



LÍVIA DE SOUZA TANUS AZARIAS

**MOMENTOS QUE DEMARCAM O PERCURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM
OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE NEPOMUCENO-MG.**

**LAVRAS – MG
2019**

LÍVIA DE SOUZA TANUS AZARIAS

**MOMENTOS QUE DEMARCAM O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE
NEPOMUCENO-MG.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof.^a Dr.^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da
Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a)
autor(a).**

Azarias, Lívia de Souza Tanus.

Momentos que demarcam o percurso de formação de
professores alfabetizadores : um olhar para o município de
Nepomuceno-MG. / Lívia de Souza Tanus Azarias. - 2019.
87 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Identidade do Professor
Formação continuada. 3. Alfabetização e Letramento. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

LÍVIA DE SOUZA TANUS AZARIAS

**MOMENTOS QUE DEMARCAM O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE
NEPOMUCENO-MG.**

**MOMENTS DEMARCATING THE LITERACY TEACHER TRAINING COURSE: A
LOOK AT THE MUNICIPALITY OF NEPOMUCENO-MG.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 29/04/2019.

Profa. Dr. Daniela Freitas Montuani – FAE/UFMG

Profa. Dr. Giovanna Rodrigues Cabral - UFLA

Prof.^a Dr.^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

*In memória ao meu saudoso e amado pai, por ter
marcado a minha vida através do seu olhar confiante,
me transmitindo confiança e por me fazer acreditar
em meus sonhos.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser um pai bondoso e zeloso e que tem prazer em abençoar os seus filhos.

A minha grande mãe por sempre ter me ensinado o valor da educação, por ter sido minha influenciadora e um dos motivos do meu sucesso.

Ao meu esposo pela paciência e por estar sempre ao meu lado, ao meu adorável filho que me transformou de todas as formas por compreender minha ausência e ser um grande incentivador e admirador.

Aos amigos do mestrado, em especial a Gilmara, Francislaine, Cíntia e Fernanda, por tornarem essa caminhada dos estudos mais alegre.

Às pessoas especiais, Vanderléia minha grande mentora, Gilmara, Maria José Soares, Nilza Gama que me estenderam a mão e me colocaram nos trilhos quando eu pensei em desistir e não tentar o mestrado.

Aos irmãos da igreja por se colocarem na brecha por mim através de orações.

À Universidade Federal de Lavras pela rica oportunidade e contribuição para a minha educação e formação.

À minha querida e carinhosa orientadora pela paciência e amorosidade, obrigada pela confiança.

As professoras Giovanna, Daniela, Luciana e Paula que aceitaram o convite para participar da banca e contribuir com este trabalho.

Aos professores da educação de Nepomuceno que aceitaram participar desta pesquisa, muito obrigada.

Minha eterna gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de um grande sonho, a realização do Mestrado em Educação.

“Sonho que se sonha só é apenas um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Raul Seixas

RESUMO

As dificuldades apresentadas pelos professores no ato de alfabetizar tem sido alvo de debate em vários campos de pesquisa, e a medida em que os problemas em garantir o domínio da leitura e escrita se tornam evidentes, são propostas novas políticas públicas de formação docente como possibilidades para entender, conceber, reestruturar e ressignificar o contexto de alfabetização. Diante disso, a pesquisa teve por objetivo analisar quais os momentos que demarcam o percurso de formação de professores alfabetizadores demarcado no discurso docente, bem como descrever o quanto os cursos de formação continuada contribuem para a prática pedagógica em relação à alfabetização, comparando de que forma os conhecimentos adquiridos em experiências já vivenciadas e no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a atuação e saberes que o professor alfabetizador utiliza. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com ênfase na descrição. Como procedimento metodológico para coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado gravado em áudio que, posteriormente, foi transcrito na íntegra. Foram sujeitos da pesquisa seis professoras alfabetizadoras da educação básica das escolas estaduais e municipais, selecionadas por participarem do Programa de Formação Pacto Nacionais pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC), no município de Nepomuceno-MG. Analisou-se os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, usando a análise temática, de Bardin (2009) e Minayo (2007), em que foi feita uma categorização por meio dos temas levantados nas entrevistas. A partir da análise das falas das professoras foram elencadas cinco (5) categorias, cada uma abrangendo um determinado assunto sobre os conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica e as práticas alfabetizadoras. Constatou-se que os cursos de formação continuada, assim como os saberes e práticas cotidianas acrescentam muito para a atuação dos professores alfabetizadores pelo fato de haver uma troca de experiências entre os mais experientes e os recém-formados. As falas apontam lacunas na formação inicial, o que não permitiu a preparação para atuar nas salas de alfabetização e a maioria não demonstrou foco na alfabetização e se distanciou da verdadeira prática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade do Professor. Formação continuada. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

The difficulties presented by teachers in the act of to literate have been the subject of debate in several fields of research, and as the problems in guaranteeing the mastery of reading and writing become evident, new public policies for training teachers are proposed as possibilities to understand, conceive, restructure and resignify the context of literacy. Therefore, the objective of this research was to analyze the moments that demarcate the training course of literacy teachers demarcated in the teaching discourse, as well as to describe how much the courses of continuing education contribute to the practice pedagogical in relation to literacy, comparing how the knowledge acquired in experiences already tried and in the process of academic training are triggered in order to guarantee the performance and knowledge that the literacy teacher uses. The research adopted the qualitative approach, with emphasis on the description. As a methodological procedure for data collect, a semi-structured interview script recorded in audio was used, which was subsequently transcribed in full. The research subjects were six literate teachers of basic education of State and municipal schools, selected for participating in the National Pact Training Program for Literacy in The Right Age (NPLRA) (in Portuguese: PNAIC), in the municipality of Nepomuceno-MG. The data were analyzed by means of the content analysis technique, using the thematic analysis of Bardin (2009) and Minayo (2007), in which a categorization was made by means of the themes raised in the interviews. From the analysis of the speeches of the teachers were listed five (5) categories, each covering a certain subject about the knowledge acquired in the process of academic education and literacy practices. It was found that the courses of continuing education, as well as the daily knowledge and practices add much to the performance of the literacy teachers because there is an exchange of experiences among the most experienced and the newly graduated. The speeches point to gaps in the initial formation, which did not allow the preparation to work in the literacy rooms, and most did not demonstrate a focus on literacy and became distant from true practice.

Keywords: Teacher training. Teacher's identity. Continuing training. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	53
Quadro 2 – Apresentando as categorias encontradas.....	56
Quadro 3 – Agrupamento das categorias.....	57

LISTA DE SIGLAS

LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
CEFAMS	Centro Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
COEP	Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1. Formação continuada de professores no aspecto histórico e institucional.....	18
2.2. Formação inicial de professores alfabetizadores.....	22
2.3. Formação continuada dos professores alfabetizadores.....	27
2.4. Programas de formação continuada para a alfabetização.....	30
2.5. A formação de professor além do contexto acadêmico.....	35
2.6. Discussões teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento.....	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa: a cidade e alguns traços da educação.....	50
3.2 Identificação do grupo: apresentando as professoras investigadas	51
4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	55
4.1 Momento de decisão: a escolha da profissão docente.....	57
4.2 Momentos de estudos: formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador.....	60
4.3 Momentos de reflexão: a compreensão sobre alfabetização e letramento.....	66
4.4 Momento de aperfeiçoamento: a formação continuada no programa PNAIC.....	69
4.5 Dos momentos de formação aos desafios do devir professor.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	87

1 INTRODUÇÃO

Por considerar a contextualização do pesquisador um dado importante para a pesquisa, e por entender que todo objeto de pesquisa se relaciona diretamente com a vida pessoal, social e profissional do sujeito-investigador, compartilho, inicialmente o meu percurso profissional. Esta pesquisa parte de algumas inquietações e questionamentos que surgiram ao longo da minha atuação como docente, a partir de minha primeira experiência como professora na rede municipal de Nepomuceno, onde passei a viver outra realidade no contexto escolar, que me afligiu e, ainda, me inquieta. Sendo assim, estes fatos despertaram o meu interesse pela pesquisa, que tem como escopo, elucidar meu engajamento nos estudos em relação às questões referentes à alfabetização e, especialmente, às práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

Referente ao meu percurso acadêmico, ingressei no curso de Pedagogia em 2006, na Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Neste mesmo ano, iniciei minha experiência como professora em uma escola particular da minha cidade. Atuando como professora, na terceira série do ensino fundamental, antiga nomenclatura, até então meu maior desafio, pois não tinha experiência profissional na área. Entre os desafios enfrentados, um deles deixou lembranças: o fato de atuar em uma sala de aula com duas crianças com deficiência intelectual, cada uma com suas particularidades, uma vez que estava em processo de formação e sem experiência de prática pedagógica, o desafio se tornou ainda maior.

Em 2008, a escola passou por uma dificuldade financeira, quando decretou falência. Como os laços afetivos entre funcionários, alunos e família eram fortes e harmoniosos, os pais demonstraram grande pesar e comoção ao ser anunciada o fechamento da instituição. Assim, após uma reunião, três amigas da referida escola e eu decidimos continuar com o funcionamento da instituição, efetuando a compra da mesma.

Assim sendo, atuei na administração da escola entre 2008 e final de 2010. Para a contenção de gastos, ficou decidido que cada sócia atuaria em uma função, além de mantenedoras. Durante esse período, tive a oportunidade de atuar como professora alfabetizadora, momento este em que me apaixonei pelo processo.

Durante os dois anos, perduraram os problemas financeiros. Com a falta de compatibilidade entre gastos e receitas, a instituição recebeu uma proposta de compra da documentação e da parceria dos funcionários e famílias.

Neste mesmo período, em 2009 consegui minha primeira substituição na Rede Municipal de Educação, em uma escola da periferia, atuando em uma sala de 3º ano do ensino fundamental, com alunos com defasagem de aprendizagem, pois muitos não dominavam a leitura e a escrita.

Nesta mesma escola, em 2015 fui convidada pela Secretaria de Educação, para atuar como docente na sala de Atendimento Especializado Educacional (AEE), com crianças de 8 (oito) a 11(onze) anos de idade da referida escola. Nesta escola, a turma em que lecionava só atendia a alunos que apresentavam dificuldades ou defasagem na aprendizagem. Mas para minha surpresa, o maior número de alunos não eram os que possuíam deficiência, como impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, conforme descreve a Resolução CNE/CBE n.04/2009.

Os alunos que frequentavam a classe de apoio eram das turmas do 1º ao 3º ano de alfabetização, que apresentavam dificuldades nas atividades de leitura e escrita. Essas dificuldades estavam muitas vezes relacionadas à falta de um planejamento elaborado de acordo com as necessidades daqueles alunos. Por isso, na sala de AEE, elaborava-se um plano individual para cada aluno, em que se delineava a forma de aprender, sendo assim, os estudantes alcançavam as habilidades necessárias para a leitura e a escrita. De acordo com essas vivências, evidenciou-se que a ausência de um planejamento fundamentado no e para quem se ensina, como se ensina e por que se ensina é imprescindível para alcançar as habilidades e competências de cada estudante.

Ao me afastar da rede privada de ensino deixando as experiências como docente de uma realidade diferenciada, em que a maioria dos pais se interessavam e se dedicavam à vida escolar dos filhos, onde os professores se mostravam comprometidos e dedicados, fosse pela responsabilidade ou mesmo pela cobrança da escola e dos próprios pais, esta nova vivência, a partir de uma realidade escolar da rede pública possibilitou conhecer outras formas de atuação dos profissionais da área de educação, frente à falta de recursos e das condições de trabalho precárias, fizeram com que eu enxergasse problemas decorrentes na formação dos alunos. Desse modo, adentrar pelos portões da escola pública foi, no momento, bem angustiante.

Percebi que a realidade escolar da escola pública a qual eu lecionava, apesar da obrigatoriedade do ensino e exigência legal da frequência, diferentemente da escola particular, muitos dos educandos compareciam à escola pela comida ou porque os pais não

queriam ficar com o filho em casa, devido aos conflitos como desobediência e falta de autoridade dos pais, colocações estas, feitas pelos próprios familiares. Observei também que em relação ao corpo docente, uma grande parte dos atuantes da rede pública apresentava sintomas de cansaço, desinteresse, descomprometimento ou indiferença com a educação, ou melhor, com o ser humano.

A descrição desta realidade não veio do olhar de quem estava atrás de uma janela, mas de alguém que estava dentro dos espaços educativos. Espaços estes, imersos a desafios e conflitos, envolvidos em mazelas que se apresentavam de formas silenciadas. Por meio de conversas na sala dos professores ou durante as reuniões pedagógicas, vivi o choque de realidade, a maioria dos professores não planejavam suas aulas, e quando havia planejamento, era para apresentar à supervisão. No final de vinte minutos de intervalo, ou de duas horas de reunião pedagógica via a culpa do fracasso e da evasão escolar serem depositadas nas crianças e em suas famílias desestruturadas.

Todas essas experiências vividas e sentidas, possibilitaram-me um olhar reflexivo para o fazer docente. No decorrer do tempo, mesmo depois de assumir a função de diretora escolar de uma creche pré-escolar, o olhar ampliou-se para as mais diversas situações de aprendizagem como: prática pedagógica, proposta pedagógica, estrutura curricular, formação e atuação do corpo docente, processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, entre muitos aspectos. Assim, entendo que, no espaço de educação, as práticas educativas, concretizadas no fazer docente, refletem diretamente no processo pedagógico da instituição.

Segundo Tardif (2012, p. 37) “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Desse modo, por tentar compreender as realidades do fazer docente no viés do processo de alfabetização e de letramento, é que as propostas de pesquisa deste trabalho se configuraram dando abertura para o seguinte problema de pesquisa: até que ponto o processo de formação docente influencia a prática pedagógica em relação à alfabetização, analisando de que forma os conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a formação contínua e saberes que o professor alfabetizador utiliza?

Objetivo geral:

A pesquisa tem por objetivo descrever e analisar nos discursos docentes como se dá o processo de formação inicial e continuada dos professores no percurso de planejamento e organização das atividades de leitura e escrita na alfabetização.

Para responder o problema de pesquisa proposto e alcançar nosso objetivo geral elencamos alguns **objetivos específicos** como:

- Realização de uma revisão de literatura sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil
- Descrição sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em relação ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador analisando a influência do mesmo sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras
- Descrição dos desafios e dificuldades existentes pelo professor ao planejar e organizar as aulas com ênfase nas atividades de leitura e escrita;
- Investigação dos conhecimentos e saberes que o professor alfabetizador utiliza ao exercer sua prática pedagógica.
- Investigação das diversas formas do seu saber-fazer no processo da construção da leitura e da escrita de seus alunos, observando se seus saberes são de alguma maneira, influenciados pela representação social que constroem de si mesmos como professores.

Justificativa

Três pontos importantes justificam a pesquisa, sendo por questões de cunho social, pessoal e acadêmico-científico. Em primeiro lugar, em termos sociais a relevância desta pesquisa se faz parte na contemporaneidade com debates e discussões sobre o processo de alfabetização e letramento intensificado desde as últimas décadas. Com isso, diferentes autores têm discutido a temática na tentativa de compreender melhor as mudanças e diferenças relativas sobre os termos “alfabetização e letramento”. Além disso, os professores alfabetizadores são agentes que possuem uma influência considerável na formação do processo de leitura e escrita dos sujeitos.

Desse modo, o debate sobre a formação docente na contemporaneidade, traz contribuições importantes que podem subsidiar diferentes práticas pedagógicas ligadas à alfabetização e ao desempenho didático-pedagógico docente alfabetizador ouvindo novas

vozes no âmbito educacional. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/EN, Lei No. 9394/1996), em seu artigo 43, enfatiza que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica.

Em termo pessoal, diante da trajetória pessoal e profissional já apresentada e as vivências em meio ao objeto de estudo desta pesquisa, a teoria estudada e a pesquisa de campo ouvindo diferentes sujeitos, possibilitará a construção de um novo conhecimento para o grupo envolvido. É importante relatar que o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa, é resultado de receios, dúvidas, anseios e observações decorrentes da atuação profissional como professora da rede particular e pública do município de Nepomuceno.

Em termos acadêmicos, consideramos a necessidade de se ouvir as vozes silenciadas da educação básica, com estudos empíricos que abordem a alfabetização e letramento com uma visão de sujeitos reais que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas de Educação Básica.

Acreditamos assim, que esta pesquisa ao trazer uma reflexão dos discursos produzidos a partir de entrevistas com professores alfabetizadores, permita um olhar para o processo de formação docente e seu reflexo nas formas de pensar e agir que numa perspectiva teórico-metodológico das práticas pedagógicas alfabetizadoras, o que pode oferecer subsídios para a elaboração de novas políticas públicas ligadas à formação continuada e ao trabalho com as turmas de alfabetização no município de Nepomuceno. Além disso, este trabalho pode contribuir para o interesse e a reflexão de novos grupos de pesquisadores a partir dos resultados obtidos, ampliando as discussões que abarcam as temáticas da formação de professores alfabetizadores, da compreensão sobre os conceitos de alfabetização e do letramento, com a finalidade de apontar propostas para uma formação continuada que permita um reposicionamento docente para diferentes práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação inicial e continuada de Professores no aspecto histórico e institucional

Ao longo dos tempos observamos que a atividade docente vem ganhando destaque na sociedade, sendo alvo de constantes debates e discussões que em cada tempo se envolvem em diferentes roupagens. Observamos que nem sempre a educação foi um direito de todos e para muitos, se limitava ao direito de ler e escrever, como critério básico para obtenção de mão de obra.

De acordo com cada época, a formação de professores passou por avanços e retrocessos que ao longo dos tempos trouxeram consigo marcas que de algum modo se cristalizou no meio social e acadêmico. No contexto da educação, a figura do professor sempre se apresentou como ponto marcante do processo educacional em meio às discussões acadêmicas.

Estudos como o de Saviani (2008) mostram que a necessidade da formação docente é um assunto que está no cerne deste tempo presente, mas também deixou suas marcas e permeou o tempo passado. Segundo o autor, este assunto já preconizava desde o século XVII, mas o primeiro sinal de resposta a tantas indagações aconteceu no século XIX, após a Revolução Francesa. De acordo com esses fatos, surge o processo de criação de Escolas Normais, como instituições de caráter preparatórios de professores.

Este assunto só emerge no Brasil após a Proclamação da Independência, quando surge a preocupação em instruir a população. Neste período, a formação docente ainda não tinha caráter institucionalizado, esse tipo de formação surge pela primeira vez no ano de 1827 com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, onde os professores se viam obrigados a se instruir no método do ensino mútuo (SAVIANI, 2008).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), no século XX mais precisamente na década de 1970, é que a formação de professores se desenvolve de modo sistemático e político. Este fato se deu uma vez que o acesso das crianças à escolarização (Educação Básica) foi regulamentado e teve grande ampliação em números de escolas e de estudantes. As autoras ainda acrescentam que a formação de professores no Brasil sofre ainda hoje com as marcas deixadas pelo crescimento efetivo das escolas de Ensino Fundamental, quando foi preciso improvisar a formação de professores para atender a demanda de alunos.

Desse modo, embora a figura do professor sempre estivesse presente na trajetória da história da educação no Brasil, nem sempre houve uma preocupação com a formação destes

sujeitos. Segundo nos mostra os estudos de Saviani (2008) no surgimento das primeiras escolas, era comum uma pessoa leiga exercer o ofício de mestre. Mesmo que a formação docente já estivesse sido pensada anteriormente, a preocupação a exigência institucional, só aparecem no século XIX.

Sendo assim, a formação e atuação docente vem ocorrendo de acordo com a sociedade e suas características, que ao longo dos tempos foram delineando o perfil do professor que a época exigia, enfrentando lutas em busca da profissionalização da docência, pela quebra da insuficiência histórica da profissão.

Na contemporaneidade, a docência enfrenta ainda desafios, entre muitos deles a sociedade da informação e globalização que atribui ao professor uma nova postura e formação evidenciando novos papéis e novas lutas na construção da imagem do profissional do magistério. Arroyo (2013, p.18), traz considerações importantes sobre a profissão e construção docente:

O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar essas artes nem os novos tempos das novas tecnologias da TV, da informática aplicada a educação conseguiram prescindir da perícia dos mestres.

Percebemos a partir da fala do autor que não podemos descartar o tipo de formação docente na antiguidade, mas a exigência da formação atual está intrinsecamente ligada à formação do passado, em uma dinâmica de completude e interligação, em que o fazer docente se constrói com marcas deixadas de outros tempos.

Por isso, constatamos a importância de compreendermos os primeiros movimentos educacionais do país, para que esse nos leve à apreensão das conquistas na construção da imagem e do papel do profissional docente no Brasil.

Segundo Saviani (2008) o descaso com a formação de professores, vem desde o período colonial. Membros do Clero e posteriormente os Jesuítas eram os responsáveis pelo ensino das primeiras letras em que se pressupunham que os professores deveriam ter o domínio puramente dos conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças desconsiderando a formação didático-pedagógica.

No contexto brasileiro, o surgimento das primeiras Escolas Normais foi fundado em Niterói no ano de 1835, na Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e, em São Paulo, em 1846. O

que impulsionou o surgimento das Escolas Normais no país foi o fato da séria defasagem de professores capacitados, com péssima formação e baixos salários (MARTINS, 2009).

Em relação a formação insuficiente Martins (2009), afirma que até esse momento não existiam propostas bem estruturadas para a ampliação da educação rudimentar e, por conseguinte, não havia também projetos destinados à qualificação de professores. Iniciava-se as primeiras crises no âmbito da formação de professores.

A falta de estruturação do currículo levou o fechamento e reabertura de muitas Escolas Normais no Brasil, acarretando assim um cenário de insegurança que veio a se estabelecer após a reforma das Escolas Normais. Considerando que sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. (SÃO PAULO, 1890).

Dessa forma, em conformidade com o entendimento sobre as melhorias nas propostas de formação de professores, Nóvoa (2017, p. 9) afirma que “é necessário construir um novo lugar institucional”. Essa construção se dá com um forte embasamento universitário, mas ao mesmo tempo indissociável com as diversas realidades que compõem o campo docente, a preocupação se direcionou para a estruturação da formação inicial do professor.

Em relação a reestruturação da Escola Normal, esta se fixou a partir da reforma paulista, que foi marcada por dois vetores como afirma Saviani (2008) o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”. Mas de acordo com o mesmo autor, esta reforma não se consolidou e, por conseguinte não houve avanços.

No século XX, o movimento de formação da docência iniciado nos anos 30 veio a se consolidar em meio a diferentes modelos de escolas. Nesse contexto, havia o Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária - que era o apoio para a Escola de Formação de Professores. As escolas funcionavam como um campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2008).

Nesta perspectiva de avanços na reforma da Escola Normal impulsiona-se a criação dos Institutos de Educação, que tinham como perspectiva não só a formação de professores, mas também, a criação de Institutos de educação voltado para pesquisa em educação. (SAVIANI, 2008).

Assim, os Institutos de Educação transpostos para o nível universitário, tornaram-se base para a formação de professores para as escolas secundárias. Sendo assim, a partir do Decreto lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 passa a ser lei em todo o país. Por meio da

oficialização do Decreto destacam-se alguns aspectos importantes, como a organização de forma definitiva da Faculdade de Filosofia e da Universidade do Brasil, estabelecendo os cursos de Bacharéis em diversas áreas do conhecimento.

Neste cenário ficou conhecida a Formação 3+1, em que bacharéis passaram a ter a possibilidade da obtenção do diploma de Licenciatura, a partir da integralização dos (3) três anos do curso escolhido mais um ano com disciplinas pedagógicas. O trecho abaixo demonstra a regulamentação da Lei:

O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação (...); Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939).

Em consonância com as mudanças no campo da formação docente, surgiram também novas fases como a inspiração do Ideário da Escola Nova. Com a reforma instituída pelo decreto n. 3810 de 19 de março de 1932, “Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o vício de constituição das Escolas Normais [...] Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores”. (SAVIANI, 2008, p. 145).

Com o decorrer do tempo, a concepção de formação obteve várias mudanças com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, juntamente com outras resoluções ocasionaram mudanças que marcaram uma conquista nas últimas décadas do século XX, sendo que a LDB, alterou a concepção de professores, resultando na criação de políticas públicas (BRASIL 2015).

Parente (2016), ressalta que foi a partir da década de 1990, que as políticas de formação de professores começaram-se a contemplar diferentes espaços formativos, o que caracterizou as instituições particulares, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil, universidades públicas, Institutos Superiores de Educação, compondo polos, espaços de trabalho e diferentes cursos direcionados à formação do professor da educação básica, como Normal Superior, Pedagogia, licenciaturas, cursos a distância, cursos de complementação, cursos normal nível médio-magistério e formação em serviço.

Para Parente (2016), a diversidade de cursos formativos evidenciou uma dificuldade em se estabelecer diretrizes claras para a formação de professores no Brasil, como também apresentou as barreiras para o fortalecimento de uma política pública que atendesse as necessidades da área.

Dentre as mudanças ocorridas por meio da LDB, inicia-se a necessidade da associação entre teoria e prática nos cursos de formação. No tocante, a questão a formação do professor deve se dar em nível superior em cursos de Licenciatura, de Graduação Plena e de Curso Normal e estabelece um mínimo de 300 horas de atividades práticas durante os cursos de formação (BRASIL, 1996).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 53), “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”, para as autoras, a formação docente presente na sociedade é baseada em concepções de currículos disciplinares e gradeados oriundos das legislações e políticas públicas as quais carregam de um caráter ideológico, vindo de decretos, normas, entre outros.

Para Gatti e Barreto (2009) o aumento crescente dos problemas nos cursos de formação inicial de professores aliada a ideia de formação continuada foi caminhando também para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher a fragmentação e lacunas oriundas da formação inicial. Parente (2016, p.3) aprofunda a discussão ao abordar que:

As licenciaturas e a formação de professores não são prioridades nos investimentos e recursos orçamentários. As ações do Estado no campo da formação de professores vêm sendo emergenciais, fragmentadas, compensatórias, caracterizadas pela massificação, flexibilização, aligeiramento e barateamento. Por outro lado, na base do sistema, a cobrança em relação aos resultados do trabalho do professor é grande, focada nas competências, habilidades, atitudes e modelos didáticos.

Sobre essas mudanças na formação, todas ocorreram devido às exigências estruturais da profissionalização e, também de acordo com que as mudanças ocorriam na sociedade, uma vez que o conhecimento não pode ser baseado apenas pela prática social. Nesse sentido, Gatti (2010, p.1359) afirma que em função dos graves problemas que enfrentamos a respeito das aprendizagens escolares em nossa sociedade, qual se torna complexo a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

É importante salientar com a afirmação de Gatti (2010), de que não é intenção colocar sobre o professor e a sua formação a total responsabilidade do insucesso das redes de ensino, ressaltando que a junção de diversos fatores que convergem para isso, como: as políticas educacionais, a questão social e cultural de todos os envolvidos na esfera educacional. “Não

há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p. 1360).

Ao refletirmos sobre uma base sólida de conhecimentos, principalmente, com o viés em uma área específica do conhecimento e formação, observamos que a formação docente advinda da formação 3+1, trouxe impactos na atuação de professores em muitas áreas do saber. Uma destas áreas que na atualidade apresenta-se ainda imersa em um campo de constantes discussões e debates, é a área do professor alfabetizador, haja vista que na formação inicial não há um enfoque maior para esta área de atuação.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o processo de formação dos professores no Brasil teve início desde as primeiras décadas do século XX, nas Escolas Normais de Nível Médio. Após a instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 1971 as Escolas Normais foram extintas e a formação que era concedida por elas passa a ser feita em uma habilitação, chamada Magistério.

No século XX, com a chegada do modelo industrial, surge a necessidade de maior escolarização, que começa a se opor entre os trabalhadores e assim, a formação de professores mesmo com uma política frágil e inferior aos países desenvolvidos a mesma, ganha impulso.

Diante do exposto, a próxima seção dedica-se, de forma breve, dissertar sobre o percurso do professor alfabetizador e perceber como se dá esta formação continuada mediante a prática, bem como, descrever alguns programas de formação continuada, de modo específico o PNAIC.

2.2 Formação inicial de professores alfabetizadores

Na sociedade em geral muito tem se discutido sobre a formação de professores, bem como suas diversas áreas, assuntos e conteúdos ministrados. No cenário de discussões acadêmicas, o professor alfabetizador tem ganhado destaque, agregando relevância no bojo das discussões atuais.

Ao longo dos tempos, a formação docente vem passando por diferentes modelos e propostas com a finalidade de romper com modelos não eficazes, de acordo com o contexto social e político da sociedade. Considerando que a formação de professores no Brasil é entendida como duas fases separadas, primeiramente aparece a formação inicial sendo oferecida em instituições de cursos superiores e após a mesma a formação continuada por

meio de diversos cursos profissionalizantes de pós-graduação destinados a professores em exercício (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016).

Como apresentado na seção anterior, os cursos de formação inicial não têm apresentado devido aprofundamento nas discussões para a formação de professores alfabetizadores. Diante disso, de acordo com Gatti (2009) para compensar esta lacuna, os cursos de formação continuada têm focado nesta área do conhecimento, o que discutiremos mais adiante.

No entanto, falar de formação inicial de professores para atuar nas turmas de alfabetização é levantar uma discussão sobre aspectos teóricos e metodológicos, em um campo marcado por várias práticas educativas e modelos que, ao longo dos tempos foram se constituindo, e ainda são, delineadas por modelos e métodos mesmo que, muitas vezes, tenham se apresentado ineficazes para que o processo de alfabetização, realmente acontecesse. Entretanto, tal reflexão se faz necessária, pois ao se garantir uma formação inicial consolidada em aspectos teóricos e metodológicos desses profissionais da educação, teremos possibilidades de um profissional mais qualificado e seguro para atuar com o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita para todas as outras etapas do ensino.

No tocante à questão, Villela 1991 afirma que a introdução dos pequenos nas artes de viver, o saber, na leitura e escrita, no brincar, na aprendizagem de tudo que nos cerca é de responsabilidade do professor alfabetizador.

Em conformidade com a formação de professores das séries iniciais, as mudanças ocasionadas não aconteceram devido à necessidade de qualificação na prática dos educandos ou com a construção de seu saber fazer, mas sim para o atendimento das demandas do sistema educacional em virtude da ampliação do ensino obrigatório para 8 (oito) anos, sobretudo da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª série, que corresponde na atualidade do 6º ao 9º ano de ensino fundamental II.

No que tange a respeito da formação de professores alfabetizadores Gatti e Barretos (2009), afirmam que diante das mudanças ocorridas nos cursos de letras e pedagogia, já haviam em seus currículos disciplinas que abordavam o processo de alfabetização “conteúdos do currículo dirigidos à escola básica – são conhecimentos específicos da área, necessários para que o profissional atue como professor. Exemplos: fundamentos da alfabetização, ensino/aprendizagem do português, linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa” (GATTI; BARRETOS, 2009, p. 129).

Em relação às mudanças, estas resultaram em um currículo disperso e, na descaracterização da habilitação do professor, uma vez que o currículo específico foi muito reduzido, acarretando ainda mais problemas devido os cursos não aproximarem da realidade em sala de aula.

A respeito da formação inicial, (GATTI, 2010, p.1368) “chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar”. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor.

Sobre a Pedagogia e outras licenciaturas Gatti e Barreto (2009) apresentam alguns dados obtidos. Para as autoras, diante das análises das ementas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional, as mesmas apontam que as disciplinas específicas pouco abordam seus desdobramentos em termos de práticas educacionais, bem como a alfabetização.

Acrescentam ainda que: “O preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar” (GATTI, BARRETOS, 2009, p. 128).

Gatti (2010, p. 1371) ressalta que “a constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho”. A autora alerta sobre a falta de qualidade das instituições que são responsáveis por essa formação como, insuficiência formativa no desenvolvimento deste trabalho, os currículos são fragmentados, as disciplinas de formação específica predominam as abordagens de caráter mais descritivo, e uma menor adequação entre teoria e prática.

Ampliando esse pensamento, Ferreiro (1985, p. 48) escreve que,

[...] O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas. Em primeiro lugar está a situação dos professores como usuários da língua escrita. Há poucos dados sistemáticos a respeito, porém os poucos dados disponíveis parecem apontar para a mesma direção: os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita.

A partir da colocação da autora, percebemos que existe uma carência no próprio processo de formação dos professores, uma vez que os mesmos não são submetidos ao processo de leitura e escrita nos cursos de formação. Neste viés, Ferreiro (1985, p. 48) afirma que é necessário mudar o processo de formação dos professores, é indispensável que os programas de capacitação prezem em proporcionar leituras e escrita para se apropriarem do processo da alfabetização.

Para Melo (2015) ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que pode construir.

Segundo Gatti (2009) devido a esses fatores de formação inicial o governo federal a partir de 1982 criou os CEFAMS (Centro Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que tinha como finalidade, garantir uma melhoria na formação dos docentes nos anos iniciais.

A posição de Pimenta (1994, p. 127) coaduna com a autora supracitada, ao afirmar que o projeto surgiu da “necessidade de repensar a estrutura e o funcionamento do curso, de forma a superar os problemas constatados na Habilitação do Magistério”. Dentre os autores que tratam dessa questão, destaca-se também Leite (1994), que aborda que o CEFAM trouxe melhoras para o trabalho do professor, e contribuiu para aperfeiçoar a qualificação profissional dos mesmos.

Esses Centros se espalharam pelo país, só em São Paulo, existiu mais de 50 CEFAMS, durante a existência desse Centro a qualidade na formação teve um alto índice. Mas como afirma Gatti (2009, p.39), “esses centros que proviam a formação em nível médio acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior”. Cabe mencionar que o processo de formação para a alfabetização, também não era enfatizado com enfoque maior nestes cursos, sendo trabalhada a temática de forma isolada.

De acordo com o exposto, a tarefa de formar professor não é nada fácil, uma vez que a escola sempre esteve atrelada aos interesses da classe detentora do poder, como governo, políticas públicas e outros sistemas, sendo que seu surgimento se deu com a única finalidade a de disciplinar e reproduzir. A profissão docente fazia alusão a uma missão, um chamado, primeiro devia-se ter amor pelo ofício. Neste caso, torna-se crucial uma mudança nos

modelos de formação dos referidos cursos, uma vez que estes se mostram insuficientes na articulação entre teoria e prática.

Enquanto a formação de professores ainda se mostra insuficiente, os cursos de formação continuada têm avançado na sociedade em geral, seja na modalidade presencial, semipresencial ou à distância na tentativa de sanar problemas da formação inicial. Diante disto, a próxima seção debruça um pouco sobre a formação continuada de professores alfabetizadores elencando algumas políticas públicas e programas.

2.3 Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores

Quando tratamos da formação docente, entendemos, conforme ressalta Freire (2013), que está em jogo o processo de reflexão da prática pedagógica, pelo fato de “[...] que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2013, p. 13).

Para Santos (2017) a formação continuada é entendida como um processo constante de aprendizagem e aperfeiçoamento de saberes necessários à atuação profissional. Para a autora a formação continuada de professores tem por objetivo melhorar a prática docente, o conhecimento e principalmente a reflexão sobre a sua docência.

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (Ministério da Educação), a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2017).

Por isso, pensar o processo de formação é dialogar com a prática do alfabetizador, sendo de forma continuada, perene e permanente, uma vez que a alfabetização, segundo Arroyo (1998), é designada como um fenômeno que se apresenta diversa e variada ao que diz respeito à sua abordagem e tem oportunizado muitos embates entre teóricos e práticos.

Questionamentos sobre a formação do professor alfabetizador não são recentes, Ferreira (1985, p. 60) fazia indagações nesta vertente, como: “a dimensão das questões levantadas pode suscitar de imediato uma pergunta: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem?”.

Neste sentido, é preciso considerar que a escrita é um processo, o qual envolve um olhar atento do professor que deve ter como objetivo a valorização prévia do aluno que está envolvido no processo de escrita, dando possibilidade de ampliar os conhecimentos.

Neste aspecto, Cagliari em colaboração com (ROJO, 1998, p. 67) afirma que,

O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e assim ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

Sendo assim os autores Cagliari (1998) afirmam que a prática desse professor precisa transcender a mera repetição, até que alcance fases. É necessário conhecer como acontece o processo de aprendizagem do aluno. É preciso compartilhar cada passo dessa ação, entender, e tentar juntamente com o educando, buscar soluções. Dessa forma, o ensinar nunca é o mesmo, mas é diferente, atual e inquietante.

Baseado nesses pensamentos expostos acima é que surge a necessidade da formação continuada, pois é um processo inerente ao exercício dessa prática, unindo o saber e o não saber. Pois, uma vez que os cursos de formação inicial ainda não são suficientes para abranger as dinâmicas e os desafios das salas de aula de alfabetização, professores em exercício têm a possibilidade de adquirir conhecimentos novos por meio de cursos de formação continuada.

Para Freire (2013, p. 30) a formação continuada é “[...] enquanto ensino, contínuo buscando, procurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Já o que Nóvoa (1992, p. 25) ressalta sobre a formação docente acontece, vem de encontro com a citação de Freire “[...] através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência”. A formação docente acontece “[...] através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência”.

Assim, diante das duas colocações dos autores, entende-se que a formação é um processo constante de reflexão da própria prática docente. Esta reflexão se dá por meio da relação social que os diferentes sujeitos estabelecem entre si, relações estas que advém da troca de saberes e experiências refletidas.

A formação continuada-reflexiva é um pensamento louvável e significativo, profundo, pois propicia a reflexão sobre a prática do professor. Como mencionado nos capítulos anteriores, existe uma ineficiência na formação inicial dos professores desde as últimas décadas do século XIX. Vale advertir que a formação continuada é explícita por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na última década do século citado acima.

O fragmento destacado abaixo permite apresentar por meio da LDB à formação inicial e a necessidade da formação continuada:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2015, p.3)

Considerando que os impactos das diferentes transformações provocadas em nossa sociedade em diferentes épocas exigem dos professores uma nova postura. Diante das novas exigências a formação continuada de professores faz necessário que aconteça uma sintonia com a construção do conhecimento do professor para que o mesmo esteja apto a promover o processo nas salas de aula.

Para que o professor atenda as necessidades escolares bem como as práticas educativas entre outras, de acordo com época atual, a formação continuada se torna uma oportunidade de construção do saber para atendimento dos alunos. Entre estas demandas de formação continuada, uma a destacar é a formação continuada para professores alfabetizadores.

Diante disso, entender como esses professores pensam sobre sua prática pedagógica, procuramos conhecer o percurso de formação e observar quais os momentos marcantes desde o ingresso na universidade até os cursos de formação continuada oferecidos pelo governo federal com o propósito de ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a temática da alfabetização.

Diante das discussões sobre o tema alfabetização alguns questionamentos permeiam esta pesquisa: é possível identificar no discurso de professores os momentos marcantes do seu processo de formação? Até que ponto o discurso dos professores pode indicar se o curso de graduação ou os programas de formação continuada têm contribuído em conhecimentos e em

propostas de práticas educativas para os professores atuarem nas turmas de alfabetização? Como as características se mostram nos momentos de formação docente e quais saberes são acionados e utilizados em sala de aula pelos professores alfabetizadores? De que forma estes saberes são se mostram nos discursos dos professores alfabetizadores para garantir uma boa prática?

A partir de tais questionamentos, a próxima seção busca discutir de forma breve alguns programas de formação continuada para professores atuantes nas classes alfabetizadoras.

2.4 Programas de Formação Continuada para a alfabetização

Assim, diante do novo cenário educacional, que precisa de mudanças, o papel do professor é colocado junto à formação continuada, como protagonista frente a tais mudanças e discussões ocorridas nas últimas décadas, de modo específico no que tange alfabetização.

Pensando na formação continuada dos professores que atuam na alfabetização, alguns programas e políticas públicas foram pensados para promover a formação. Neste trabalho apontamos alguns deles como: o Pro-letramento e PNAIC. Nosso foco maior se concentrará sobre o PNAIC. No entanto, de forma breve salientamos um pouco do que foram estes programas citados.

Segundo Silva e Cafieiro (2010), o Pró-Letramento, Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, com duração de 120 horas, distribuídas em oito meses. Grande parte da carga horária deste curso foram presenciais e direcionado somente para docentes que atuavam nas salas de aula.

O Programa era voltado para a formação continuada de professores, que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

É importante salientar que o Pró-Letramento originou-se após o projeto político que ampliou a duração do Ensino Fundamental no país, de oito para nove anos. Foram propostos conteúdos e temáticas vinculados aos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino e articulados com os fazeres pedagógicos do cotidiano escolar; nos momentos de formação incentiva-se o diálogo em torno das questões e das experiências vividas no cotidiano das escolas, aliando teoria e prática.

O PNAIC está fundamentado em documentos oficiais de poder público, sendo, portanto, uma política pública. Ele foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº

867 de 4 de Julho de 2012 (BRASIL, 2012b) por meio de compromisso formal. Apesar de o programa ter sido criado em 2012, as ações do PNAIC iniciaram em 2013 em todas as escolas públicas do Brasil, tendo como foco principal a formação de professores alfabetizadores atuantes, onde são levantadas discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

O envolvimento e a participação das esferas federal, estadual e municipal, para a inserção e desenvolvimento desse programa, com o intuito de promover a conscientização sobre um olhar especial e mais criterioso que a alfabetização merece, tornou-o um dos mais importantes procedimentos no processo de melhoria da educação em todo o país.

A formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do PNAIC, priorizou-se desenvolverem-se ações que tinha como objetivo principal, alcançar índices de alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. É válido abordar que esta política de formação em alguns momentos apareceu com a nomenclatura PNAIC ou Pacto. Sendo que a proposta do programa é a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo escolas públicas.

Tedesco (2015, p. 46) trouxe de forma mais clara os objetivos:

O objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é trazer uma ampla reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula de jogos pedagógicos, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa –PNBE e do Programa Nacional do Livro Didático –PNLD, assim como uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do programa. Também traz fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

Sobre a ótica de política pública entendeu-se que são diretrizes com princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, neste caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de 35 financiamentos) que orientaram ações que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002).

As ações do PNAIC, em parceria com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, é caracterizada pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC, que contribuam para a alfabetização e o letramento. (SANTOS, 2017).

Vale advertir que o PNAIC apresentou quatro eixos de estruturação que se definiu da seguinte maneira: Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; Elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além de jogos pedagógicos; Avaliações sistemáticas (BRASIL, 2012).

Sobre o eixo Materiais didáticos e pedagógicos, esse foi constituído por conjuntos de materiais específicos para alfabetização como, livros didáticos, manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, sendo esses, distribuídos pelo PNLD; as classes do ciclo de alfabetização também receberam jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, ofertados pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Como se pode depreender a partir dos eixos do PNAIC, o primeiro deles concentrou-se na formação continuada de professores alfabetizadores, sendo este que foi o ponto principal evidenciado nesta política, na qual se organizou a formação pautando ações no sentido de oferecer subsídios para os professores alfabetizadores atuarem de forma diferente no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012).

O curso aconteceu de forma presencial, que conta com material didático pedagógico (cadernos, livros) que foram ofertados gratuitamente aos cursistas. “A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertado de forma presencial” (BRASIL, 2012).

A carga horária foi no mínimo 120h anuais, onde diversas cidades no Brasil realizaram o curso simultaneamente. É preciso lembrar que a carga horária anual teve variação desde sua implantação, assim como muda as metodologias utilizadas.

Em relação aos orientadores de estudo, os mesmos passaram por uma capacitação oferecida por docentes formadores que representaram uma Universidade Federal cadastrada que integraram o curso. Os orientadores foram profissionais envolvidos com a área da alfabetização, escolhidos pelos municípios, normalmente coordenadoras de escola, que após a efetivação da formação, ofereceu a mesma aos professores alfabetizadores.

Santos (2017) ressalta que a cada ano o PNAIC apresentou uma temática diferente, o recorte apresentado abaixo respalda a afirmação.

Cada ano, o curso tem uma temática diferente. Em 2013, a formação foi dedicada à alfabetização (leitura e escrita). Em 2014, o foco foi a Matemática, onde foram trabalhados os cadernos específicos da disciplina e , também , aprofundamento dos temas tratados em 2013. A carga horária foi de 160 horas, sendo 120 horas destinadas à Matemática e 40 horas, à Língua Portuguesa objetivando o reforço do que havia sido trabalhado em 2013 (SANTOS, 2017, p. 3).

Em relação a números de participantes nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, os dados extraídos do site do governo federal apontam as informações.

Em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram “a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.” Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017 4 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 3).

As temáticas dos anos 2017 e 2018 permaneceram sobre a organização e sistematização da alfabetização, processos de leitura e matemática. Mas, uma mudança a destacar a partir do ano de 2017 é o fato do PNAIC passar a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, e, além disso, amplia com a inclusão da Educação Infantil e professoras atuantes da Educação Integral, garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017).

Ainda sobre as mudanças no PNAIC, nestes anos incluíram-se flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Desse modo, o MEC não encaminhou material. As redes deram continuidade ao programa com materiais próprios. Já para a formação dos professores da Educação Infantil, contou-se com material digitalizado.

Outro ponto crucial que merece ser destacado que também foi extinto, é o fato de que por meio da Portaria Nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), nos até 2017, os professores alfabetizadores e, também, os demais envolvidos na formação recebiam um incentivo financeiro mensal, enquanto participava da formação. Já no ano de 2018, a bolsa

não mais foi oferecida aos professores alfabetizadores, ficando assim, só para os demais cargos (BRASIL, 2017).

Assim, os professores puderam contar com a formação continuada para a prática e também com a liberação de atividades extraclasse modulares em suas escolas conforme fica explícito no capítulo dois no inciso II da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. “Cento e vinte horas anuais, incluindo atividade extraclasse, para os professores alfabetizadores”.

Cabe evidenciar que extraclasse é a composição da jornada de trabalho do professor, em que 8 horas da jornada de trabalho de vinte quatro horas é destinada as atividades escolares fora da sala de aula. Sendo que, destas 8 horas, quatro são cumpridas na escola, em reuniões pedagógicas e com horários estabelecidos pela escola e quatro horas a escolha do professor.

Em fase o exposto sobre o PNAIC e suas características, há de se considerar que a política de formação assumida pelos municípios tem por objetivo elevar o índice de alfabetização do país apesar de ser voltada para a formação do professor alfabetizador atuante, não avalia o professor, mais sim o aluno, assim como o nível de alfabetização do país.

Esta avaliação é realizada pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação que coordenava e supervisionava se a meta, “Todos os alunos devem estar alfabetizados até os 8 (oito) anos de idade”, estabelecida pela Secretaria do Estado de Educação às escolas estaduais estava sendo cumprida.

Assim a partir da confirmação da adesão do programa, o município passa a reafirmar seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade certa. Desse modo, assumida a responsabilidade de oferecer os cursos de formação continuada, fica explícito a primeira e principal ação: “Buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil bem como de outros instrumentos de avaliação adequados” (BRASIL, 2017, p. 8).

Com foco nos resultados externos, o PNAIC apresenta três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do programa. Primeiro como já foi dito anteriormente, é o resultado da escola nas avaliações das redes e na Avaliação Nacional de Alfabetização

(ANA). O segundo é o professor alfabetizador passa a ganhar mais autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que permitam no trabalho efetivo de alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. Já terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos fazendo com que eles sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (BRASIL, 2017).

Diante de tais pontuações fica evidente que o PNAIC exige o empenho de diferentes atores sociais no âmbito escolar, que deve ter compromisso com a formação individual do professor, como também a formação e resultados externos e internos do aluno. Desse modo, a partir dos desafios entre formação, alfabetizar e letrar até os 8 (oito) anos de idade, provoca um novo olhar sobre o papel e prática docente de professores alfabetizadores, como também em diversos métodos de alfabetização que foram usados no passado e se faz presente também na atualidade.

Torna-se importante discutir que habilidades, práticas pedagógicas e conhecimentos são importantes para que o fazer pedagógico direcionado para as classes de alfabetização aconteça de modo que permita o aluno a alcançar os objetivos do programa do PNAIC? Refletindo sobre construção do conhecimento e formação docente, cabe o questionamento: como a formação inicial se relaciona com a prática cotidiana entre os pares? Na perspectiva da alfabetização e letramento, seria um grande passo afirmar que o professor alfabetizador também se constrói com a prática, as relações sociais unidas às trocas de experiências? Assim, a próxima seção aborda aspectos do fazer docente além da formação acadêmica.

2.5 A Formação de Professores além do Contexto Acadêmico

No tocante dos dias, o assunto, formação de professores tem borbulhado e reborbulhado o cotidiano social, institucional e profissional. Muito se ouve a respeito deste assunto, o qual tem muita importância nas discussões atuais. No decorrer dos anos a formação docente vem passando e recebendo múltiplas propostas e modelos.

No entanto, falar de formação de professores é propor uma discussão de um campo marcado por diversas práticas educativas e transformações que, foram vividas ao longo dos tempos, que foram marcadas e constituídas por uma sociedade contemporânea cercada pelos seus desafios, mas que continua com vestígios do tradicionalismo.

Rotulo de tradicional essa forma de pensar a formação de profissionais da educação básica porque é com essa lógica que temos equacionado em nossa tradição pedagógica as políticas de formação, os currículos e as competências requeridas dos mestres. Estes aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. (ARROYO, 1999, p.149)

Diante do exposto, autores como Tardif (2009, 2012), Teixeira (2007), Arroyo (1999 e 2013), Nóvoa (2009), entre outros, têm gerado discussões acerca da formação docente. Segundo estes autores a formação do docente, não se dá somente após a incursão em uma graduação ou profissionalização.

Desse modo é importante refletir e pensar a formação docente com um viés que parte do próprio conceito de formação que envolve diversas relações humanas cotidianas considerando a dimensão individual de valores e subjetividades, que ultrapassa a dimensão técnica da sua constituição profissionalização acadêmica.

Nóvoa (1992) ao abordar a respeito da formação de professores evidencia uma abordagem de formação docente que vai além de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica ampliando para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto e escolar. Para este autor a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar -se”. Sobre este entendimento, ele Nóvoa, afirma que é preciso investir num constante trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 26).

Segundo Tardif, essas questões têm estado no cerne da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, ele defende que o saber dos professores, que é constituído também pela sua história de vida esteja atrelado a essa formação. “Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2012, p. 36).

O autor salienta que a prática que resulta nessa formação do professor ela é constituída por diferentes saberes, sendo essa pluralidade de saberes que da forma a esse saber docente. Entende-se assim que o professor que é o ator do próprio processo de formação e construção do conhecimento, onde sua formação não se inicia só em meio acadêmico, mais sim, pelo lado social.

Ampliando a discussão, Arroyo (1999, p. 154), salienta que “cada professor, é o resultado dos acúmulos de saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que levamos para o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa”. Dessa forma surge a imagem que reflete as outras diversas auto-imagens desse profissional, é a partir da sua relação, vínculo, diálogo de sujeitos sociais, culturais, de gerações, é no trato com os nossos familiares, na observação e repetição dessas relações que o fazer docente acontece em uma dinâmica de interação entre os diversos atores sociais.

Para o autor, essa imagem social e cultural não foi inventada, e nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento em suas vivências educacionais, mas no se tornar-se professor, de ser filho, tio, primo, mãe, pai, esposo, esposa, enfim nas diversas relações com o outro. “Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo”. (ARROYO, 1999, p. 154).

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (ARROYO, 2001, p.33)

Neste caso ser professor é ser o salvador, o redentor, é professar doutrinas, técnicas, e basta o amor, a dedicação. Somos nós a imagem do outro, somos o que a sociedade imagina o que somos. “O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola”. (ARROYO, 2013, p. 35)

Nesta perspectiva, mesmo que a sociedade e a cultura olhem para o ofício de educador com generosidade, achando-nos ser os redentores do mundo por meio da prática educativa, Nóvoa (2015, p. 18) aponta para a necessidade de o educador ter de “aprender a conhecer para além das evidências e a encontrar um equilíbrio que lhe permita lidar com a forma depreciativa como tantas vezes se olha para a sua ação.

A educação é a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem. (NÓVOA, 2015, p. 18 *apud* HAMELINE, 1986).

Ampliando a discussão Teixeira (2007, p. 7) afirma que “docentes e discentes se constituem, criam e se recriam mutuamente, numa invenção de si que também é invenção do outro. Numa criação de si, porque há outro, a partir do outro”.

Sendo assim, constatamos que o fazer docente resulta da soma de experiências vividas pelos professores, e é essa gama de relações e inter-relações que influenciam na formação, no trabalho, e no papel do professor na atualidade, bem como em suas práticas.

Para Arroyo (2009), Teixeira (2007) o professor se torna professor, sendo aluno, essa formação se dá no ingresso escolar, quando o aluno participa das aulas, e após essas vivências se identifica com as ações dos docentes, e os reproduz em suas brincadeiras cotidianas. Assim, começa a internalização e identificação com o fazer docente que resulta na construção e reconstrução do seu processo de formação.

Na concepção de Tardif (2012, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência.

Após a apresentação dos conceitos de formação de professores em perspectiva do fazer docente em meio ao social e usando as palavras de Teixeira (2007) observamos que os professores são muito falados e estão sempre presentes nos debates e questionamentos nos espaços públicos e privados. “Na vida corriqueira e em grandes momentos, deles e delas se falam. São matérias de jornais; estão na mídia, quase diariamente” (TEIXEIRA, 2007, p.3).

Conforme pontuado, eis a justificativa sobre a reflexão dessas falácias, olhares, dos discursos prontos e julgamentos que se tem sobre o devir professor, uma vez que há outras formas de percepção desse ofício (ARROYO, 2013).

2.6 Discussões teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento

Esta seção se dedica a abordar assuntos referentes ao professor alfabetizador, em discussão com os termos alfabetização e letramento, conceituando a partir do entendimento de alguns autores. Sabemos que o processo de alfabetização no Brasil tem passado por uma intensa reelaboração conceitual. Nas últimas décadas, as pesquisas em alfabetização têm se intensificado e se multiplicado, definindo diferentes métodos e terminologias.

Tendo em vista a complexidade do tema e do que significa alfabetizar e letrar no século XX, as discussões em pesquisas acadêmicas apontam para a constituição de uma área

de estudo complexa e inesgotável, pois, conforme aponta os estudos Smolka (2012, p.11) “é incansável o trabalho de reflexão que essa prática social demanda”.

Os questionamentos e a problematização em estudos acadêmicos sobre a formação inicial do professor alfabetizador também são crescentes, colocando em pauta os cursos de Pedagogia, que apresentam um paradigma de que não se forma o professor para uma ação alfabetizadora, não se prepara os estudantes para enfrentar a prática cotidiana da sala de aula. Está posto um discurso, por parte dos docentes recém-formados, que não foram preparados para atuar nesta área da educação e quando não recusam a exercer sua função neste campo, a prática docente deste profissional é envolvida em um desafio ainda maior.

De acordo com o referencial pesquisado, entre um deles a obra de Bernadete Gatti (2009) e organizadores, intitulada: “Professores do Brasil: Impasses e Desafios”, discute sobre os cursos de formação inicial. Nesta obra observamos discussões sobre as dificuldades enfrentadas nos cursos de pedagogia, apontando algumas mazelas referentes à formação que estes cursos apresentam pelo fato de haver um distanciamento entre a teoria e a prática. Desse modo, a didática e prática de Ensino na relação com a Formação de Professores alfabetizadores se mostra fragmentada, envolvendo a complexidade do ato de ensