança do ciclo da educação infantil para o ensino fundamental, exige dos profissionais uma preocupação e adequação do fazer docente que possibilite contribuir para que a aprendizagem seja oportunizada nas melhores condições pedagógicas. O ensino fundamental é uma fase que engloba em seu contexto, diferentes fases com mudanças significativas na constituição do ser humano, e a escola necessita encarar essas dificuldades e assegurar a permanência desse aluno em seu espaço, porém essa permanência precisa ser acompanhada de significação e crescimento individual (ARRUDA; VIEIRA; GROSCHE, 2018, p. 482).

É válido ressaltar, que as professoras alfabetizadoras se valem de diferentes estratégias para possibilitar o processo de alfabetização e letramento, como por exemplo a divisão da turma em duplas ou grupos para a realização das atividades, pois, como sabemos, na interação com o outro a aprendizagem é melhor desenvolvida, ela é um fator essencial, pois “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Consultamos as professoras participantes da pesquisa em relação à utilização de práticas socializadoras como trabalho em duplas na realização das atividades pedagógicas, e P5 não realiza atividade em duplas, porém P7, P10, P13, P25 e P27 ainda se valem pouco dessa prática. Os agrupamentos produtivos permitem que os estudantes aprendam na interação com os colegas, essa dinâmica organizada de maneira intencional e desafiadora, propicia que os estudantes sejam colaboradores entre si no processo de alfabetização.

Já o trabalho em grupo é uma dinâmica também utilizada pela maioria das participantes da pesquisa, porém com pouca frequência na semana. Para utilização de tal prática, faz-se necessário que a professora identifique o nível de aprendizagem de cada estudante, esse conhecimento prévio possibilita às professoras organizarem os grupos de maneira estratégica para que a aprendizagem se desenvolva. De acordo com os escritos de Lev Semenovitch Vigotski em *A Formação Social da Mente* (2007), o estudante desenvolve seu aprendizado na interação com os outros, sendo que a estratégia de trabalho em grupo é essencial na teoria deste autor, além de proporcionar a habilidade na resolução de conflitos. Para tanto, ao propor tal dinâmica, os objetivos precisam ser claros e o foco deve estar na aprendizagem, não tomando

como critérios para definição dos grupos, as características físicas ou afetivas. Sem dúvida, há mais dinamicidade na sala de aula, porém, não é algo que impeça as trocas produtivas e construções do conhecimento.

Outro fator inerente à atividade educativa nos dias atuais, é a utilização de mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem. As inovações tecnológicas estão presentes em todas as áreas e locais, sendo assim, a escola não pode estar distanciada dessas práticas, o que gera certo desconforto em algumas professoras, pois as mesmas demoraram a ter acesso a esses conhecimentos, porém é extremamente necessário incluir esse novo modo de trabalhar, pois as crianças cada vez mais cedo, têm acesso às tecnologias que necessitam estar relacionadas aos saberes historicamente construídos. No processo de alfabetização é válido relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira informatizada, pois diante das mudanças tecnológicas que ocorrem diariamente, não é mais possível o distanciamento da escola e suas práticas sem relação com essas inovações, não é somente uma questão de atualização, mas, e principalmente, uma maneira de atrair a atenção dos estudantes para a aprendizagem escolar. Porém de acordo com José Manuel Moran utilizar as tecnologias durante as aulas,

[...] exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação. [...] O que muda então no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. ...é um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante que exige atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico (MORAN, 2007, p. 118).

Até o ano de dois mil e dezesseis, fazia parte do currículo escolar das turmas do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental nas EMEBS de Lages, as aulas de Letramento Digital¹¹, de acordo com a instrução normativa nº 004 desse mesmo ano. O projeto/disciplina com duas aulas semanais, era para suprir a hora-atividade da professora dos Anos Iniciais. Uma professora ficava encarregada pelas aulas nesse espaço em que os alunos tinham acesso aos computadores, e realizavam atividades com auxílio de jogos, textos e/ou vídeos, as aulas destinadas a fase de alfabetização eram interativas e de grande auxílio ao trabalho em sala de aula, pois, fornecia a possibilidade de utilização de material concreto e bastante visual. A partir do ano de dois mil e dezessete, essas aulas foram substituídas pela disciplina de Educação para a Sustentabilidade¹², com mudança no foco de aprendizagem, porém o espaço da sala informatizada poderia ser utilizado com as turmas pela professora regente.

¹¹ Tem como objetivo explorar a informática como ferramenta pedagógica, subsidiando e oportunizando aos professores e estudantes o acesso à inclusão digital (PROJETO CONHECER, 2010).

¹² Com objetivo de dar maior ênfase à educação ambiental nas séries iniciais, cada turma trabalhará um conteúdo específico, conforme a faixa etária (PREFEITURA DE LAGES, 2017).

Sem desconsiderar a importância das duas temáticas, essa alteração ocasionou um distanciamento das aulas e as tecnologias, pois a professora regente que muitas vezes não domina o uso do computador, tem que organizar-se para inserir a aula em todos os computadores e atender toda a turma, outra dificuldade foi o desgaste ocasionado às máquinas com a quantidade de tempo em que começaram a ficar desligadas, e muitas vezes não era possível sua utilização. Desse modo, a inserção desses suportes nas aulas, está cada vez mais escasso, algo que ficou perceptível nos questionários, o uso das mídias digitais é o recurso menos aplicado nas práticas alfabetizadoras das professoras participantes da pesquisa, sendo utilizadas esporadicamente pela maioria ou até mesmo nunca utilizado como demonstrado nas respostas das professoras P2, P4, P5, P11, P24 e P29.

Após a análise desses dados, podemos verificar que as professoras participantes dessa primeira fase da pesquisa, valem-se de diferentes estratégias para alfabetizar na perspectiva do letramento, colocando em prática os encaminhamentos e orientações do PNAIC.

Dando continuidade realizamos a análise dos dados da semiestruturada, realizada com as dez professoras alfabetizadoras selecionadas para essa segunda etapa da pesquisa.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As professoras possuem saberes que necessitam ser valorizados, a prática docente constrói-se na experiência, compartilhar de ideias e vivências, na reflexão de suas ações relacionadas aos aspectos teóricos que perpassam toda a ação educativa, e para refletir sobre as ideias das professoras participantes da pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada, pois nela, de acordo com Flick (2012), é possível que o pesquisador aprofunde questões que estão sendo analisadas.

A abordagem escolhida foi a socio-histórica, em que são consideradas as relações dos sujeitos com a sociedade, sem deter-se somente na descrição dos fatos. As situações propostas fazem parte do cotidiano das professoras, em uma interação dialógica, pois a pesquisa proporcionou uma relação entre entrevistadora e entrevistadas. Cabe ressaltar, que as perguntas que fazem parte do roteiro (apêndice III) englobaram tanto questões relacionadas à formação continuada de professoras, como também, aspectos inerentes à alfabetização. A seguir realizamos a interpretação dos dados decorrentes das falas das professoras alfabetizadoras, com base nas categorias que surgiram das perguntas realizadas e de acordo com as subcategorias que emergiram das respostas.

6.2.1 Alfabetização e letramento

Em relação ao processo de alfabetização e letramento, as professoras relataram em suas falas, aspectos relacionados à concepção que têm desse processo, ponderaram necessidades dessa fase, metodologias que utilizam, algumas características dos estudantes e a questão da interdisciplinaridade.

A iniciação escolar gera uma ansiedade não somente nos estudantes. As professoras alfabetizadoras também, a cada ano, são surpreendidas com uma carga de expectativa e preocupação. Expectativa por estar diante de novas possibilidades e desafios, e preocupação, pois sob sua responsabilidade há um grupo de crianças que necessita de orientação e encaminhamentos necessários ao seu desenvolvimento, e como sugere Silva,

[...] alfabetizar é segurar firme a mão de uma criança quando ela chega à escola pela primeira vez, dar-lhe a devida segurança para superar possíveis receios ou medos e ir costurando todas as linguagens já em poder dessa criança no sentido de que ela, pelo empenho e pelo estudo, apodere-se de mais uma, a linguagem escrita (SILVA, 2007, p. 4).

Nesse sentido, alfabetizar engloba bem mais elementos do que a decodificação de palavras, escrita e leitura de textos. Às professoras alfabetizadoras, cabe também a tarefa de orientar, auxiliar, encaminhar, ensinar, analisar, entre outras, visto que o início de escolarização, pode ser comparado à abertura de uma porta, é necessário encontrar a chave, encaixá-la de modo a não quebrar, girar no sentido correto, para finalmente abrir, mas tendo o cuidado para que um vento mais forte não torne a fechá-la. Ainda citando Silva,

Conduzir pedagogicamente uma criança para o mundo da escrita nos dias de hoje não é tarefa das mais fáceis e que, por isso mesmo, o condutor (professor) necessita de uma síntese permanente de conhecimentos provindos de diferentes áreas, além de uma sensibilidade – ou aconchego – muito grande quando das interações com as crianças nos passos da alfabetização (SILVA, 2007, p. 3).

Todas as professoras que participaram da pesquisa têm uma estreita relação com a alfabetização, mesmo aquelas com menos tempo de experiência na maioria dos anos em que atua como professora, esteve em turmas de alfabetização em algum momento. Desse modo, identificam que os dois processos, a alfabetização e o letramento, têm suas especificidades, mas andam juntos, assim, mesmo nas turmas iniciais de alfabetização se faz necessário a inserção de práticas de letramento entendido como o “[...] desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]” (SOARES, 2017a, p. 64), de modo que, as crianças utilizem e relacionem os conhecimentos proporcionados na escola ao seu cotidiano. Soares defende que os dois processos devem atuar ao mesmo tempo, e

A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018, p. 35).

Porém a autora alerta para a necessidade do entendimento de cada um dos processos, pois é muito comum que esses conceitos se confundam, afirma então que, “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir¹³ a especificidade de cada um dos dois fenômenos [...]” (SOARES, 2017a, p. 35). Para as professoras participantes da pesquisa, alfabetizar na perspectiva do letramento é:

[...] letrar é fazer com que eles entendam o processo, não o fim, eles têm que entender o processo ao qual eles estão inseridos, isso é letrar, é preparar eles para o todo [...]. (P01)

[...] a leitura não é para mostrar para escola ou para professora, é para ela fazer o uso na vida pessoal dela, o letramento que a criança não só decodifique e codifique as letras e os sons, mas que ela entenda para que serve aquele texto, aquela palavra que ela está aprendendo na escola. (P06)

Eu acho que as duas coisas caminham juntas, você não ensina só para criança decodificar o sinal, você ensina para que este conteúdo seja significativo para a vida da criança e para que ela leve isso e entenda, então as duas coisas caminham juntas, são correlatas, mas tem as suas especificidades, tem horas que você vai ter que ensinar e a criança tem que parar, ter atenção para aprender, até na questão do traçado da letra, mas ao mesmo tempo o letramento vai estar junto, trabalhando e está junto com a alfabetização. (P25)

Identificamos que as professoras descrevem esses processos de acordo com os preceitos de Soares, provavelmente isso se deve à formação continuada da rede municipal, que durante a execução¹⁴ do PNAIC, tinha como principal teórica embasando esses processos, a referida autora. Mais do que decifrar o código escrito, a leitura permite aos indivíduos uma participação ativa na sociedade, porém não basta a decifração. Relacionados a essa habilidade há a necessidade do entendimento e utilização social desse aprendizado, ou seja, o domínio das habilidades de leitura e escrita. Um dos desafios da escola brasileira, perante as dificuldades e diferenças encontradas é possibilitar de maneira equilibrada e satisfatória esses aprendizados, onde a criança se alfabetiza em um contexto de letramento. Quando questionadas quanto à sua concepção sobre alfabetização e letramento, as professoras relatam:

¹³ Soares trata da perda da especificidade da alfabetização, que é condição necessária para o letramento, assim, ambos os processos contêm especificidades individuais, porém dependentes. O que se defende é “[...] que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...]” (SOARES, 2017a, p. 47).

¹⁴ Essa formação continuada ocorreu na SMEL, entre os anos de dois mil e treze e dois mil e dezoito, com professoras alfabetizadoras do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Não só alfabetizar de forma mecânica, mas também trabalhar o dia a dia, o cotidiano, trazer significado para essa alfabetização para que eles possam usar na vida deles, não só para aprender aquele código e aquelas palavras, mas sim que é um todo, eu vejo assim que é um todo, é um processo que engloba muito mais do que só decodificar [...]. Fazer uma leitura do mundo que ele vive. (P21)

A alfabetização, ela simplesmente é mais você buscar a decodificação dos símbolos, é o ler e escrever. E o letramento eu acredito que ele vai mais para a função social que você vai destinar essa leitura e escrita, no que você vai usar, de que forma que vai usar, é a leitura de mundo é a leitura e a escrita na vida mesmo. (P30)

A escola, principal via de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e acesso dos estudantes com as práticas de leitura e escrita, não que as outras interações fora do contexto escolar não permitam isso, muito pelo contrário, hoje cada vez mais cedo as crianças têm acesso ao código escrito, porém é na escola, que esses aprendizados ocorrem de maneira intencional e sistematizada, sendo “[...] necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2013, p. 17). Para Saviani,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013, p. 84).

Corroboramos com Saviani quando nos colocam essa importância da escola como acesso aos saberes constituídos historicamente e a complexidade que envolve o processo educacional. Nesse mesmo sentido, Gatti defende que a

Educação é um processo social e amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém, histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilizações humanas, foi a escola (GATTI, 2016, p. 37).

Assim, as funções desempenhadas mediante aprendizagem dos processos de leitura e escrita possibilitam a inserção do sujeito nas práticas sociais, e “[...] além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento (SILVA, 2011a, p. 44), reforçamos, “Daí que a primeira exigência para acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Dada a importância e complexidade desses dois processos que permeiam a vida educacional de um estudante e favorecem as interações sociais, percebemos a necessidade de processos formativos com as alfabetizadoras que lhes possibilitem acesso aos conhecimentos necessários e contribuam para elaboração de uma fundamentação teórica dos conhecimentos

inerentes à aprendizagem da língua escrita. E nessa fundamentação cabem as necessidades que perpassam a prática das professoras alfabetizadoras, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, que engloba dos seis aos oito anos, especificidades das turmas e valorização dos saberes prévios.

As professoras participantes da pesquisa percebem o desafio que é alfabetizar crianças, porém, relacionado a esse desafio, ressaltam a necessidade da Educação Infantil que antecede as séries de alfabetização, no sentido de oportunizar aos estudantes condições para que desenvolvam habilidades úteis e necessárias para auxiliar no processo de alfabetização e letramento, pois a cada ano novas políticas, como a BNCC e o decreto¹⁵ nº 9.765 de onze de abril de dois mil e dezenove, diminuem o tempo para que se processo seja atingido. O PNE estabelece o prazo para que a criança esteja alfabetizada até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, a BNCC coloca a alfabetização como foco nos dois primeiros anos, e o decreto nº 9.765 prioriza a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, P01 nos coloca sua angústia em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,

Hoje a gente pensa, na nossa cabeça que eles deveriam vir prontos, porque eles têm a obrigatoriedade do ensino da Educação Infantil, que está se perdendo novamente em algum lugar, porque as crianças vêm completamente despreparadas [...] tem algumas coisas que são essenciais e que não podem se perder [...]. (P01)

A professora P15 também demonstra essa preocupação,

Se a responsabilidade para nós chega mais cedo em termos de alfabetização, ela tem que vir já do pré, tem que vir uma criança com competências mínimas para o primeiro ano [...] como é que fica a responsabilidade se você com primeiro e segundo ano você já tem que alfabetizar? Acho que tem que puxar essa responsabilidade na formação [...] se você recebe uma criança de primeiro ano que não tem os conhecimentos mínimos, [...] você fica ali dois, três meses fazendo um trabalho que ele já deveria chegar a você [...]. (P15)

No mesmo sentido, a professora P23 ressalta a necessidade de observação por parte da SMEL em relação a essa questão,

[...] acho que a secretaria deveria ter olhos especiais para o primeiro ano, porque nas outras turmas eles já estão engrenados e no primeiro ano existe aquela quebra, vem da Educação Infantil muito infantis, querendo só brincar e o primeiro ano você já precisa, como é que posso dizer, você já tem aquela responsabilidade de alfabetizar, então você tem aquela angústia, mas ao mesmo tempo você tem que

¹⁵ Este decreto institui a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (DECRETO nº 9765/2019).

ensinar tudo, você tem que ensinar ir ao banheiro, você tem que ensinar a comer, você tem que ensinar amarrar o cadarço do tênis, você tem que fazer um monte de coisas, que já teria que a criança vir mais pronta, é a minha opinião. Que com essa história da Educação Infantil não poder alfabetizar, que talvez eu acho que não deva mesmo alfabetizar, ter aquela obrigação de alfabetizar, eu acho que dava para as professoras da Educação Infantil aproveitarem essa vontade que eles têm de aprender, já querer ler e escrever, e trabalhar o lúdico e trabalhar essas coisas assim que não são trabalhadas, daí no primeiro ano, o primeiro bimestre, a professora do primeiro ano acaba perdendo MUITO tempo com algumas coisas que são importantes da vida da criança, mas não na alfabetização em si, na escolaridade que eles ainda não se apropriaram. (P23)

Enfatizamos aqui, a necessidade por parte das professoras em considerar que a criança já chega à escola em processo de desenvolvimento da língua escrita, pois desde seu nascimento está em contato, em maior ou menor alcance, com inúmeras situações que envolvem o diálogo e visualização de formas de comunicação, e este, “[...] é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem [...]” (SOARES, 2018, p. 341). Garcia corrobora no mesmo sentido quando defende que “[...] a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce [...]” (GARCIA, 2012, p. 13).

O que ocorre muitas vezes é uma confusão, em que se acredita que trabalhar a alfabetização é somente realizar a transcrição da fala, assim, há uma defesa no sentido de coibir essas práticas na Educação Infantil, o que pensamos ser prudente, porém, assim com a professora P25 defendemos que o ambiente alfabetizador deve ser proporcionado à criança desde sua inserção na escola,

[...] acho que é importante você planejar para saber onde quer chegar com seus alunos, tem que saber que o ambiente que você vai trabalhar tem que ser um ambiente alfabetizador, onde tem que organizar o espaço de acordo com aquilo que tem a intenção de ensinar [...] o ambiente alfabetizador vai envolver essas coisas, vai envolver a questão da ludicidade, vai envolver a questão de trazer aquilo que é a vivência da criança [...]. (P25)

Além desse ambiente que estimule a alfabetização, a valorização dos saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para planejamento das atividades, em qualquer turma, é uma necessidade constante, como aponta a professora P25, é necessário:

[...] o professor ter bem claro isso dentro do seu dia a dia, no chão da sala de aula, porque se você tem isso claro, que ela já vem com uma bagagem e que a sua intencionalidade, é que vai fazer que ele avance, eu acho que é bem importante considerar. (P25)

Freire e Macedo colocam-nos essa necessidade que se faz presente na tarefa educativa, de partir dos saberes e conhecimentos dos estudantes para que estes possam atingir os níveis almejados e avançar em suas necessidades. Para os educadores,

Os educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar *lá* partindo de *lá*, mas de cá. O nível atual de meu conhecimento é o outro lado para meus alunos. Tenho de começar pelo lado oposto, o de meus alunos. Meu conhecimento é uma realidade minha, não deles. Então, tenho de começar a partir da realidade deles para trazê-los para dentro de minha realidade (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 226).

Partir do conhecimento dos estudantes é uma das premissas relacionadas à organização da rotina escolar, porém como nos coloca P25, a intencionalidade do ato educativo, pautada nos saberes que estudantes já detém para novos avanços, é que ocasionará a aprendizagem, assim “[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade [...]”, sendo necessária a “[...] intervenção do professor [...]” (REGO, 2014, p. 110-111). Essa intervenção é o princípio para todas as nuances da rotina escolar, principalmente nas turmas de alfabetização, em que cada momento precisa ser envolto em uma oportunidade de aprendizado,

[...] porque se for analisar a rotina dessas turmas é bem diferente das demais dos maiores, eles precisam, embora tenha gente que não valoriza, ah são os menores tanto faz, eles requerem um empenho maior, é um desgaste maior do professor e que precisa se dedicar mais a cada momento, porque cada momento precisa ter significado na aprendizagem, desde o momento de entrada na porta, a postura do professor, a forma dele falar, de pronunciar as palavras, a questão do que ele vai expor na sala de aula, porque tudo vai contribuir, vai gerar um resultado. (P30)

Principalmente se a escola se encontra em uma comunidade carente, em que a maioria, se não todas, as oportunidades de exercitar práticas de alfabetização e de letramento que esses estudantes terão são aquelas relacionadas à escola e intervenção da professora, pois como afirma Soares, “[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político” (SOARES, 2017a, p. 25). Sobre essa questão as professoras colocam-nos:

[...] eu acredito que a gente tem que dar principalmente para os mais carentes mais oportunidade ainda, do que para quem tem uma situação socioeconômica melhor [...]. (P06)

Acho que a questão de você trabalhar com crianças que são da periferia, crianças que são mais carentes, você tem que ter uma consciência, tem que despertar essa consciência que você precisa trabalhar, você precisa propiciar para essa criança coisas diferentes, trabalhos diferentes [...]. (P14)

As professoras P06 e P14, demonstram ter clareza dessa necessidade de proporcionar melhores possibilidades àqueles que mais necessitam, pois em muitas situações percebemos que o sistema educacional exclui e oprime quem dele mais precisa,

[...] não apenas porque cria barreiras que impedem a entrada das crianças das classes populares (mais de oito milhões de crianças estão fora da escola, e possivelmente jamais a ela terão acesso), mas porque às que conseguem romper as barreiras e se matriculam são colocadas outras barreiras, que as impedem de ter sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever (GARCIA, 2012, p. 10).

Neste contexto continuamos a produzir uma massa de pessoas que, sem condições de acessar os conhecimentos registrados da cultura escrita, são excluídos da sociedade letrada, pois, “Não estar alfabetizado adequadamente pode significar grandes dificuldades – quase sempre frustradoras – na aquisição do currículo escolar” (SILVA, 2011a, p. 48-49), ainda, “Ao analfabeto em outras palavras, fica vedada a possibilidade de fruição dos bens culturais que compõem o patrimônio literário da sociedade” (SILVA, 2011a, p. 42). Nessa questão, Soares contesta o não exercício da cidadania determinado pelo analfabetismo. Para a autora, este, “é produto das iniquidades sociais” (SOARES, 2017a, p. 171), sendo “a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais” (SOARES, 2017a, p. 171). Por outro lado, a autora cita que, “[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional [...] quer em seu uso cultural” (SOARES, 2017a, p. 174).

Assim, cabe à escola desempenhar seu papel de propiciar essa oportunidade de acesso ao código escrito. Para tanto, diante de complexa tarefa, as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa buscam diferentes maneiras para proporcionar esse aprendizado, baseando-se em metodologias de acordo com a necessidade dos estudantes. Relatam que devido a heterogeneidade da turma, é preciso a aplicação de estratégias diversificadas para atingir sucesso com a maioria da turma. E questionadas se utilizam algum método para alfabetizar expõem,

No tempo que eu sou alfabetizadora a gente não tem como precisar qual método se utiliza, é difícil você usar apenas um método para você conseguir alcançar o sucesso na alfabetização com as crianças, então a gente tem conhecimento dos diversos métodos utilizados, o global, fônico, silábico e na realidade a gente faz uma mistura de tudo isso dependendo da aprendizagem de cada criança, tem a criança que vai aprender muito bem com o método global, tem criança que vai precisar do silábico, então visando a aprendizagem, você não pode se restringir a um método apenas. (P06)

[...] se for dizer assim eu trabalho só nessa concepção, não é, porque a gente acaba pegando um pouquinho aqui, um pouquinho dali de acordo com aquilo que o aluno precisa aprender, para tentar pelo menos alfabetizar de uma forma mais fácil [...].

O método na verdade acaba sendo uma salada mista na hora de alfabetizar, que não tem jeito, tem que ser tudo um pouco para ver o que vai despertar eles. (P07)

Nesse mesmo sentido, de buscar diferentes estratégias para tentar incluir o maior número de estudantes nos processos de aprendizagem, as professoras P25 e P30 comentam que a metodologia utilizada parte das necessidades dos estudantes.

Eu trabalho junto com as crianças não um método específico, claro embasado na teoria histórico-crítica que eu acredito que as crianças já vêm e constroem o seu conhecimento na interação com o outro, também na interação com o próprio professor, traz da família, mas eu não tenho um método [...], acho que essa construção você vai fazendo a partir do momento que você planeja e pensa a tua sala de aula e a tua aula e esse método utilizado vai depender da intenção que você tem de ensinar para criança, eu acho que não tem um método certo [...]. (P25)

Eu acho que eu não tenho método específico, eu busco trabalhar com aquilo que as crianças gostam, partindo do que elas sabem e do que elas gostam, por exemplo eu vejo que tem crianças que gostam de animais então porque não trabalhar os animais para alfabetizar, eu acho que é muito variado, porque na sala de aula a gente tem uma diversidade muito grande, então cada criança ela é única, o professor acaba utilizando diferentes métodos para conseguir um resultado com a turma toda, até porque ela é muito heterogênea, então é complicado dizer que professor tem um método só, eu acredito, eu gosto muito de trabalhar com sequência didática, o município de Lages ele trabalha com a perspectiva histórico-cultural, então a gente procura seguir, mas dentro da sala de aula o professor acaba diversificando em função da diversidade dos alunos. (P30)

Fica claro pelas respostas das professoras que há uma confusão entre método e estratégias de alfabetização, muitas vezes denominando de método, as perspectivas teóricas que orientam as práticas pedagógicas.

Quando eu começo a trabalhar com os alunos é o método tradicional, bem tradicional, naquela junção das letras, o alfabeto e nem começava ainda com o alfabeto, começava com as vogais e depois começava o B, o A, então um bom tempo nós trabalhamos com essa alfabetização, só que o que eu utilizava que era opcional, era a questão dos jogos, sempre gostei de trabalhar com jogos, recortar, aproveitar sucata, sempre trabalhei com os alunos assim, com jogos, junto com a alfabetização porque eu achava bem interessante, assim que eles gostavam da questão da brincadeira, do lúdico e assim juntando palavras, lendo, através dos jogos, sempre trabalhei desse jeito, eu gosto de trabalhar com jogos, dá um pouquinho de trabalho, mas eu acho que eles adoram, eles gostam. (P14)

Em sua pesquisa, Mabilia traz um breve histórico dos métodos utilizados para alfabetizar, e segundo ela,

No decorrer dos tempos, os métodos utilizados foram sendo substituídos e a disputa está cada vez mais incontente, porém, a confusão de métodos é o centro dos problemas enfrentados pelos alfabetizadores que não possuem claramente um conhecimento sobre os principais deles utilizados no Brasil (MABILIA, 2017, p. 45).

Para Soares, muitas vezes ocorrem equívocos em relação aos métodos de alfabetização, e as estratégias que são utilizadas acabam por caracterizar os métodos. A autora denomina “*método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* [...]” (SOARES, 2018, p. 16). Ou ainda há uma fusão dos métodos sintéticos¹⁶ e analíticos¹⁷ “gerando o *método misto*, também denominado *método eclético*” (SOARES, 2018, p. 19), como fica claro na colocação de P27.

(pausa) Eu nunca parei para pensar nisso sabe, questão de método assim o que eu faço é, então a gente usa na prefeitura Vygotsky, a teoria dele, então parte do que a criança conhece e amplia-se esse conhecimento, ajusta aquilo que não está muito correto e vai buscando coisas que são necessárias, não só método, precisa mais trabalhar o som, precisa mais trabalhar a sílaba, mais isso, mais aquilo, mas sempre dentro de um contexto maior, partindo de textos em um contexto do cotidiano das crianças, buscando sempre a referência deles, mais nesse sentido, adaptando conforme a necessidade. (P27)

Soares defende que é necessário um método que oriente as práticas das professoras alfabetizadoras, mas com uma mudança de conceitos e não somente de nomenclatura, e que esse método “[...] seja o resultado da determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política [...]” (SOARES, 2017a, p. 127). Assim, reiteramos o papel da formação continuada em esclarecer e nortear as dúvidas das professoras alfabetizadoras, relacionadas ao método que orienta a perspectiva teórica defendida pela SMEL.

Desse modo, a professora terá a oportunidade de adequar a metodologia necessária para oferecer aos diferentes perfis de estudantes, uma apropriação do conhecimento, levando-se em consideração que dentro da sala de aula, há uma quantidade de crianças, que na maioria das vezes apresentam diferentes estágios de desenvolvimento, que é “um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

As professoras participantes da pesquisa percebem essas diferenças no desenvolvimento dos estudantes, os desafios e diferentes encaminhamentos que estas geram na fase da alfabetização e letramento, descrevem que,

¹⁶ Há prioridade ao valor sonoro de letras e sílabas, com foco na percepção auditiva, originando os métodos fônicos e silábicos (SOARES, 2018).

¹⁷ Consideram a realidade psicológica, compreensão da palavra para delas se chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, com foco na percepção visual, originando os métodos da palavrção, sentencição e global (SOARES, 2018).

[...] porque todos eles são individuais e diferentes entre si, a gente precisa ter esse entendimento e buscar maneiras de alcançar o entendimento deles, não o meu, o entendimento deles, que para cada um é de uma maneira diferente. Então eu preciso saber que eu preciso usar de várias estratégias para que de uma maneira ou de outra eu consiga alcançar cada um deles, um mais lento, um mais rápido, um super-rápido, mas alcançar eles de alguma maneira, porque a sementinha está sendo plantada e a sementinha está sendo regada todo dia e uma hora ou outra ela vai crescer. [...] porque quando você começa a conhecer a individualidade de cada ser humaninho que você tem dentro de sala de aula, você sabe onde ele está e onde ele pode chegar, a gente conhece cada um, das capacidades de cada um e elas precisam ser estimuladas [...]. (P01)

[...] às vezes uma atividade não vai alcançar os objetivos com todos, e nunca irá, mas às vezes você privilegia um no momento e ter a clareza que naquele momento aquele não vai te dar aquela resposta porque não está no momento dele. [...] às vezes você alcança com um e não alcança com outro, mas não quer dizer que o outro não avançou na sua hipótese [...]. (P15)

[...] a gente sabe enquanto professoras que claro o contexto influencia totalmente, de um aluno que lê, que tem o hábito de ler, de um aluno que não, mas aí cabe a nós desenvolvermos isso [...] o nosso trabalho às vezes é o que eles têm, então a importância. (P27)

Assim, “A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe [...] for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...]” (REGO, 2014, p. 108). Nessa ampliação de conhecimentos, cabem as relações tanto dos aprendizados com as vivências, quanto dos conteúdos das diferentes disciplinas entre si, que corroboram para uma melhor compreensão. Algumas professoras da pesquisam deixam transparecer em seus relatos, a necessidade da interdisciplinaridade no contexto da alfabetização e letramento. A professora P15 descreve essas relações:

[...] muitas vezes temos na alfabetização, é achar que ele só aprende a ler em português, mas como é que eu vou trabalhar em ciências e alfabetizar ao mesmo tempo? Às vezes eu vejo isso, mas dá, sabe, mas a gente vê muito isso assim, como é que eu vou trabalhar tal projeto que foi imposto e alfabetizar ao mesmo tempo? Dá, dá, você tem que trazer para a realidade, adaptar, fazer porque eles aprendem assim também. (P15)

Já a professora P23 relembra um dos aspectos positivos do PNAIC, que foi essa questão da interdisciplinaridade, sendo também uma prática que permanece no fazer pedagógico da professora P21.

Ah eu gostei do PNAIC, eu gostei, eu acho que ele ensinou um monte de coisas para gente e eu gostava muito também da sequência didática, eu achava que a interdisciplinaridade ali inserida era maravilhosa [...]. (P23)

[...] não consigo trabalhar por exemplo a água sem englobar várias situações de letramento nesse tema, trazer lá no português, matemática, história, geografia, ciências, então contribuiu muito. (P21)

No ano de dois mil e quinze, um dos cadernos do PNAIC tratou especificamente da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, sendo apontada como uma das possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, porém, ainda, como também uma das dificuldades encontradas tanto por parte das professoras como também do sistema escolar, que por muitos anos, pautou-se na compartimentação de conteúdos e disciplinas, desse modo se faz necessária uma mudança de paradigmas, “A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (LIBÂNEO, 2011, p. 35).

Neste sentido, a professora P15 demonstra valer-se dessas estratégias nas turmas de alfabetização,

[...] eu trabalho com projetos, acabei de trabalhar um projeto, eu já inicio outro projeto que complemente aquele ali, para que não fique solto, aí naquilo já trabalho história, geografia, ciências, matemática, eu tento trazer tudo para o mesmo ambiente, para que eles se familiarizem com aquilo, porque se não fica muito solto [...]. (P15)

Sem dúvida, mais um desafio para as turmas de alfabetização, que necessitam iniciar nos processos de leitura e escrita, sem desvalorizar os outros saberes que se valem dessas estratégias para compreensão e registro.

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança (BRASIL, 2015b, p. 7).

Já a professora P21 relata que após a inserção da BNCC percebeu uma dificuldade maior de conciliar a interdisciplinaridade às competências e habilidades que orientam a nova maneira de organizar o planejamento, segundo ela,

Essa é a dificuldade que a gente está encontrando, que antes a gente fazia a coisa acontecer de uma forma mais interdisciplinar, agora está realmente dificultando, e tanto para colocar no planejamento esse trabalho interdisciplinar está bem complicado, bem difícil. (P21)

Percebemos a complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento, assim, ressaltamos a necessidade da SMEL em acompanhar e auxiliar àquelas que estarão à frente desses processos, as professoras alfabetizadoras, sendo essa a categoria a ser analisada na próxima subseção.

6.2.2 Professoras alfabetizadoras

Em relação a essa categoria, as professoras participantes da pesquisa, mediante suas respostas, elucidam aspectos relacionados ao perfil da professora alfabetizadora, profissionalismo, as práticas pedagógicas, autonomia e protagonismo.

O trabalho com as turmas de alfabetização exige aspectos diferenciados das professoras, muitas questões necessitam ser levadas em consideração para que estas desenvolvam um trabalho exitoso com essas turmas, pois algumas características são inerentes a essa fase escolar. Desse modo, corroboramos com as participantes da pesquisa na ideia de que a escolha das professoras para atuarem nessas turmas precisa receber mais atenção, bem como o acompanhamento da prática dessas profissionais.

[...] creio assim que precisa tanto na escola quanto na secretaria de educação, precisava ter um critério para quem pega as turmas de alfabetização, não é só ter ido bem na prova, mas de repente como era feito quando a gente trabalhava no particular, uma entrevista, ver a prática, são coisas que a gente vê que falta, porque depois vai apresentando problemas ao longo do ano. (P27)

Em Lages, na rede municipal, essa determinação das turmas ocorre ou por escolha da professora efetiva ou seguindo a ordem de classificação do processo seletivo que não diferencia as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocasionando uma rotatividade de professores, impedindo a consolidação de projetos e posicionamentos da EU. Para Silva “[...] o entre e sai ou troca constante de professores em uma instituição corrói, na base, qualquer proposta curricular” (SILVA, 2011b, p. 45). As professoras nos colocaram suas percepções sobre o assunto, para elas,

[...] hoje na prefeitura, eu observei, você vê, tem muitos professores que você conhece, ano passado eu trabalhei com quarto ano, esse ano pré-escola, outro ano esses já estão no segundo ano, aí é claro que ele não se detém, porque além da prática tem que ter um pouquinho de embasamento, então se o professor ficar dois/três anos você é professor do primeiro ano, você vai estudar conhecimentos específicos para o primeiro ano, com a tua prática e mais os conhecimentos, leituras próprias para o primeiro ano, vai reforçar o teu conhecimento e o teu trabalho, porque se você vai para uma série em um ano, e depois outra, você não se apropria, claro que algo fica, mas não que você diga, eu vou trabalhar com esse aluno, então a gente tem observado muito os professores nesse momento específico, eles trabalham com várias séries, não tem uma série específica, porque quando eu entrei na prefeitura eu fiquei, me identifiquei com alfabetização, mas você tinha um grupo de alfabetizadores, em cada escola tinha, aquele era alfabetizador dessa determinada escola [...]. (P14)

Ficando sempre com a mesma turma é bom, porque daí você vê aquilo que deu certo em um ano, o que precisa melhorar no outro. (P07)

Temos como pressuposto que a capacidade de resolução de conflitos, tomada de atitudes e soluções, adquire-se em grande parte com as experiências e saberes vivenciados. Desse modo, a permanência em turmas de alfabetização, e também na mesma UE, pode gerar condições para que a professora construa uma base sólida de conhecimentos úteis no desenvolvimento da docência, relacionadas às habilidades que se fazem necessárias às professoras alfabetizadoras, bem como o conhecimento dos estudantes, possibilitando partir daquilo que ele já domina em relação aos conhecimentos.

Quando questionadas a respeito dos requisitos que julgam necessários para ser uma professora alfabetizadora, as professoras participantes da pesquisa nos colocaram:

Em primeiro lugar gostar do que faz, ser apaixonada pelo que faz [...] em segundo lugar comprometimento que você tem que ficar comprometida com o trabalho, que os resultados não aparecem de imediato [...] assim trabalho de paciência, é você ter certeza daquilo que você está fazendo, ter certeza do trabalho que você está realizando, gostar e trabalhar todo dia. (P01)

Eu acho que é muito repetição, somos muito repetitivas, às vezes quem não entende diz, ah você está trabalhando isso, é ciclo, você vai, você volta [...] na alfabetização você é muito repetitiva mesmo, porque você é prática, se você fez agora daqui a duas, três semanas você repete aquilo [...]. (P15)

[...] tem que ter mais paciência e saber que tem que ser com calma, cada criança tem o seu tempo, que tem que voltar, e tem que dar aquele conteúdo e tem que voltar, e vai avançando, mas vai voltando, então não é uma coisa assim pronta e acabada ou como em outras classes que podem iniciar e saber que tem o início e um fim. Tem que saber que você tem que retomar, a memorização é importante também, então para fazer todo processo você tem que ir e vir, ir e vir, então eu acho que a persistência, paciência. (P23)

Primeiro é ter o conhecimento do que é alfabetizar. Eu acho que a professora tem que ter claro qual a intenção que ela tem de chegar na sala de aula para que a criança naquele momento se alfabetize, mas ela também tem que ter claro que essa criança já vem com um percurso formativo lá da pré-escola e pela formação que ela tem [...]. Tem que ter claro o que é alfabetizar, de que forma você vai fazer, e isso a gente consegue lendo, com a experiência, com o dia a dia da sala de aula. (P25)

Percebemos pelas falas mencionadas, o quão exigente é o trabalho das professoras e que as mesmas têm clareza que não basta o domínio dos conteúdos ou somente as estratégias selecionadas para alfabetizar. Compromisso, paciência, conhecimento, articulação, observação são alguns dos requisitos que as professoras necessitam desenvolver no exercício da profissão, Silva também nos coloca que para ele, “[...] as melhores alfabetizadoras são mulheres que encarnam valores como tolerância, paciência e esperança, movendo para frente o ensino do código, com todas as minúcias que isso exige, e antevendo a mágica ou o milagre de ver os seus alunos produzindo sentido aos textos” (SILVA, 2007, p. 03).

Embora a educação não seja a única possibilidade de resolução das mazelas da sociedade, ela é uma das grandes responsáveis pelas oportunidades de mudanças, mesmo com o desenvolvimento acelerado e constante das tecnologias. Mudanças que necessitam do domínio da linguagem escrita. Assim, as professoras alfabetizadoras que têm como responsabilidade a concretização desse processo, necessitam assumir posicionamentos que permitam tais avanços, além de um compromisso para com os estudantes. Neste sentido Hannah Arendt nos coloca que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2005, p. 247).

Em consonância ao pensamento de Arendt, observamos que a professora P06 menciona o compromisso da professora alfabetizadora nesse sentido,

Primeira coisa que ela tem que ter consciência, é que tem uma turma de crianças ali que vai estar descobrindo um mundo novo, até então eles estavam, a maioria das crianças vem da Educação Infantil, algumas turmas já vêm encaminhadas, mas a maioria é bem assim com aquela coisa, ela tem que ter consciência que está com um grupo de crianças, que ela vai estar mostrando um mundo novo para essas crianças [...] o professor tem que estar disponível dessas crianças, se dedicar [...]. (P06)

Em relação a esse compromisso, que determina o profissionalismo assumido pela classe de alfabetizadoras, há como em todas as áreas, lacunas que necessitam ser preenchidas, não no sentido de igualar, mas que as oportunidades sejam oferecidas de maneira democrática em todas as escolas da rede municipal de Lages, pois as condições são oferecidas para todas as professoras, algo que preocupa a professora P01, pois a mesma percebe diferenças entre práticas das colegas alfabetizadoras quando questionada sobre o compromisso com os processos de alfabetização.

E eu não sei, eu acho que está, o processo tem alguma coisa se perdendo no caminho, tem alguma coisa dando muito errado, porque a gente tem visto algumas coisas que não são bacanas, que não são legais, e algumas coisas que você imagina assim oh é tudo de bom e na verdade não é, é muito discurso e pouca prática, pouquíssima prática [...]. O que que acontece com esse povo que tem a mesma caminhada que a gente tem, e por que o entendimento não é o mesmo? As maneiras não precisam ser iguais, mas os fins têm que ser os mesmos, e não está acontecendo, não está acontecendo não, não acontece. (P01)

A professora P15 também menciona a questão de percepções diferenciadas das alfabetizadoras, no sentido de ter a compreensão e reflexão sobre a necessidade de mudança de conceitos e relação entre a teoria estudada na formação continuada e a prática pedagógica.

Porque tem muita gente que eles trazem a teoria que fala da criança, que fala dos movimentos, das etapas, tudo, só que daí também temos colegas, não vamos negar que fala assim, tudo bobeira, que no final não é assim, porque as pessoas ainda têm uma resistência a isso, elas acham eu sei fazer não preciso da teoria, a gente ainda vê essa fala do eu sei muito bem como fazer, eu sei das minhas obrigações então eu não preciso disso, essa teoria para embasar a minha prática. (P15)

Muitas vezes essas diferentes percepções e clareza da necessidade da função social da escola e da professora, reflete nos estudantes e seus familiares, o descontentamento para com a escola e sua importância. O que pode estar acontecendo, é um equívoco pela falta de clareza, por parte das professoras, da concepção que embasa tais práticas, pois segundo Grosch,

As inovações que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidas com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede (GROSCH, 2011, p. 176-177).

Pode-se observar que as atitudes das professoras e a necessidade de sugestão de caminhos, são sinais dessa falta de entendimento e pedidos por auxílio, sinais esses que necessitam ser observados, de modo a auxiliar o trabalho pedagógico em sala de aula, que resultará em uma melhora da educação. E assim, “Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica” (GARCIA, 2015, p. 29).

A prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, está diretamente relacionada ao entendimento da concepção da rede, a clareza e compromisso das professoras, além dos processos de formação continuada.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2015, p. 17).

Essa relação da prática com o seu entorno, é visível nas falas das professoras, quando questionadas sobre seu trabalho cotidiano.

[...] quando eu comecei eu trabalhava com alfabetização, mas depois que veio o PNAIC abriu um outro leque de possibilidades, de trabalhar realmente com alfabetização e o letramento, então mudou muito a minha prática, tanto que eu falei

que hoje eu não consigo voltar ao que era antes, a prática que eu tinha antes [...]. (P21)

[...] ao mesmo tempo que você ensina, a aprendizagem está do teu lado, você ensina e a criança te ensina. (P14)

[...] aprendi também na prática porque o que a gente trabalha na faculdade, aprende na faculdade, não dá muita base para a prática, porque é muita teoria [...] o trabalho de alfabetização até o terceiro ano é bem minucioso, detalhes [...] procuro trocar ou abandonar práticas que eu vi que não deram um resultado esperado, por aquelas que aprendemos na formação. (P27)

O trabalho docente se edifica com base na relação dos saberes acumulados, com os conhecimentos adquiridos mediante a prática e situações vivenciadas pelas professoras, prática essa que influencia, modifica e solidifica os saberes proporcionados aos estudantes. Assim,

Considerando a prática pedagógica uma prática social, partimos do pressuposto que a construção do conhecimento docente está sujeita às condições objetivas do trabalho pedagógico, em espaços de reflexão da teoria que embasa a prática e da prática que alimenta as possibilidades de ampliação da teoria (GROSCH, 2018, p. 80).

O maior domínio dessa possibilidade de agregar teoria e prática, proporciona às professoras uma organização mais efetiva de seu trabalho. Porém para as participantes da pesquisa ainda falta uma maior autonomia do trabalho pedagógico, há uma crítica em relação a esse aspecto, com as mudanças ocorridas a partir da implementação da BNCC aprovada no mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete.

[...] nós temos que fazer nosso planejamento conforme a BNCC, você vai fazer, eu vou falar, fiz o planejamento até abril diferente, só que agora de abril para frente eu estou fazendo conforme a BNCC, então não tenho autonomia de fazer meu planejamento de uma forma diferente, não tenho, porque assim eu posso colocar lá conteúdos, objetivos, mas eu tenho que seguir aqueles objetivos, aquelas habilidades, então se você for ver agora você não tem autonomia nem para isso [...]. (P15)

[...] percebo que hoje não, que a gente não está tendo esse espaço, justamente pela limitação da BASE, por mais que fale que a gente participou, mas enfim, eu acredito que limitou muito na prática do professor, levando a realidade do aluno, da escola, de cada turma. (P21)

A autonomia do trabalho pedagógico, está relacionada às questões políticas e diretrizes governamentais, e é mediante a inclusão das professoras na discussão e seleção das normas que orientam a educação, que sua autonomia poderá ser valorizada e reconhecida, pois muitas vezes ocorre uma distorção entre teoria, prática pedagógica e materialização de novas políticas curriculares, gerando instabilidade no desempenho da função das professoras.

Daí a necessidade de planejar processos de formação inicial e continuada que superem esta dicotomia e permitam aos professores, num processo de familiaridade e de confiança mútua, discutirem suas práticas, revelando concepções, superando

tendências, à luz dos processos emergentes de construção de um ideário pedagógico coerente com a sociedade contemporânea (GROSCH, 2011, p. 194).

Além de todas as questões mencionadas como importantes no processo de alfabetização e letramento, percebemos a necessidade de uma formação constante, no sentido de possibilitar à professora, condições de enfrentamento e renovação de posicionamentos, de modo a assumir-se como responsável também por sua formação profissional.

A responsabilidade por essa formação pode se concretizar, desde que haja estímulo nos processos de formação continuada, a identidade docente carece de ser construída com mais solidez, estimulada e valorizada, de modo que os diferentes saberes sejam compartilhados, gerando um sentimento de pertencimento e valorização da classe do magistério, ampliando os processos de aprendizagem. Para Altobelli, “[...] os cursos de formação deveriam considerar as experiências adquiridas pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais” (ALTOBELLI, 2008, p. 76).

As professoras participantes da pesquisa também defendem o protagonismo das professoras alfabetizadoras em relação aos seus saberes e necessidades. De acordo com as ideias de Grosch, “Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar [...]” (GROSCH, 2011, p. 184). Elas sugerem que:

[...] trazer o próprio professor para relatar na formação das práticas que dão certo, e que de repente outros professores podem estar tentando fazer nas salas de aula, colocar o professor como protagonista da formação [...]. (P06)

[...] o ponto de partida tem que ser a experiência que o professor tem e a partir daí você trabalha, vê o que falta, e como você pode ajudar. (P01)

As professoras defendem a experiência profissional como articuladora das práticas formativas. Imbernón também nos coloca a necessidade de mudanças na formação docente, levando em consideração todas as modificações pelas quais passa a sociedade, e que a prática se pauta no conhecimento que as professoras já possuem, sendo “[...] necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 34).

Desse modo, com base nas experiências profissionais pode haver um avanço no sentido de relacionar esses saberes da vivência profissional àqueles adquiridos teoricamente, pois, “O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação, a partir de reflexões e discussões

coletivas” (GROSCH, 2018, p. 76). As professoras também defendem o compartilhar de experiências, como possibilidade de aprendizado e crescimento profissional.

[...] é bem como uma sala de aula, muitas vezes você explica para o teu aluno e ele não entende e vem o colega e ele entende, então essa troca é bem importante, porque às vezes tem professores que os formadores colocam a questão teórica lá e o professor lá na sala de aula não consegue, então quando você troca com outro ou alguém traz de uma forma mais simplificada, você consegue entender melhor, então é bem importante esse protagonismo do professor dentro da formação. (P25)

[...] eu acho que essa oportunidade de eu mostrar como eu faço que dá certo, e a outra também, de repente eu consigo “colar” dela algumas coisas que seriam muito importantes para mim, eu acho que a troca de experiências seria muito interessante, não ficar só trabalhando documentos que de repente é uma leitura que você consegue fazer em casa. (P23)

Percebemos que a construção da identidade profissional ocorre relacionando aspectos da formação individual, mas principalmente mediante as vivências da prática docente. Para Imbernón, “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 33). Essas relações de aprendizagens ocorrem na vivência pedagógica, mas principalmente, nos processos de formação continuada, sendo essa a próxima categoria para análise da pesquisa.

6.2.3 Formação continuada

A formação continuada é a possibilidade da busca por estratégias pelas professoras, à medida em que as necessidades podem ser compartilhadas podendo permitir, também, que a função de educar não se estabilize na reprodução das mesmas práticas. Diante das defasagens que apresenta a formação inicial de professoras, é ela, a formação continuada, em seus variados formatos e possibilidades, que poderá auxiliar as professoras alfabetizadoras e todos os profissionais da educação no desempenho de sua função pedagógica.

Ainda de acordo com Imbernón, atualmente “[...] temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). Assim, faz-se necessária, uma formação de professores que oportunize uma mudança de ação, o contexto educacional necessita permitir-lhes agir, e a formação continuada “requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Em relação a essa categoria, as professoras elucidam aspectos referentes à relação teoria e prática, políticas, o entendimento, pontos fortes e fragilidades desse processo, relembram também aspectos da formação continuada no programa PNAIC.

Por formação continuada, entende-se todos os processos formativos que possibilitam a construção da carreira docente, oportunizando aos professores relacionarem sua prática pedagógica aos conhecimentos teóricos. De acordo com Gatti, várias possibilidades de abrem no campo da formação de professoras, em alguns momentos essa formação se restringe aos cursos após a graduação, entre outros momentos é um conceito mais amplo “[...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...]” (GATTI, 2011, p. 185).

Quando questionadas sobre o que entendem por formação continuada, as professoras participantes da pesquisa relatam:

É estar sempre buscando melhorar aquilo que você já sabe, aprimorar aquilo que não deu certo, buscar o porquê que não deu certo, é importante por isso. É a mesma da prática, assim de sempre estar no mesmo ano, a formação também auxilia nesse sentido. (P07)

A formação continuada é auxiliar o professor nesse processo, é trazer informações, inovações, contribuir também para socializar a prática de cada um, ter outras perspectivas, aprender realmente, trocar experiências. (P21)

É justamente cursos que nos levam a melhorar em sala de aula, a melhorar nossa prática pedagógica em sala de aula. (P23)

A formação continuada é uma necessidade, é uma formação que não termina, e que tenha por exemplo uma continuidade, quando troca de gestor, ter uma continuidade daquilo que está sendo aprendido [...]continuação da mesma linha que se estava estudando, é isso que é formação continuada, que é muito importante ter sempre e conforme a teoria que estava sendo trabalhada. (P27)

Formação continuada para mim é um processo contínuo de aprimoramento do trabalho do professor, que ele vai aprimorar a prática junto com a teoria [...] é um momento de estudo, de dedicação do professor com o processo [...]. (P30)

A professora P25 ainda ressalta a necessidade às professoras de encararem esse processo como um crescimento interno, independente das cobranças e dos cursos oferecidos.

[...] a leitura que você tem, que você faz, o que você busca também te ajuda mais, mas tem outros meios também, porque às vezes a troca com outro mais experiente que você tem, também é importante, a troca com pessoas e com formadores que são especialistas nisso também é importante, a tua leitura, então não só o curso da secretaria mais outros meios também. A continuação tem que estar em você, muitas vezes o que acontece? A formação continuada é oferecida pela secretaria, mas você é obrigada a ir lá, eu acho que essa continuidade tem que estar no teu entendimento, é uma continuidade que eles te ensinam lá, te orientam lá, mas essa continuidade você vai dar na tua sala de aula, nos teus estudos pessoais, na troca

com outro, então tem que vir de você essa continuidade, isso que eu penso. Muitas vezes essa formação continuada é continuada porque você vai lá todo mês, mas não é isso, tem que estar relacionado isso lá no seu dia a dia da sala de aula. (P25)

Percebemos que as professoras têm clareza de que a formação continuada é essencial na prática pedagógica, que se trata de um processo contínuo e de aperfeiçoamento da profissão. Porém defendem que essa formação tenha estreita relação com a prática pedagógica, que seja colocada em prática, pois “a formação do professor só tem sentido quando analisa o fazer docente, permitindo um constante movimento entre teoria e prática” (SILVA; SANTOS, 2013, p. 286). E em relação ao processo de formação continuada ofertado pela SMEL ressaltaram:

[...] não ajudou muito a formação do ano passado para a prática pedagógica, ficou-se muito no teórico sem relacionar com a prática, o que antes dava conta, a gente trocava muita experiência [...]. (P06)

Eu acho assim, que caminham juntos tanto a teoria como a prática, mas assim um não pode ser dissociado do outro, sabe você tem que ter essa clareza que nem sempre você vai atingir todos do mesmo grau e nem sempre os seus objetivos, não pode ter um objetivo único para todos [...] eles trazem coisas que articulam a teoria e prática, mas aí depende da sua prática. (P15)

[...] quando traz a prática ao teórico fica bem mais fácil de você entender, visualizar. (P21)

Às vezes muita teoria e pouca prática, eu acho que poderia ter mais a prática, eles poderiam mostrar melhor como fazer, porque às vezes você tem essa carência, tem crianças que você não consegue, não consegue avançar, de repente alguém conseguiu de uma forma que eu desconheço, que eu ainda não me detive naquilo, acho que é importante ter a teoria óbvio, mas eu acho que a prática também seria muito interessante. (P23)

Eu gostaria pelo menos que continuasse mais ou menos no mesmo sentido o processo, que andassem juntas a teoria e a prática, e que está fosse um reflexo do trabalho do professor em sala de aula. (P30)

Fica visível a necessidade que há em perceber as situações e teorias trabalhadas nos cursos de formação continuada na prática cotidiana da sala de aula. Corroboramos com Imbernón, quando defende que é necessária uma “formação a partir de dentro”, ou seja, de acordo com as necessidades da prática e preferencialmente no espaço escolar, aliando “A união da formação a um projeto de trabalho central. Uma formação no local de trabalho, onde se deem as situações-problema, o que significa uma *formação a partir de dentro*” (IMBERNÓN, 2015, p. 81), levando em conta aspectos teóricos, mas também necessidades pontuais da rotina escolar, algo que necessita ser individualizado, pois cada escola e/ou comunidade tem suas características e peculiaridades. Ainda de acordo com Dias e Souza,

Defende-se a garantia ao professor de um processo contínuo de formação integrado, como parte da sua atividade na escola em que leciona ou em outros espaços, seja com outros professores ou com outros profissionais da educação. Isso permitiria o

desenvolvimento de ações coletivas em que se possa, mesmo que em um curto período de tempo, estabelecer diálogos e compartilhar significados com seus parceiros (DIAS; SOUZA, 2017, p. 21).

Concomitante a isso, ressaltamos a imprescindibilidade de formação dentro do espaço escolar, algo que as professoras demonstram estar faltando nos momentos de formação continuada.

A gente deveria ter mais tempo para essas análises, para formação, claro a gente tem esse dia de folga, mas se fosse para fazer todos os dias os professores também não iam aceitar, mas tinha que ser uma coisa que fosse mais dentro da nossa carga horária, não sei de que forma também, porque é difícil a classe de professores, a maioria reclama, mas que a gente precisaria mais um tempo de encontros precisaria. (P07)

[...] momentos de socialização entre os pares, com os demais colegas, que é outra situação que o professor dentro na unidade escolar é muito raro momentos que têm para troca de experiências, troca de atividades, de ideias, enfim. (P30)

De acordo com Candau, a escola necessita tornar-se o *locus* da formação continuada, pois é nela que as professoras se deparam com situações que as fazem pensar e repensar sua prática, constituindo sua formação profissional. Para a autora,

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ela se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2011, p. 57).

Tendo em vista que nesse espaço da escola há um enfrentamento de situações convergentes, e o engajamento do grupo de professoras em busca por soluções, poderia gerar, se bem estruturado, um alcance mais concreto de ações efetivas. Libâneo defende que seria “fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos” (LIBÂNEO, 2011, p. 50). Sendo assim, a formação continuada necessita ser pensada, também nesse espaço, podendo ocasionar um sentimento de pertencimento e construção da identidade profissional. Grosch nos coloca como pressuposto da perspectiva socio-histórica a mediação necessária entre os sujeitos, que ocorre com auxílio da linguagem, no local de inserção dos professores, originando diálogo e reconhecimento, essenciais à autoformação e posterior transformação. Para isso, a autora defende que:

[...] é necessário que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção de conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e essa competência de teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos (GROSCH, 2011, p. 185).

As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa enaltecem a formação continuada em vários aspectos, principalmente, quando esta possibilita o compartilhar de experiências, o aprimoramento da prática pedagógica, a valorização dos saberes adquiridos e principalmente, quando essa formação lhes auxilia nas questões inerentes às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Quando perguntadas sobre as características positivas da formação continuada, as professoras nos dizem que:

[...] na formação a gente recorda, a gente relembra e vai melhorando naquilo que é possível [...]. Com certeza, a gente vem mais com aquela certeza de que vai dar certo, porque de início sempre a gente fica em dúvida, não sabe até que ponto, e não tem, não existe uma receita pronta assim também, então através dessa troca de experiências que a gente tem também, vê que não é só com a gente que acontece, que é um processo mesmo, que a alfabetização é, para uns é difícil, para outros nem tanto, então depende de cada aluno também, de cada realidade deles, e é através dessa troca de experiências que ajuda bastante, a gente vem mais motivada. (P07)

[...] eu sou do ponto de vista assim, que toda palestra, toda formação, alguma coisa de novo você acrescenta e sempre você pode mudar, ou o conteúdo já passou, anota e guarda para ano que vem essa discussão, e se não passou essa atividade, você pode realmente refazer, rever [...] você vai para uma formação, fica ali três horas, alguma coisa tem que mudar, sempre vai mudar e sempre se pode aproveitar. (P14)

[...] eu acho que às vezes a troca ali com o outro é importante, assim como a troca entre os alunos é importante a troca entre nós professores é importante [...] eu acho que é mais para fortificar o professor sabe, enquanto professor em sala de aula, porque a gente fica muito isolado lá dentro sempre, você não tem com quem conversar sobre o que você está fazendo e às vezes a gente está fazendo tanta coisa ao mesmo tempo e não tem assim, por mais que você esteja na escola com inúmeros professores, você trabalha sozinho [...]. Acho que a troca de experiências entre professores nos cursos é muito gratificante [...] a troca com as colegas se torna mais rica do que o material em si [...]. (P15)

Eu acho que é justamente a prática pedagógica, coisas mais simples, mais do cotidiano, como atividades, como fazer, dinâmicas, o que você fazer novamente, o que não fazer, uma troca de experiências, o que o outro conseguiu avançar com a sua turma, eu também poderia de repente, mas às vezes eu desconheço, eu acho que seria mais o cotidiano, seria as práticas mesmo de sala de aula sabe, uma troca de experiências, acho que isso seria bem mais interessante. (P23)

Eu acho que é bem eficiente [...] mesmo que você já tenha visto, a gente acaba abandonando certas práticas que são importantes, vai deixando, vai esquecendo, então é importante para lembrar, para aprender e às vezes coisas que tu achava que era de um jeito, tu vê que não é bem aquilo, a própria troca de experiências com as colegas e sempre a formadora tem essa preocupação de trazer o que tem assim de mais moderno, autores em forma de livros, de vídeos, de textos, então nossa eu acho que é bem importante, contribui com certeza. Traz uma segurança, segurança em relação ao conhecimento, em relação à prática [...] a troca de experiências entre as professoras, traz as ideias, traz mais segurança [...]. (P27)

Percebemos pelos relatos que as professoras valorizam esse processo, porém quando está direcionado à rotina diária da sala de aula, parecendo ser este um aspecto mobilizador para a inserção de qualquer mudança e/ou novos direcionamentos. Ou seja, partindo da prática e das necessidades cotidianas para buscar e relacionar aspectos teóricos, e desse modo, possibilitar às professoras a identificação da necessidade de estudo e novos conhecimentos, pois, essa “[...] atividade de ensino que tem como tarefa desenvolver dependerá de sua atividade de estudo como indivíduo em formação no trabalho, de cuja aprendizagem dependerá a aprendizagem de seus alunos” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 17). Assim, valorizando as diferentes necessidades do processo de formação continuada, há o desenvolvimento das professoras quando percebem sua inserção “[...] no exercício da docência em interface com seu próprio trabalho, que tem como foco a função de ensinar, ou seja, mediar a formação humana por meio da atividade de ensino” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 20).

As professoras ressaltam ainda, que se faz necessária a presença da equipe de formação continuada da SMEL no espaço escolar para conhecimento das diferentes realidades e necessidades, caso contrário, a formação na SMEL torna-se genérica e muitas vezes atinge um número reduzido de professoras alfabetizadoras e de acordo com Gatti,

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2011, p. 182).

Para as professoras P01 e P06, auxiliaria a inserção da SMEL no cotidiano de sua prática, como forma de verificar e auxiliar em suas necessidades, tornando assim o processo de formação continuada de professoras mais próximo da realidade vivenciada nas escolas.

Ela (SMEL) precisaria participar, estar aqui, vir para dentro da sala de aula, eu sei que tem pessoas que não gostariam que isso acontecesse, tem gente que se incomoda com isso, eu não me importaria jamais, bem pelo contrário, eu acho que viria só somar porque assim, temos que falar a mesma linguagem, pensar as mesmas coisas, ter as mesmas atitudes, as mesmas ações. [...] precisamos pensar que existem problemas que vão além da sala de aula que não damos conta e que não temos alguém que nos dê suporte, alguém que nos ajude [...] (P01)

Na época que a gente iniciou, tinha a Ivonete e a Maribel, elas conheciam cada uma de nós, que turma que a gente trabalhava, que escola trabalhava, elas eram meio duras, mas não era aquela dureza de só te cobrar, elas cobravam sim, mas a gente recebia com frequência a visita delas nas escolas, elas sentavam no fundo da sala, elas faziam leitura com as crianças, elas assistiam as nossas aulas e depois faziam apontamentos, do que a gente poderia estar melhorando, visando a aprendizagem, uma melhor aprendizagem para as crianças, então a gente tinha esse acompanhamento, a gente se sentia acolhido quando chegava na secretaria. (P06)

Para Magalhães e Azevedo que discutem questões referentes à formação de professores,

Urge o diálogo para o enfrentamento das questões cotidianas das escolas, não se podendo desconsiderar as experiências docentes, os seus modos de fazer, seus desejos, aspirações e, sobretudo, buscando compreender como circulam as práticas, os conhecimentos e as mediações pedagógicas nas salas de aula. Ter em pauta a condição profissional no percurso da formação inicial e continuada dos professores implica a possibilidade de investir na leitura e na escuta da constituição e fortalecimento da identidade profissional docente (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 34).

Outro ponto que as professoras alfabetizadoras defendem como essencial para fortalecer os processos formativos, é a permanência das professoras nessa fase da educação escolar, de modo a manter uma formação que não necessita anualmente iniciar do zero e fortalece o grupo de alfabetizadoras da rede municipal, além da edificação de saberes necessários que são adquiridos a partir da experiência, mediante conquista e promoção dos saberes acumulados com relação à realidade vivenciada. “Isto implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória e de seu saber prático, seu ciclo de vida profissional, mas uma referência com a forma de pensamento e ações próprias do cotidiano e do contexto social em que está inserido” (GROSCH, 2018, p. 80). Sobre o processo de formação as professoras relataram:

Eu sempre uso dizer que quando eu comecei na rede, nós tínhamos um grupo de alfabetizadores, você ia na formação e você encontrava sempre as mesmas pessoas, que eram as professoras alfabetizadoras, e nós tínhamos na época uma supervisão mais de perto do pessoal da secretaria, nós tínhamos a formação na secretaria de educação e depois essa formadora passava nas nossas salas de aula para acompanhar como é que estava, como é que o trabalho ia acontecendo em sala de aula. (P06)

[...] eu acredito também que o professor tinha que ficar, como a gente, do primeiro ano no primeiro ano, do segundo no segundo, com uma formação para os professores que já foram do ano passado, então uma formação continuada mesmo, e que fosse com os mesmos profissionais, mas a gente sabe que é algo que não é possível, estamos com muita rotatividade, escolas só com professores efetivos são poucas. (P14)

Assim o que a gente observa na formação é que tem uma rotatividade muito grande de pessoas, antes nós tínhamos um grupo de alfabetizadores, que as pessoas que se identificavam ficavam ali, não tinha muita mudança de professor, os

alfabetizadores eram alfabetizadores e tinha essa troca. Hoje, nós temos uma rotatividade muito grande de pessoas, de professores [...]. (P25)

Temos ciência, de que com o processo seletivo para escolha de professoras contratadas, essa é uma dificuldade que se faz presente ao grupo de professoras formadoras da SMEL, porém também com clareza dessa dificuldade, as professoras participantes da pesquisa sugerem que:

[...] que de repente na formação continuada desses professores alfabetizadores também seja feito um levantamento, quem é que está iniciando, quem é que já tem experiência o que entende por alfabetização, o que entende por letramento, por mais que a gente vem estudando isso há anos, quando vem a pergunta a gente fica na dúvida do que vai responder. Imagina um professor que trabalhou cinco anos na Educação Infantil, que no processo não se classificou e agora vem para uma turma de alfabetização? A gente não pode culpar também, porque ele não tem experiência, ele não tem conhecimento e a formação tem que levar em consideração isso, como que o professor vem, que conhecimento esse professor tem. Ao invés de montar uma formação que de repente só vão lá e despejam para o professor, o que a gente, o que o formador acha que ele precisa, ouvir o professor e pensar, quais são as suas dúvidas, qual é a sua dificuldade? E as visitas do pessoal da secretaria nas escolas com o intuito não de fiscalizar, mas já que não tem o orientador pedagógico mais, para estar acompanhando turma a turma, como é que está esse trabalho. [...] então de repente, a secretaria poderia estar pensando de o professor que já tem experiência na formação para não ficar cansativo e para esse professor iniciante na alfabetização fazer outro tipo de formação, separada que dê conta dessas questões que hoje em dia os professores novos que chegam, não dão conta na escola. (P06)

[...] talvez não façam um levantamento de como que está a rede, como vamos trabalhar com os alfabetizadores, vamos ter uma noção das escolas, como é que formalmente está se dando esse trabalho, para depois você começar, então acho que está faltando e com certeza essas diferenciações tem que levar em conta, que nem toda escola vai produzir da mesma maneira, claro que tem escolas que se superam, mas a questão do trabalho por exemplo é diferente [...]. (P14)

[...] acho que eles tinham que ter um olhar mais diferenciado, os professores que estão a um longo tempo na rede, que já viu aquela pauta, que já viu aquilo, então se você quer oferecer uma formação então que traga algo diferente [...] você tem que pensar em pautas específicas quando você oferece uma formação, eu não posso chamar você aqui, para falar de algo que eu já falei para você em um outro momento, se torna sem sentido, e você também não quer ir [...] você enquanto formador chama uma equipe para falar sobre formação, no mínimo você tem que conhecer tua equipe, aí vou chamar aqui A, B, C e D, só que elas estão em turma de alfabetização há tanto tempo, então tenho que oferecer algo diferente a elas, fulana e outra não sabem, então em outro momento eu posso oferecer algo diferente, porque do mesmo jeito que falam que a gente não pode tratar os alunos todos na mesma bacia, eles não podem nos tratar também do mesmo jeito. (P15)

Neste sentido Candau descreve que:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em

relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAUI, 2011, p. 55-56).

As professoras, principalmente as alfabetizadoras, levando em consideração a cobrança por resultados satisfatórios cada vez mais cedo e a falta de preparo na sua formação inicial, sentem a necessidade de uma formação continuada que lhes dê o suporte para auxiliar nas atividades e dificuldades diárias, levando em consideração que na maioria das vezes, estas são consideradas as responsáveis pelo insucesso dos estudantes. Mas de acordo com Scheibe,

A forte tendência de responsabilizar particularmente o professor e sua formação pelo insucesso escolar muitas vezes esconde, no entanto, os condicionamentos impostos pela situação social dos alunos e pela inadequação dos ambientes de trabalho a que são submetidos professores e alunos (SCHEIBE, 2016, p. 160).

Desse modo, todos são responsáveis pelos resultados atingidos. Porém, é a professora alfabetizadora que estará à frente desse processo de inserção do estudante no mundo letrado, assim necessitando de condições que oportunizem e privilegiem as aquisições que se fazem necessárias. Nas escolas municipais de Lages, atualmente, não se pode contar mais com o trabalho de pessoas que auxiliavam no processo de alfabetização e letramento dentro da UE, como as professoras que desempenhavam a função de orientadora pedagógica e assistente pedagógica. Essas funções eram desempenhadas por professoras que estavam diariamente em contato com os estudantes e auxiliavam as professoras da turma desde o planejamento, execução e resultados do trabalho realizado, além de orientar as professoras que estavam iniciando na escola e na rede municipal. Hoje, com a falta dessas profissionais ficou uma lacuna no processo de formação continuada na rede municipal de educação de Lages, pois há

[...] a necessidade de maior acompanhamento da ação pedagógica, no sentido de auxiliar os professores em sua prática, uma vez que o insucesso do aluno não pode e não deve ser apenas responsabilidade do estudante. O insucesso do aluno é também o insucesso da Escola e precisa ser visto como tal, não no sentido de culpabilização, mas no caminho da busca de alternativas pedagógicas que contribuam para a qualidade do processo ensino/aprendizagem (SILVA; SANTOS, 2013, p. 299).

Atualmente as professoras contam, dentro do espaço escolar, com o auxílio da equipe administrativa que na maioria das vezes, pelas várias atribuições que precisa cumprir, não consegue auxiliar as professoras na sala de aula. E como o processo de alfabetização é lento, e repleto de momentos de avanços e retrocessos, diretamente relacionados com os movimentos externos, faz-se necessário um suporte às professoras, tanto da SMEL, como também da escola em que trabalha, pois nesse processo as professoras são as mais próximas do estudante, mas todos os envolvidos no processo educacional, são responsáveis pelo desenvolvimento integral

dessa criança. Em relação a esses subsídios ao processo educacional, as professoras ponderam que:

[...] a gente precisa de ajuda, efetiva, dentro de sala de aula, que eles (formação) comecem a falar a mesma língua, que tenham a mesma abordagem, que eles comecem a pensar, pensar da mesma maneira que a gente pensa com os nossos alunos, aquilo que a gente precisa, eu acho que é isso que está faltando, pensar da mesma maneira que nós. (P01)

Daria-se conta se voltasse para as escolas o orientador pedagógico, que esse professor conseguisse ser assistido nas escolas ou que a equipe da secretaria de educação se disponibilizasse a ir para as escolas e ver como estão os professores novos. (P06)

O professor orientador ele é uma pessoa que vai te ajudar, hoje o professor trabalha dentro da sala de aula muitas vezes sozinho, porque o diretor ou o auxiliar de direção que estão ali para ser ajudantes na hora que você precisa, muitas vezes eles estão envolvidos pela questão administrativa. Digamos, ele tem um prazo para entregar um relatório e tem você ali, ele vai ter que fazer o relatório e depois de atender, e às vezes a coisa é emergencial ali, você tem que acabar tomando a decisão ou trabalhando sozinho, aí está a diferença, o professor orientador ele era a pessoa que você corria naquele momento que precisava, e também te chamava nos momentos que você precisava ser chamado, às vezes ele observava a tua sala de aula ou a tua prática, no entrar na sala de aula para entregar um bilhete ele observava, às vezes ele te chamava e dizia: “-Oh eu observei isso”. Porque ele já tinha este olhar, o olhar do professor orientador era este, era o pedagógico, hoje não, o olhar do diretor é pedagógico e administrativo, e o administrativo suga muito, a diferença está aí [...] o diretor às vezes não tem tempo de sentar contigo, e assim, outras coisas que também contribuía que hoje a gente não tem, que era o letramento digital, a sala de informática nos ajudava muito na questão de alfabetização, assistência pedagógica nos ajudava muito, ajudava a incluir aquele aluno que tinha dificuldade, então são coisas que hoje o professor está sozinho na sala de aula com a orientação do diretor ou do diretor auxiliar quando eles conseguem nos dar essa orientação. (P25)

Ainda a nível de sugestões para o processo de formação continuada da SMEL, as professoras alfabetizadoras realizam observações no sentido de aproximar esse processo formativo à realidade e necessidades. Ponderam que:

[...] eu acho que a formação deveria estar voltada para: não para as crianças que se alfabetizam com facilidade, que têm acesso a livros, a DVD, têm acesso, deveria estar voltada para aqueles que não têm acesso, para aqueles que têm problema, para aqueles problemas que estão além da sala de aula, eu tenho problemas além de mim, eu sei que não vou dar conta. E quem é que se preocupa com essa criança? Ninguém, essa criança está entregue à própria sorte. (P01)

[...] teria que ter algo mais voltado assim para esses alunos com essa dificuldade mais extrema, tem uns que tem uma dificuldade extrema [...] a gente não sabe de que forma trabalhar, então mais nesse sentido, desses com mais dificuldade, extrema assim, acho que ainda falta um pouco, porque é trabalhado mais no geral,

naqueles que você mais consegue, agora esses com essas características específicas assim [...] Ainda falta [...]. (P07)

[...] não que na formação você tem que ter tudo certo, mas tem que ter um norte, a pessoa tem que dizer alguma coisa, ela já esteve lá trabalhando [...] então esse conhecimento, o professor formador tem que ter, porque às vezes o professor não faz não porque ele não quer [...]. (P14)

Eu acho que está faltando pessoas mais capacitadas, com habilidades, talvez com um teor psicológico melhor para trabalhar com a gente também, porque muitas vezes a gente também não sabe muito o que fazer, a gente acaba dando aula igual para criança mesmo tendo um olhar diferente, mas a abordagem é igual, então talvez a gente precise também ter pessoas assim mais capacitadas, com maior habilidade de ver esse lado que a criança também vem com histórico. (P23)

Identificamos que as professoras têm carências que necessitam ser valorizadas, estas direcionadas às dificuldades que surgem no exercício da docência, sendo este um dos possíveis caminhos para a inserção de novas práticas nos processos de formação continuada de professoras. Como relata André, “O levantamento e análise das necessidades formativas junto aos docentes [...] é um aspecto que ainda merece séria consideração por parte dos órgãos executores das políticas” (ANDRÉ, 2013, p. 48). Conforme relatado, as professoras ressaltam a necessidade das especificidades em relação à alfabetização que se faz urgente nos processos formativos das professoras.

Eu gostava muito da formação de alfabetização quando era uma alfabetizadora que dava, eu acho que de cursos que eu tive de alfabetização de primeiro e segundo ano não tive outra melhor do que a Ana Paula, quando ela dava formação lá, porque assim, ela trazia muito da prática sabe, ela trazia muito das atividades, e falava assim, nesse projeto e atividade vai favorecer os alunos pré-silábicos, ela dava um exemplo, ela trazia, então eu gostava desse tipo de formação [...] agora por exemplo é o mesmo grupo de formadoras para os segmentos do primeiro ao quinto ano, agora nós não temos mais uma formadora só de primeiro e segundo, nem uma só de terceiro e quarto e nem uma só de quinto, é um grupo que faz essa formação, pode ter quem gosta, eu já não gosto dessa modalidade, eu acho que tem, quem faz primeiro e segundo tem que ser uma específica, de preferência que tenha experiência na área, a que desenvolveu algum estudo na área. (P15)

É porque assim, o primeiro ano e segundo acaba sendo, e é a base do aprendizado escolar, então se você não investir ali com os alunos e com os professores, as crianças vão com essa defasagem, se o professor já é defasado como que vai ser a aprendizagem lá na sala de aula? Então esse investimento, eu acho que é importante ter lá [...]. (P25)

Relacionam ainda aspectos que julgam ser necessários à formação continuada e que contribuem com a prática em sala de aula, como expresso nessas falas:

[...] o importante está ficando de lado, eu acho que informação, você ter muita, muita, muita, muita, muita informação não é formação, não é formar, o que forma é a experiência, você ter experiência, você saber o que você está fazendo, você ter

certeza que aquilo vai dar resultado, e eu acho que a formação é muita, muita, muita, muita, muita, muita, muita informação e pouca formação, pouca experiência, se perdeu, se perdeu [...] como a formação está pecando muito naquilo que está fazendo, ela está produzindo, o produto final da formação, seja acadêmica, seja formação continuada, seja o que for, o produto final dela está despreparado, sem entendimento [...]. (P01)

[...] se for uma formação continuada bem estruturada e que realmente trabalhe com a necessidade do professor em sala de aula, por isso que a gente reitera, a importância dos formadores conhecerem a realidade de cada escola, conhecerem cada professor, porque ela tem que ser um diferencial [...]. (P06)

Contribui, quando eu vou à formação eu vejo a minha prática, eu vejo o que eu faço, o que está dando certo e o que eu faço que não está dando certo, e isso reflete até quando estou aplicando as minhas atividades, às vezes eu penso, planejo uma atividade que na minha cabeça vai ser muito bom e lá quando na prática, quando estou executando eu vejo que não, que naquela ali não houve conhecimento, eles não desenvolveram nada e não houve aprendizado, porque isso é uma coisa que nós temos que fazer e acho que a formação contribui para isso [...]. (P15)

[...] ser um ambiente com troca de experiências, com bastante pesquisa [...] ter uma participação maior, troca de experiências realmente, como a gente fazia lá no PNAIC. (P21)

A gente revisa muitos conceitos, coisas que a gente vinha fazendo assim de forma equivocada, achava que era eficiente e não era, começa a se questionar mais, começa a fazer de um jeito diferente [...] tem várias coisas que a gente vai aprendendo na formação também, que vai fazendo diferença na prática, mas claro que tem que pôr em prática aquilo [...]. (P27)

[...] na formação de alfabetização o foco é o desenvolvimento, a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento profissional do professor. (P30)

É destacada a importância da formação continuada, que não somente aquela ofertada pela SMEL, ressaltam sua necessidade, em especial o PNAIC, que foi um programa diretamente relacionado às práticas das alfabetizadoras, em consonância com aspectos teóricos, possibilitando trocas entre alfabetizadoras e acesso a diferentes materiais. Como foi um programa com um tempo maior de execução, houve tempo para concretização de saberes e novas metodologias. Outros programas anteriores primavam por essa fase de escolarização, porém as atitudes mais efetivas e concretas, estavam relacionadas à execução de tal programa, que ocorreu na rede municipal nos anos entre dois e treze e dois mil e dezoito.

Quando os professores participam efetivamente na conjuntura escolar, constroem um espaço de tempo e lugar específico de formação continuada. A ação individual é reforçada pelo coletivo, permitindo visualização de particularidades e potencialidades. Os resultados da ação conjunta se expressam de modo diferente e não caracterizam individualmente cada um dos envolvidos; no entanto, ao permitir que cada um se veja neles e por meio deles, reúnem a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e podem exprimir seu modo de pensar. O que mantém o grupo unido após o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática

pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social (GROSCH, 2018, p. 81).

Sem sombra de dúvida a socialização de experiências foi um dos pontos positivos do PNAIC, que teve aceitação e adesão por se tratar de uma política com ações efetivas, discussão de práticas, tempo de permanência necessário para as turmas de alfabetização, mas que principalmente, teve como foco a aprendizagem dos estudantes, e de acordo com Imbernón, “[...] os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 81). André também defende uma formação que possibilite aos professores “[...] propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda” (ANDRÉ, 2016, p. 18). Além do mais, o processo de alfabetização é algo que envolve diferentes aspectos e necessita de tempo para sua concretização, levando em consideração que são necessários domínios e habilidades, adquiridos mediante o hábito com as práticas alfabetizadoras. Para Saviani “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente [...] E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes” (SAVIANI, 2013, p. 19).

Em relação ao PNAIC, todas as professoras entrevistadas que participaram do programa, citaram, de algum modo, aspectos positivos do referido pacto:

[...] uma das melhores coisas que eu fiz até hoje foi o PNAIC, o PNAIC valeu muito a pena. Nos primeiros três anos foi assim uma das melhores formações que eu já participei, me ensinou muito, eu aprendi muito [...] tudo aquilo que a gente, eu pelo menos, que eu vi lá dentro do PNAIC foi muito significativo e construtivo para minha prática [...]. Essa maneira de você enxergar que as coisas precisam ser construídas com as crianças, que você precisa entender onde eles estão, muito claro, onde eles estão e aonde eu quero chegar, e fazer uma ponte, arrumar, ter vários caminhos para chegar aonde se quer, junto com eles, a partir deles e com eles. [...] o PNAIC foi sensacional para isso, foi o que realmente trouxe assim aprendizagem de verdade, para que a gente tivesse meios de entender isso e como alcançar isso. (P01)

No começo, todo mundo se assustou de dar conta de tanta coisa e depois a gente foi compreendendo que ele nos dá o caminho mais fácil a seguir por turma [...]. Mas assim o PNAIC, as formadoras tinham as suas turmas, conheciam todo mundo, a gente trocava muita experiência com os colegas, com os formadores [...]. (P06)

Particularmente, eu gosto muito do PNAIC, não que o Pró-Letramento não foi bom, mas eu acho que o PNAIC, porque teve a continuidade, porque eu fiz um ano e outro eu fiz, e fiz de novo. E assim, eu acho que no PNAIC na área da linguagem, eu me identifiquei mais porque eu gostei do esclarecimento, que às vezes nas turmas de alfabetização a gente quer dar conta de tudo, e a gente não dá, porque é contínuo [...]. (P15)

[...] com a vinda do PNAIC, nós tivemos uma formação continuada, que teve uma sequência de um encontro para o outro, que teve a prática relacionada à teoria e que estas refletiram na sala de aula [...] se não fossem esses cursos, em especial o PNAIC que por ser uma formação específica para as turmas de alfabetização, eu não teria assumido uma turma de alfabetização, em especial primeiro ano. (P30)

Esse programa com duração de seis anos na rede municipal de educação de Lages, gerou mudanças no entendimento das professoras alfabetizadoras a respeito da alfabetização na perspectiva do letramento, e mesmo após seu término, as professoras entrevistadas mantêm metodologias inseridas durante execução do PNAIC, demonstrando uma mudança nas práticas pedagógicas, sendo essa uma das características essenciais aos processos formativos segundo Imbernón. Para o autor, esses processos devem fomentar “O desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2015, p. 81), devendo abarcar todas as nuances envolvidas no desenvolvimento profissional e modificando as maneiras de concepção da formação continuada.

Como metodologias inseridas no desenvolvimento do PNAIC, as professoras citam as sequências didáticas, valorização da oralidade dos estudantes, a ludicidade, diversidade de materiais e novos termos em relação ao processo de alfabetização e letramento, conforme vê-se nos relatos.

A partir do PNAIC, eu mudei completamente a minha prática, completamente, porque assim a gente tinha algumas.... porque a educação tem isso, gavetinhas, agora você faz assim, agora está tudo errado, guarda isso deleta começa tudo de novo, isso não dá mais, guarda na gavetinha deleta e começa tudo de novo, e aí assim, como a formação do PNAIC veio de encontro a tudo aquilo que eu penso que seja formar, educar, mediar, estar à frente do processo como mediadores, eu sou uma mediadora, eu não sou uma formadora, eu faço a mediação entre aquilo que eu sei, aquilo que as crianças sabem e aonde eles precisam chegar, eu não tenho uma fórmula pronta e acabada, e este entendimento eu obtive no PNAIC e o PNAIC junto com esse entendimento, ele trouxe caminhos [...] então o avaliar ficou mais fácil, o caminho mais fácil, o entendimento ficou mais fácil [...] o PNAIC trouxe a oralidade com foco, a oralidade é importante sim, a criança precisa desenvolver, e mostrou caminhos para que isso fosse colocado, para que isso fosse desenvolvido e trabalhado, partir daquilo que a criança sabe, em momento nenhum, tirando o PNAIC, foi trabalhado isso, eu não me lembro em alguma outra prática formadora [...]. (P01)

[...] um grande ganho que foi o PNAIC, por exemplo, foi a gente estar adotando nas salas de aula as sequências didáticas, que tornam o trabalho mais leve, que torna o trabalho mais gostoso, de trazer a ludicidade para o Ensino Fundamental também, sem achar que está perdendo tempo, porque não está copiando ou porque não está respondendo questão no livro, isso foram ganhos que eu acredito que o PNAIC trouxe. (P06)

[...] como essa parte da sequência didática, eu fazia, não sabia que era sequência didática, porque até então a gente não, não tinha um nome para aquela forma de trabalhar, mas também não fazia como deveria ser, se fazia até uma altura, até um ponto, depois já mudava, já trocava, não entendia muito bem, é bem importante, contribuiu bastante. (P07)

[...] os conhecimentos, o que a gente tem que introduzir em cada turma, introduzir, aprofundar e consolidar em cada etapa da alfabetização, e sem contar assim que ele foi esclarecendo tanto na área da leitura como na escrita, na oralidade, uma coisa que trouxe muito forte foi a oralidade [...]. (P15)

[...] o PNAIC veio trazer para gente vocabulários novos que foram se inserindo dentro do contexto, formas de ensinar e de você perceber lá na sala de aula, eu acho que isso veio contribuir, tinha coisas que eu sabia na teoria, mas tinha coisas que lá na sala de aula, no chão da sala de aula não, então isso veio contribuir, o PNAIC veio trazer, eu acho que fez com que o professor fosse questionado na sua prática, em muitas coisas, na questão de alfabetização e letramento, o que era isso, de que forma você trabalhava, o que era ter um ambiente alfabetizador, de que forma você ia fazer essa troca com os seus pares, com seus alunos, como que é que seria a sua participação lá, no próprio PPP da escola, como é que é a participação nisso tudo, então eu acho que tudo isso veio trazer [...] essa visão que eu acho que o PNAIC veio trazer também, de intenção de ensinar. (P25)

[...] ele sempre trazia a parte teórica mesmo que o professor não fosse buscar além, mas ele sempre teve um suporte teórico, trazia também sempre indicações de literatura que o professor poderia estar buscando, como eu tomei de referência a Magda Soares que sempre esteve presente, assim como outros. (P30)

Durante a realização dessa formação, as professoras alfabetizadoras tiveram a oportunidade de compartilhar experiências e atualizar seus conhecimentos, pois, na SMEL as aulas do curso eram dinâmicas e relacionavam teoria e prática, além de seminários que valorizavam as atividades realizadas em sala de aula e o protagonismo das professoras. As professoras têm saberes tácitos, que podem promover nos momentos de formação continuada, se estimuladas, a troca de experiências e aprendizados, na construção de “[...] sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016, p. 20). Algo que podemos perceber nos depoimentos, é a valorização desse programa enquanto suporte à sala de aula e ao trabalho das professoras, como percebeu León em sua pesquisa, considerando

[...] a intenção da formação do PNAIC como tentativa da criação de uma rede de saberes, de conhecimentos em que o professor é chamado para o protagonismo. Existe, sim, a evidência de diretrizes orientadoras em seu texto, mas ela chama o professor para ocupar um espaço de sujeito atuante no processo (LEÓN, 2015, p. 159).

A partir das práticas realizadas nessa formação continuada do PNAIC, houve condições para as professoras desenvolverem novos aprendizados, definições e valorização daquilo que já tinham vivência, suportes diferenciados ao processo de alfabetização e letramento, e

principalmente, uma relação entre o que era estudado e sua rotina no espaço escolar. As professoras participantes da pesquisa afirmam não ser possível abandonar esses aprendizados e no atual momento sentem uma diferença em relação aos processos formativos que se seguiram após o término do programa. Elas destacaram:

[...] não consigo fazer de forma diferente depois de passar cinco anos no PNAIC, eu não consigo ver a minha prática de uma outra forma, mais tradicional ou voltado só para decodificação, só para alfabetização sem a parte do letramento [...]. (P21)

Eu continuo fazendo, até porque eu acho que foi válido, eu acho que ele foi importante, é como eu disse, só que agora existem algumas cobranças e que você acaba ficando meio perdida porque não existe uma ponte ligando uma coisa ao PNAIC, porque assim o PNAIC foi bom e não poderia morrer, não é porque de repente trocou ou porque os interesses políticos são outros, que agora tudo o que é do PNAIC vai para o lixo, eu acho que não, acho que a gente cresceu muito, acho que foi super válido e agora a BNCC teria que enriquecer, não jogar fora e começar tudo de novo, até porque a gente não é uma página em branco. (P23)

Com o término do PNAIC em dois mil e dezoito, acontece na SMEL a formação mensal, dividida por turmas, na hora-atividade das professoras, já que no início do ano letivo as gestoras são orientadas a organizar os horários, de modo que cada turma fique com um dia da semana, predeterminado, em que as aulas não são com a professora regente. Sendo assim, nas escolas que seguem tal determinação, a professora pode realizar a formação continuada em horário de trabalho.

No ano de dois mil e dezenove, a formação continuada oferecida pela SMEL, ocorreu com essa mesma organização e o foco está na BNCC com ênfase na construção do currículo local. Para Sartor, com base em reflexões de autores da área,

[...] a não participação dos professores nesses momentos de criação dos projetos de formação continuada provocam a desvalorização da profissão docente, pois contribuem para que a educação seja pensada longe da realidade local, uma vez que não é levado em conta todo o processo histórico já vivenciado pela rede de ensino (SARTOR, 2018, p. 147).

As professoras participantes da pesquisa demonstram certa apreensão em relação às mudanças ocorridas nas políticas de formação continuada de alfabetizadoras. De acordo com Rosa, Grosch e Lorenzini, os avanços que se pretende alcançar com a mudança de políticas públicas “[...] se não forem discutidos com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas” (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048). Na fala das professoras:

Eu acho assim, tem muita coisa se perdendo no meio do caminho, está se valorizando muito mais os meios e se esquecendo dos fins, as pessoas estão deixando de olhar lá, o mais importante que é o aluno, a formação do aluno está ficando, e as coisas estão sendo feitas para serem mostradas, para aparecer, por que está sendo feito isso, porque está sendo feito aquilo, mas e a efetividade disso tudo que está sendo feito, que o resultado final tem que ser o nosso aluno alfabetizado, letrado, preparado, não está acontecendo, onde é que está a falha? Aí fica meu ponto de interrogação, onde se está falhando? Porque em algum lugar está tendo uma falha muito grande. (P01)

Agora estou tendo um pouco de dificuldade, agora iniciando a BASE, não sei se porque elas também estão perdidas nesse processo, eu percebo isso, que elas estão perdidas nesse processo, porque foram anos de PNAIC e de repente tem que trabalhar, tentar englobar a BASE nisso, então eu percebo que ainda a secretaria também está perdida nesse processo, então hoje eu sinto um pouco de dificuldade [...] você está sendo cobrado porque você tem que realizar um planejamento de acordo com a BASE, mas a gente não está tendo esse momento para realmente discutir, entender, simplesmente está sendo uma cópia, uma cobrança, mas não uma compreensão real do documento em si, por mais que lá nas paradas pedagógicas esteja sendo abordado, lá na formação, eu percebo ainda muito despreparo. (P21)

[...] agora com a BNCC, me parece que a gente tem que trabalhar novamente por habilidades e nem todas as habilidades se casam, então eu senti que a BNCC, talvez até porque a gente também não tenha muito conhecimento e ainda está iniciando, engatinhando nesse processo, eu acho que houve, digamos assim que ficou um vácuo, entre o PNAIC e agora a BNCC, uma quebra muito grande e muitas diferenças, uma mudança muito radical [...] eu acho que nunca senti tanto essa quebra na rede municipal, por mais modismos na educação que tenham existido, acho que agora ficou uma coisa muito complicada, não sei se são as cobranças em cima de muito papel, sabe a parte muito burocrática, muita cobrança de plano, de planejamento em cima da BNCC, que é um documento que é novo para você, então primeiro você teria que conhecer muito bem, para depois fazer, então a gente sofre muito, estamos sofrendo muito em fazer os planos de aula. (P23)

Para as professoras não está ocorrendo uma relação entre o PNAIC que foi a política anterior para alfabetizadoras e os novos encaminhamentos relacionados à BNCC. Esse fator se torna visível sempre quando há trocas de governo, a falta de continuidade nas políticas como já citado por Saviani é um dos grandes problemas educacionais, impedindo sua materialidade. Segundo ele, “Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais”, e que as políticas públicas precisariam “[...] ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (SAVIANI, 2013, p. 109). Para as professoras,

[...] agora percebemos que as políticas estão mudando e a gente fica um pouco perdido. [...] a BNCC ela não traz assim, como que eu vou te falar, ela não traz

assim como você vai alfabetizar essa criança, que foi o que o PNAIC te deu, mas percebo que a segmentação dos conteúdos, tudo dificulta para trabalhar na perspectiva do PNAIC, estamos achando dificuldade de englobar o PNAIC na BASE [...] porque o documento está pronto digamos assim, você tem ali várias habilidades que você tem que trabalhar, só que dentro de cada habilidade daquela a gente sente um pouco de dificuldade de trabalhar da forma como era feito no PNAIC. (P21)

[...] com essa história da BNCC, não que a gente não deva conhecer, eu acho que a gente tem que conhecer já que é o documento norteador, o que me preocupa um pouco é o modelo do plano de aula que eles estão inserindo e assim até cobrando da gente [...]. (P23)

[...] a gente vê principalmente no público, trocou de gestor, trocou de partido, é outra teoria, como a gente está vendo no Brasil hoje, na minha opinião parece um retrocesso, independente da questão política, financeira, coisas que se tinha avançado, estão voltando no passado [...]. (P27)

De acordo com Rosa, Grosch e Lorenzini, há a necessidade de inserção dos professores na decisão e implementação de políticas educacionais, pois estas

[...] não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança na vida dos professores [...] (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1054).

A formação continuada possibilita às professoras avaliarem e repensarem sua prática, retomarem ações que ao longo do tempo foram deixadas de lado, porém que ainda são úteis e favoráveis à aprendizagem. Favorece o compartilhar de experiências entre professoras que vivenciam realidades parecidas ou não, e colabora com a busca de soluções, pois a reflexão em conjunto oportuniza um campo maior de possibilidades. Assim, esses processos necessitam ser pensados a partir destas, com base em suas necessidades, mas, e principalmente, com sua inserção na decisão dos caminhos a serem percorridos.

Ao longo das análises podemos perceber com base no diálogo com as professoras, que as mesmas valorizam e reconhecem o papel fundamental da formação continuada, porém desconsideram ações que não têm como foco a aprendizagem efetiva dos estudantes e nem as dificuldades que se fazem presentes no cotidiano escolar. Percebem que podem ser protagonistas e valorizadas nesses processos de formação, respeitam o trabalho que é realizado pelas equipes formativas, porém têm necessidades ainda pouco reconhecidas.

Exaltam a importância do processo de alfabetização e letramento, como defendido nessa dissertação, e percebem sua importância para exercício da cidadania dos estudantes. Desse modo, mesmo aquelas com vários anos de experiência em turmas de alfabetização carecem de conquista de novos e diferenciados saberes, levando em consideração as mudanças constantes

pelas quais passa a sociedade, saberes esses que podem ser suscitados mediante uma formação continuada que possibilite às professoras repensarem suas práticas e conhecimentos, e acima de tudo, exercerem estas também sua cidadania, com base em educação formativa e que as considere agentes sociais de transformação.

6.3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta subseção relatamos as impressões em relação ao trabalho de campo realizado, com auxílio dos instrumentos de pesquisa questionário e entrevista semiestruturada. Como apontado anteriormente, a pesquisa teve a intenção, com base nos objetivos, de analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. A inserção no campo científico enquanto pesquisadora, pautou-se nos estudos realizados desde a entrada no Mestrado, que nos possibilitou uma maior reflexão e autonomia em relação aos aspectos verificados antes da realização da pesquisa. Assim, impressões e pressupostos puderam ser melhor compreendidos e verificados a partir da experiência vivenciada como professora alfabetizadora, por seis anos, no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Na intenção de dar sentido às reflexões realizadas nas seções dois, três e quatro, referentes à formação continuada, a alfabetização e o letramento, realizamos algumas ponderações em relação aos depoimentos gentilmente concedidos pelas professoras alfabetizadoras acerca de suas percepções aos aspectos sugeridos mediante as questões dos instrumentos utilizados. Desse modo, diante das respostas das colegas, inquietações, limitações e motivações nos foram proporcionadas, além de que elementos desses relatos nos possibilitaram a compreensão de alguns aspectos tratados ao longo desta pesquisa, em consonância com nossa própria experiência.

Em relação à categoria Alfabetização e Letramento foi possível identificar que as professoras entendem a importância dessa fase da educação escolar, e o quanto se faz necessário uma abertura de diferentes possibilidades aos estudantes. Corroboramos com suas colocações, na medida em que ressaltam a importância de aprender a ler e escrever com sentido e em relação ao cotidiano, e que esses processos sejam a ligação dos estudantes com o mundo que os cerca fora do ambiente escolar. Foi possível perceber, também, que as professoras identificam a importância de um processo de alfabetização e letramento exitoso, assim, assumem essa responsabilidade, porém devido à amplitude desse processo identificam que há lacunas que necessitam de maior empenho e atenção por parte tanto da SMEL como também de políticas

públicas que deem suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula, oportunizando às professoras um maior conhecimento das questões que permeiam a prática escolar.

Devido ao tempo de experiência que as professoras têm com turmas de alfabetização, não houve dificuldade no entendimento das questões sugeridas, e o que nos ficou evidente, a partir de suas afirmações, é que quanto maior o tempo de experiência, maior clareza de que o trabalho em sala de aula na maioria das vezes, por limitações externas na organização escolar, é muito individual, que não há tempo para ficar aguardando mudanças, sendo necessário assumir e exercer sua função concretamente quanto sua responsabilidade em relação à alfabetização. Desse modo, diante das dificuldades as professoras até procuram assistência, mas muito do que realizam parte de sua busca pessoal, em identificar e tentar solucionar questões que dificultam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Assim, também, como professoras, percebemos a necessidade que temos de um conhecimento teórico que necessita ser ampliado, principalmente quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, com clareza dos métodos, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, entre outros fatores que aprimoram e fortalecem o conhecimento profissional. E nesse ponto, Libâneo ressalta que só será possível desenvolver capacidades cognitivas nos estudantes, se as professoras tiverem isso desenvolvido em si, já que “[...] a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar” (LIBÂNEO, 2011, p. 37). Ainda segundo o autor, “[...] Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe ‘aprender a aprender’, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2011, p. 37).

Desse modo, é imprescindível que as professoras desenvolvam conhecimentos pertinentes em relação às turmas, faixa etária, desenvolvimento cognitivo, motor, social, entre outras questões que precisam ser levadas em conta na fase da alfabetização e do letramento, e principalmente das potencialidades que necessitam estimular e desenvolver, tanto em si, como também nos estudantes. E nesse momento, a pesquisa também proporciona a oportunidade de repensar a própria prática como alfabetizadora, e o quanto o curso de mestrado favoreceu a análise e avaliação de estratégias e a percepção do quanto se faz necessário que a professora esteja em constante movimento de aprendizagem, pois as metodologias mudam, os encaminhamentos se alteram constantemente, mas a função social da escola não pode ser deixada de lado. E nessa função de desenvolvimento também da cidadania, oportunizado pelas

práticas de leitura e escrita, ressaltamos o papel das professoras, que nos leva à reflexão da categoria da pesquisa Professoras Alfabetizadoras.

Essa categoria nos suscitou questões que interferem no processo de alfabetização e letramento, com mais evidência na percepção por parte das professoras das modificações que elas podem ocasionar na aprendizagem dos estudantes, se estes se valerem da leitura e escrita como forma de autonomia, inserção nas práticas sociais e criticidade, pois de acordo com Freire e Macedo, “Na alfabetização, os educandos devem assumir o papel de sujeitos do processo mesmo de domínio da própria língua” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 226). Assim como as professoras participantes da pesquisa, defendemos o envolvimento necessário a todos os profissionais da educação, mas nesse caso em especial, às professoras alfabetizadoras, que no seu trabalho cotidiano, e mediante suas experiências buscam diferentes estratégias para estimular as aprendizagens com os estudantes e proporcionar uma alfabetização que possibilite aos mesmos tornarem-se “[...] leitores e escritores críticos e criativos, autores de suas leituras e escritas [...] e de conquistar a sua autonomia” (GARCIA, 2012, p. 12).

Evidenciamos, também, nas falas das professoras que, algo que não determina, mas auxilia, é a experiência que se adquire no trabalho com diferentes turmas de uma mesma faixa etária, pois estratégias podem ser testadas e avaliadas, conhecimentos aprofundados e clareza em algumas questões propiciadas. Desse modo, uma política pública que tenha como intuito sanar questões de defasagens das professoras alfabetizadoras, precisa considerar, na escolha de vagas no início do ano letivo, a permanência dessas professoras nas turmas de alfabetização, além de proporcionar condições para que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha os subsídios que se fazem necessários.

E nesse sentido Garcia (2015), reforça a necessidade da professora alfabetizadora em tornar-se pesquisadora, entendendo, relacionando e tecendo novos conhecimentos com base na teoria e sua prática pedagógica, no intuito de aprimorar essa prática e elucidar os conhecimentos teóricos. Em consonância com a autora, vemos que para Imbernón, “O conhecimento pedagógico é o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Nessa questão, percebemos a necessidade de maior ênfase de discussão teórica na formação continuada, pois muitas vezes, ficamos limitadas às questões práticas emergenciais, e como mencionou uma professora durante a pesquisa, “somos muito tarefairas”, e enfoques de natureza de maior profundidade e estudo vão sendo secundarizados, tornando muitas vezes nossas práticas pedagógicas repetitivas e sem maior análise e discussão sobre a relação teoria e

prática, ou seja, de uma práxis transformadora. Esse movimento pode ser proporcionado pelos processos de Formação Continuada, nossa terceira categoria de análise nesse estudo.

Assim como há um desenvolver da profissão docente bastante relacionado à realização de tarefas sem muita reflexão e criticidade, percebe-se ainda, o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras dependente de pessoas e/ou instituições que o realizem. As professoras têm clareza dessa necessidade que se faz presente de maior aprofundamento em questões pedagógicas, mas ainda demonstram dificuldade em constituir seus processos formativos individuais, pois identificam que há maior riqueza e facilidade de aprendizagem no coletivo. Desse modo, ressaltam a necessidade de uma formação continuada ofertada pela SMEL como processo inclusivo, dinâmico e colaborativo, e demonstram insegurança em relação às mudanças realizadas nos anos de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove com a inserção da BNCC, insegurança essa, que pode ser ocasionada pela descontinuidade de políticas públicas e falta de orientações concisas e práticas em relação à alfabetização e o letramento. A falta de uma política consistente sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras, fica evidente quando elas criticam a política de implementação da BNCC e comparam com o PNAIC, o qual foi um programa que valorizou as práticas pedagógicas e reflexão sobre as mesmas, com as trocas coletivas nos momentos formativos, maior relação dos aspectos teóricos e domínio das professoras formadoras responsáveis pela organização dos encontros de formação, que tinham uma frequência e continuidade.

Percebeu-se, também, neste estudo a necessidade das equipes responsáveis pela formação continuada de maior inserção no espaço escolar, sendo este um local propício e valioso para o desenvolvimento dos momentos de formação em grupo, ainda pouco valorizados nas UEs do município de Lages, pois os encontros dentro da escola são escassos, e na maioria das vezes de pouca reflexão e busca por soluções coletivas na superação das dificuldades que se fazem presentes na comunidade em que a escola está inserida. Como afirma Imbernón, “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Ressaltamos que essa necessidade se faz presente tanto por parte da SMEL, equipe diretiva e também do corpo docente, que carece de assumir maior responsabilidade na superação do que Imbernón chama de “dependência profissional”, com a conquista de maior autonomia e reflexão. Sem dúvida, para que isso seja possível, deve haver também além de abertura e disponibilidade dos professores, condições como a organização da rotina escolar, calendário, currículo, entre outros aspectos da organização pedagógica, que auxiliem nesse

processo que é uma construção. Ainda de acordo com Rosa, Grosch e Lorenzini, “[...] é preciso que o grupo tenha consciência dos aspectos condicionantes, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes a fim de promover as transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes” (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1047-1048).

Assim, a formação continuada proporcionada pela SMEL, a formação pessoal e aquela realizada no coletivo da escola, fortalecem a profissão docente, possibilitando às professoras alfabetizadoras uma vivência de práticas com base teórica, consolidadas nos processos formativos, que como já ressaltado, é contínuo e oportuno que seja relacionado às necessidades constantes inerentes à profissão. Sendo esse um dos pontos fortes mencionados pelas professoras, ou seja, quando esse processo vem ao encontro do que é essencial na prática cotidiana. E principalmente, quando essa formação tenha relação com as diferentes realidades e leve em consideração as necessidades das professoras, nesse processo de alfabetização e letramento.

Concomitantemente há que se levar em consideração os diferentes estágios de desenvolvimento profissional das professoras nos momentos de formação continuada, conforme defende Candau que é necessário “Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional [...]” (CANDAU, 2011, p. 63), respeitando as especificidades e auxiliando nas necessidades que de acordo com a experiência são diversificadas. Sendo este um dos grandes desafios de processo formativos de professores, no sentido de mudança de estratégias, processos formativos diferenciados e valorização dos diferentes estágios de experiência profissional.

Assim, uma formação continuada que seja aquela proporcionada pelas políticas públicas, muito mais que direcionamentos e orientações, pode pautar-se na participação coletiva e individual, de modo a proporcionar a todas as alfabetizadoras, as condições necessárias e possíveis para seu crescimento profissional e conseqüentemente dos índices educacionais referentes à alfabetização e ao letramento, na relação entre o que é fundamental e o que é possível perante realidade e oportunidades vivenciadas e oferecidas, deixando de lado expectativas individuais para o compromisso de benefícios comuns.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão possibilitou-nos evidenciar a necessidade da formação continuada como processo coletivo e participativo. Coletivo à medida em que considera as diferenças perceptíveis na educação, e que contribuem nas práticas educativas. Participativo na medida em que valoriza essas mesmas práticas e possibilitam aos professores se verem como sujeitos desses processos de formação. Constantemente há a criação de diferentes propostas no campo da formação de professores, que na maioria das vezes desconsideram os percursos formativos já percorridos e promovem, como foi possível verificar na pesquisa, uma instabilidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Necessitamos sim, de políticas de Estado e não só de governo, que primem pela valorização da carreira do magistério e políticas de formação continuada que possibilitem a consolidação de uma base teórica das práticas pedagógicas no exercício da docência.

Antes da realização desta pesquisa tínhamos como pressuposto que as professoras alfabetizadoras têm dificuldade em solucionar questões referentes ao processo de aprendizagem dos estudantes mesmo após a formação continuada, e apresentam diferentes entendimentos do processo de alfabetização e letramento. Assim, o foco de nossa pesquisa foi analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

A pesquisa partiu da seguinte problemática: como as professoras de rede municipal de educação de Lages/SC entendem o processo de alfabetização e letramento a partir da formação continuada ofertada pela SMEL? Foi evidenciado nas entrevistas que a formação continuada das professoras é uma das necessidades em políticas públicas relacionadas à educação, sendo assim, se faz necessário que os órgãos competentes e responsáveis pelas políticas de formação continuada, como por exemplo a SMEL, avaliem constantemente suas diretrizes, de modo a avançar em questões relacionadas à aprendizagem e compreensão das professoras sobre aspectos conceituais e práticas de alfabetização e letramento.

Os dados nos revelaram a necessidade de valorização dos saberes das professoras e a consideração sobre suas dificuldades no desenvolvimento de sua profissão, sendo este o ponto de partida para qualquer nova mediação nos processos formativos, bem como a estreita relação entre a equipe de formadoras da SMEL, com aprofundamento teórico e também vivência de práticas, além da inserção no espaço escolar, de modo que esses processos de formação considerem os diferentes estágios de desenvolvimento da carreira das professoras em relação às diferentes necessidades das escolas da rede municipal de educação de Lages.

Destaca-se que desde a Constituição Federativa do Brasil (1988), a educação se faz presente como direito e necessidade, e na busca por suprir e assegurar tais direitos, diferentes programas e determinações são encaminhados. Na pesquisa, tratamos especialmente das turmas de alfabetização do Ensino Fundamental, suas especificidades e orientações às professoras desta etapa da Educação Básica, sendo que estas constituem sua carreira ao longo de toda sua formação, cabendo aos órgãos que oportunizam o desenvolvimento e exercício dos processos formativos, a inserção de práticas que possibilitem novas aprendizagens e avanços. Percebemos que inúmeras situações foram estabelecidas no intuito de resolver questões que influenciam na aprendizagem dos estudantes, e entre essas se faz marcante a formação de professores, porém como apresentado ainda falta continuidade e investimento que permitam aos programas atingirem metas a longo prazo.

Reforçamos a necessidade da formação continuada como construção de conhecimentos e não somente de cumprimento de determinado número de horas para certificação e aumento salarial, erro comum em alguns processos formativos, que não valorizam os avanços já adquiridos anteriormente e práticas que causaram impactos positivos, desestabilizando e desconfigurando esses processos, com enfoque em questões que não fortalecem a carreira docente. Gatti (2011) defende que a formação continuada valorize a ampliação e aprofundamento de conhecimentos inerentes à profissão docente.

Tratamos também da função social da escola em proporcionar condições para que estudantes desenvolvam suas potencialidades, e para isso, há necessidade de formação dessa valorização e estímulo àquelas que irão atuar diretamente com estes, as professoras. Estas revelaram-nos sua angústia em relação aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e subsídios que lhes faltam para possibilitar a esses estudantes um pleno desenvolvimento intelectual. Para que a escola venha a cumprir essa função social de inserção do estudante, em fase de alfabetização, no mundo letrado, que como demonstrado nesse estudo, exige tanto dos estudantes como também das professoras um domínio de diferentes habilidades, dada a amplitude do processo de alfabetização e letramento.

A partir dos aspectos teóricos em relação à concepção de alfabetização e letramento tendo como principal referência Soares (2000; 2004; 2014; 2017; 2018), que explicita não apenas a diferença, mas uma interdependência dos dois processos, que necessitam ser desenvolvidos nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, foi possível identificar que as professoras participantes da pesquisa, demonstram ter clareza da necessidade de desenvolvimento dos dois processos, a alfabetização e o letramento, mas apresentam dúvidas em relação aos métodos e percebem a necessidade de maior acompanhamento por parte da

SMEL em relação às práticas desenvolvidas na Educação Infantil, para que essas auxiliem nesse processo de inserção dos estudantes no mundo letrado.

Concordamos com Soares (2017a), quando defende a importância de que os dois processos sejam proporcionados aos estudantes, levando em consideração que nos últimos anos tem ocorrido uma valorização do letramento, ocasionando um alto índice de estudantes que passam pela escola e não se alfabetizam. Desse modo, defendemos que as professoras alfabetizadoras tenham o conhecimento de todas as nuances que envolvem tanto a alfabetização como o letramento, para que consigam propiciar melhores condições de aprendizagem aos estudantes, desenvolvendo habilidades e oportunizando novos e diferenciados conhecimentos. Em relação a essa questão, consideramos inúmeras falhas dos processos formativos. Assim como evidenciaram as professoras participantes da pesquisa, percebemos a carência que há no entendimento de todos os aspectos que envolvem os dois processos que são sempre inter-relacionados, e principalmente, como desenvolvê-los com todos os estudantes de uma mesma turma, dada a diversidade e funções das professoras alfabetizadoras.

Proporcionar condições para que todos se alfabetizem é um grande desafio, assim enfatizamos o cuidado e auxílio que merecem e necessitam essas turmas e professoras, e nesse ponto a formação continuada e pessoas que a coordenam e organizam desempenham um papel primordial, no sentido de reconhecer esse desafio e proporcionar condições de enfrentamento do mesmo, auxiliando as professoras alfabetizadoras e permitindo condições para que objetivos sejam alcançados.

Quando iniciamos a revisão de outras pesquisas relacionadas ao tema percebemos que muito se discute sobre o assunto, porém dada sua amplitude ainda há muito que se buscar, para que as políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras venham ao encontro das necessidades evidenciadas nas redes de ensino, principalmente na escola pública, onde as condições sociais e econômicas influenciam substancialmente no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, e a escola desempenha um papel primordial de promoção da cidadania.

Por meio da análise dos dados, foi possível verificar que as alfabetizadoras percebem que as turmas de 1º e 2º ano necessitam de um enfoque diferenciado, considerando-se as especificidades exigidas tanto das professoras como também das práticas necessárias ao trabalho com essa fase da Educação Básica. Torna-se imprescindível que a formação continuada de alfabetizadoras, oportunize às professoras aprofundarem questões inerentes a esse processo. Percebemos também que as participantes da pesquisa entendem que a formação continuada não é somente àquela oferecida pela SMEL, mas devido à intensa rotina que faz

parte do trabalho com turmas de alfabetização, torna-se muito difícil realizar outros processos formativos. Muitas vezes, estes se tornam necessários, já que a formação continuada ofertada pela SMEL é importante, mas ainda não supre todas as necessidades que se fazem presentes na rotina diária das professoras alfabetizadoras, ou seja, nas diferentes EMEBS, com diferentes realidades, que compõem a rede municipal de educação de Lages.

Em consonância aos estudos realizados, as professoras confirmam a importância da formação continuada levar em consideração as práticas e exigências educacionais, e primar pela valorização da função social da escola. Exaltam, também, a presença de práticas alfabetizadoras, que promovam com os estudantes, possibilidades de avanços no conhecimento e transformação da realidade social em que vivem, mas reconhecem que ainda lhes falta subsídios para tratar das questões de aprendizagem dos estudantes, e muito do que realizam em relação à alfabetização e letramento parte da experimentação pedagógica na prática do cotidiano escolar.

Ficou evidenciada também, a importância do PNAIC, a qual possibilitou a formação continuada relacionando teoria e prática, e oportunizou o relato de vivências entre professoras que convivem com as mesmas necessidades, além de valorizar os diferentes saberes e compreender as professoras como protagonistas de tal formação. Porém, desde o encerramento do pacto no ano de dois mil e dezoito, percebem uma falta de relação entre o PNAIC e às novas orientações que se seguiram após seu término, com implementação da BNCC. Percebemos então, a necessidade dos órgãos responsáveis pela formação continuada de tornar esse processo dialético e colaborativo, pois a partir dele as professoras ressignificam suas práticas.

Precisamos avançar na forma como vemos a alfabetização, e em conjunto buscar maneiras de tornar os processos de aprendizagem concretos e efetivamente capazes de solucionar os problemas e dificuldades encontrados, auxiliando no processo de evolução de nossos estudantes, contribuindo para a constituição de cidadãos mais críticos e que realmente aprendam a ler, escrever e interpretar. Isso tudo a fim de modificar e melhorar a realidade em que vivem, tendo condições equitativas de ensino e aprendizagem, independentemente de sua condição socioeconômica e cultural ou escolas em que estudam.

A formação continuada precisa oportunizar às professoras condições concretas para que essas tenham a possibilidade de garantir uma formação dos seres humanos pelos quais assumem responsabilidade, para que assim, estes venham a desenvolver todas as suas potencialidades, e para que estejam em condições de avançarem na apropriação do conhecimento universal desenvolvido pela humanidade. Almejamos que o foco da formação continuada não seja somente a certificação das professoras, mas sim que seja uma formação profissional capaz de

proporcionar às mesmas se perceberem e se assumirem, também, como sujeitos dos processos formativos. A educação é um direito de todos, e a organização da escola precisa possibilitar a entrada dos estudantes, e sua permanência com qualidade e avanços. O tema da educação é pauta em todas as campanhas políticas e desde antes da Proclamação da República uma preocupação nacional, baseado na democratização do ensino, porém percebemos que ainda há muito em que avançar, no sentido de garantir que as soluções apontadas no discurso, sejam colocadas em prática.

Ao longo da pesquisa selecionamos estratégias e caminhos a serem percorridos para esclarecer perguntas que surgiram no decorrer do estudo. Tratar de um tema tão complexo e necessário que é tanto a alfabetização e letramento, quanto a formação das professoras, que são as responsáveis pela mediação dos estudantes nesse processo, foi um desafio, à medida em que o objeto de pesquisa aproxima-se de nossa prática profissional e nos faz repensar percursos e direcionamentos. Assim à medida em que se pesquisa, percebe-se a importância de aprofundamento em diversas questões, que aqui tiveram seu ponta pé inicial, porém como primeiro exercício serviu-nos de alerta para sua imprescindibilidade, além da necessidade de que novas pesquisas em relação ao tema, tratem de questões que aqui não foram contempladas por não serem o foco deste estudo, no sentido de analisar as concepções do processo formativo desenvolvido pela SMEL, as especificidades do processo de alfabetização e letramento e as concepções que orientam as práticas das professoras alfabetizadoras.

Os estudos sobre os processos de formação continuada de alfabetizadoras, tema dessa pesquisa, apontam para a necessidade de consideração dos índices de analfabetismo em nosso país, bem como dos condicionantes que permeiam a prática pedagógica das professoras. É urgente que as políticas públicas relacionadas à alfabetização primem pela valorização dessas turmas de iniciação escolar, no sentido de, oportunizar às professoras condições e subsídios que se fazem necessários na aprendizagem, compreensão e domínio da alfabetização e letramento, mediante processos formativos que valorizem e auxiliem a construção e sustentação da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. 2008. Dissertação (Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, 2013.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-34.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRUDA, Leticia; VIEIRA, Denise C. N.; GROSCHE, Maria Selma. A formação continuada como constituinte do professor de educação infantil e ensino fundamental. *In*: **Anais do VI Colóquio Internacional de Educação**. Joaçaba: Unoesc, v. 4, n. 1, p. 481-484, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06 out. 2018.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 03 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: MEC, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação ano / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define 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. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9765, de 11 de abr. de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização, Brasília, DF, abr. de 2019.

_____. **Ofício nº 90, de 06 de set. 2019.** Programa Mais Alfabetização – PMALFA, Recursos 2019, Brasília, DF, set. 2019. Disponível em: <http://educamoc.com.br/ckfinder/files/Of%C3%ADcio%20n%C2%BA%2090.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para Compreender a Formação na Licenciatura e na Docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 01-24, 2017.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; LOPES, Jairo de Araujo. Políticas Educacionais de Formação Continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 11, n. 01, p. 119-139, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAI, Neli Aparecida. **Formação Continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

GARCIA, Regina Leite. Apresentação. *In*: GARCIA, Regina Leite (org). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 09-16.

_____. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-43.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57 -70, 2008.

_____; BARRETO, Elbas de S. B. (org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____. GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti**: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

_____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau**: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004). 2011. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

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

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

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

_____. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. *Gestão Escolar*, 1 jul. 2011. Disponível em: gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, Bernardete A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 75-82.

INAF. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

LAGES. Secretaria da Educação do Município de Lages. **Projeto Conhecer**: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Lages/SC, [S.L.:s.n], 2010.

_____. Leis Municipais. **Lei n. 353, de 03 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC, Lages, SC, fev. 2011.

_____. Leis Municipais. **Decreto n. 14409, de 06 de maio de 2014**. Regulamenta a concessão de licenciamento periódico remunerado para cursar mestrado prevista no § 2º do artigo 33 da lei complementar nº 353/2011 e dá outras providências, Lages, SC, maio 2014.

_____. Leis Municipais. **Decreto n. 17391, de 20 de dez. de 2018**. Suspende temporariamente as despesas com cursos de graduação (auxílio escolar), pós-graduação e dá outras providências, Lages, SC, dez. 2018.

LEITE, Sérgio A. da S.; TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e ensino. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 113-137.

LEÓN, Silva Corrêa Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação**: reflexões a partir do PNAIC (2013). 2015. Dissertação (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MABILIA, Ana Paula. **Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC**. 2017. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

PREFEITURA DE LAGES. **Educação lança projeto sustentabilidade nesta terça-feira**. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/noticia/9612/educacao-lanca-projeto-sustentabilidade-nesta-terca-feira/> Acesso em: 23 maio 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Geraldo Antônio da; GROSCHE, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in) certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S.I.]: [S.n.], 2014.

SARTOR, Ana Paula de Bona. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas Profa e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)**. 2018. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 95-109, 2010.

_____. Formação docente e os novos marcos legais. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 17, n. 28, p. 158-162, 2016.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo. **Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC**. 2018. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Núcleo Excelência em Educação Permanente – Anos Iniciais**. Disponível em: www.educacaolages.sc.gov.br/setor/20/neep-1-anos-iniciais. Acesso em: 24 maio 2019.

SILVA, Angela Carrancho da; SANTOS, Sandra Maria dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 269-298, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Prefácio. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 1-5.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SOARES, Magda Becker; MACIEL Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano VII, n. 29, p. 96-101, 2004.

_____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4. n. 2, p. 146-173, 2014.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. Desigualdades e educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?V=HiTZ3P5Cjs>> Acesso em: 14 out. 2017b.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017c.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *In*: COLE, Michael [et al.] (org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

Ao responder esse questionário, você estará colaborando com a pesquisa intitulada “Formação continuada de professoras alfabetizadoras: concepções sobre alfabetização e letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental ” que buscará analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

- 1) Nome completo _____
- 2) E-mail e telefone para futuro contato _____
- 3) Gênero () feminino () masculino () prefiro não responder
- 4) Idade () até 25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () mais de 55 anos
- 5) Nível de instrução () graduação () especialização () mestrado () doutorado
- 6) Tempo de formação () 1-5 anos () 6-10 anos () 11-15 anos () 16-20 anos () mais de 20 anos
- 7) Tempo de experiência com turmas de 1º e/ou 2º ano na rede municipal de Lages
() 1-3 anos () 4-6 anos () 7-9 anos () 10-12 anos () 13-15 anos () 16-18 anos
() 19-21 anos () 22-24 anos () mais de 25 anos
- 8) Participou das formações do PNAIC? () sim () não Em quantos anos? _____
- 9) Recursos didáticos que utiliza para alfabetizar na perspectiva do letramento

RECURSO	SIM	NÃO	FREQUÊNCIA NA SEMANA
Leitura de deleite			
Uso do livro didático			
Leitura individual			
Escrita independente			
Utilização do nome próprio			
Alunos utilizam livros do PNAIC			
Alfabeto móvel			
Jogos e brincadeiras alfabetizadores			
Atividades em duplas			
Atividades em grupos			
Acesso a materiais de leitura diferenciados como jornais, revistas, bulas, etc			
Empréstimo de livros para casa			
Ditado de palavras e/ou textos			
Utilização de mídias digitais			
Outros:			

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Formação continuada de professoras alfabetizadoras: concepções sobre alfabetização e letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”. O objetivo deste trabalho é analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário com 09 questões e se for selecionado (a), que participe da entrevista que será gravada, com 10 questões, ambos previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar de que forma ocorre o processo de formação continuada com as professoras de 1º e 2º ano na rede municipal de Lages e a concepção que as professoras alfabetizadoras têm sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, após essa formação. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são o entendimento da necessidade do processo de formação continuada para reestruturação da prática pedagógica e de que forma ela ocorre com as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Lages – SC.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49)32236781/988265686, ou pelo endereço Manaus 707, Santa Helena. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____
CPF _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Leticia Arruda

E-mail: letiarruda2908@gmail.com

APÊNDICE III – Roteiro para entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

- 1) Que requisitos básicos julga serem necessários para ser uma professora alfabetizadora? Quais métodos utiliza para alfabetizar?
- 2) Como se caracterizam as práticas pedagógicas da professora alfabetizadora?
- 3) O que você entende por alfabetização na perspectiva do letramento?
- 4) Comente se você já participou de cursos de formação continuada, promovidos pela SMEL, abordando a alfabetização e letramento? Qual? Quando? Como foi? Eles contribuem com sua prática pedagógica?
- 5) O que você entende por formação continuada? Como a visualiza no município de Lages? Quais aspectos acredita que sejam necessários que se aborde na formação continuada da SMEL?
- 6) Nesses cursos, foi de algum modo relacionado com aspectos teóricos à sua prática em sala de aula? Percebe que há necessidade de a formação continuada levar em consideração as especificidades das turmas de alfabetização?
- 7) Que transformações percebe em sua prática pedagógica frente a formação continuada, ela contribui para seu desenvolvimento profissional?
- 8) Após a formação continuada, se sente mais preparada para atuação em sala de aula? Ao realizar seu planejamento, leva em consideração as trocas realizadas durante os cursos de formação continuada?
- 9) Em algum momento foi propiciado nos cursos de formação continuada que participou, uma compreensão mais aprofundada das questões sociais e nas dificuldades encontradas no processo de alfabetização, e como gerar possíveis transformações? Comente.
- 10) Sempre há a discussão sobre a necessidade de se valorizar os saberes prévios dos alunos? Você enquanto participante dos cursos de formação continuada percebe essa valorização das práticas e experiências pelas professoras que ministram os cursos?

ANEXOS

ANEXO I – Evolução do IDEB Anos Iniciais das escolas da rede municipal de educação de Lages

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

ANEXO II – Portaria que trata da escolha de vagas de professoras efetivas para o ano de 2019.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



PORTARIA N° 030/2018

De 03 de dezembro de 2018.

Ivana Elena Michaltchuk, Secretária Municipal da Educação de Lages, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o Art. 111, I, da Lei Orgânica Municipal e art. 42, I, da Lei Complementar n° 138 de 27/12/2000.

RESOLVE:

Art. 1º. Estabelecer critérios para a **escolha de turmas nas Unidades Escolares, para o ano letivo de 2019.**

Art. 2º. A ordem de escolha para os servidores EFETIVOS deverá basear-se em:

1º a escolher: O servidor efetivo que possuir maior tempo de serviço, atuando na unidade escolar em que é lotado, independentemente da função;

2º a escolher: Servidor efetivo que possuir maior tempo de serviço na unidade escolar, atuando em atribuição de exercício, independentemente da função;

3º a escolher: Servidor com maior habilitação na área de atuação;

4º a escolher: Servidor mais idoso;

5º a escolher: Servidor com maior número de filhos;

Parágrafo Único: Considerar-se-á como efetivo exercício os afastamentos previstos no art. 125 da Lei n° 1574/90 e art. 91 da Lei Comp. n° 293/2007.

Art. 3º. Terão prioridade de escolha, na sua unidade de lotação, excetuando-se dos critérios estabelecidos no art. 2º, os professores com laudo médico de readaptação e remanejamento de função, emitido pelo SASS - Serviço de Atenção à Saúde do Servidor, sendo que devem ser observadas as especificidades de cada laudo.

Art. 4º. O professor que iniciar o ano letivo exercendo função administrativa e vier a sair da mesma, no decorrer do ano, não terá direito a escolha de turmas em 2019.

Página 1 de 2

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES**Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação

Art. 5º. A ordem de escolha de turmas para os servidores CONTRATADOS deverá basear-se em:

1º a escolher: Servidor contratado que possuir maior tempo de serviço na unidade escolar;

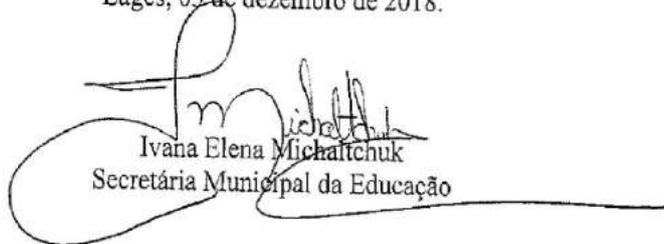
2º a escolher: Servidor com maior habilitação na área de atuação;

3º a escolher: Servidor mais idoso;

4º a escolher: Servidor com maior número de filhos;

Art. 6º. Esta Portaria entra em vigor a partir de sua publicação conforme dispõe o artigo 116 da Lei Orgânica do Município.

Lages, 03 de dezembro de 2018.



Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação

ANEXO III – Quadro de vagas da primeira escolha, para professoras contratadas em caráter temporário, para o ano letivo de 2019.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

Secretaria Municipal da Educação

*Quadro de Vagas Para Contratação
de Professores Processo Seletivo
Ano Letivo de 2019*



Nº	CH	PERIODO	UNIDADE	DISCIPLINA	INICIO	TÉRMINO
1	40H	MAT/VESP	EMEB ALINE G. SCHMITT	ANOS INICIAIS	04/02/2019	01/04/2019
2	40H	MAT/VESP	EMEB ALINE G. SCHMITT	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
3	40H	MAT/VESP	EMEB ALINE G. SCHMITT	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
4	20H	MAT	EMEB BOM JESUS	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
5	40H	MAT/VESP	EMEB CEL MANOEL THIAGO DE CASTRO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	09/04/2019
6	40H	MAT/VESP	EMEB CEL MANOEL THIAGO DE CASTRO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
7	20H	MAT	EMEB CEL MANOEL THIAGO DE CASTRO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
8	40H	MAT/VESP	EMEB DOM DANIEL HOSTIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	01/05/2019
9	40H	MAT/VESP	EMEB DOM DANIEL HOSTIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	01/06/2019
10	20H	MAT	EMEB DOM DANIEL HOSTIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
11	40H	MAT/VESP	EMEB IZABEL THIESEN ROSETO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
12	20H	MAT	EMEB IZABEL THIESEN ROSETO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
13	20H	VESP	EMEB IZIDORO MARIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
14	20H	VESP	EMEB IZIDORO MARIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
15	20H	VESP	EMEB IZIDORO MARIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
16	20H	VESP	EMEB IZIDORO MARIN	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
17	20H	VESP	EMEB JARDELINA FURTADO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
18	20H	VESP	EMEB JUSCELINO K. DE OLIVEIRA	ANOS INICIAIS	04/02/2019	01/05/2019
19	40H	MAT/VESP	EMEB LUPÉRCIO DE O. KOECHE	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
20	40H	MAT/VESP	EMEB LUPÉRCIO DE O. KOECHE	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
21	20H	VESP	EMEB LUPÉRCIO DE O. KOECHE	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
22	20H	VESP	EMEB MUTIRÃO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019

23	20H	VESP	EMEB MUTIRÃO	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
24	20H	VESP	EMEB NICANOR RODRIGUES GOULART	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
25	20H	VESP	EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
26	40H	MAT/VESP	EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
27	20H	VESP	EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
28	20H	VESP	EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
29	20H	VESP	EMEB PROFESSOR EDUARDO PEDRO AMARAL	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
30	20H	VESP	EMEB PROFESSOR EDUARDO PEDRO AMARAL	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
31	20H	VESP	EMEB PROFESSOR EDUARDO PEDRO AMARAL	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
32	20H	VESP	EMEB PROFESSOR EDUARDO PEDRO AMARAL	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
33	40H	MAT/VESP	EMEB PROFESSOR OSNI DE MEDEIROS RÉGIS	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
34	40H	MAT/VESP	EMEB PROFESSOR OSNI DE MEDEIROS RÉGIS	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
35	20H	VESP	EMEB PROFESSORA BELIZARIA RODRIGUES	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
36	20H	VESP	EMEB PROFESSORA FAUSTA RATH	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
37	40H	MAT/VESP	EMEB PROFESSOR OSNI DE MEDEIROS RÉGIS	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
38	40H	MAT/VESP	EMEB SÃO VICENTE	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019
39	40H	MAT/VESP	EMEB SÃO VICENTE	ANOS INICIAIS	04/02/2019	13/12/2019

Fonte: Site Secretaria Municipal de Educação – www.educacaolages.sc.gov.br

ANEXO IV – Termo consubstanciado do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores de 1º e 2º ano na rede municipal de ensino de Lages numa perspectiva histórico social.

Pesquisador: LETICIA ARRUDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01385618.6.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.997.440

Apresentação do Projeto:

- Clara e concisa

Objetivo da Pesquisa:

- Bem definido e preciso

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

-Os riscos foram devidamente apresentados, bem como os cuidados que o pesquisador deverá tomar para evitá-los. Assim como os benefícios também foram explicitados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-Pesquisa de relevância social e bem estruturada.

LAGES, 02 de novembro de 2018.

ANEXO V – Caderno de Apresentação PNAIC 2012

Apresentação

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

Dentre as ações do Pacto apresentadas acima, este documento terá como foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Assim, na primeira parte, vamos tratar do ciclo de alfabetização, com sugestões e reflexões sobre a sua organização e, posteriormente, serão discutidos aspectos relativos ao projeto de formação continuada.

www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa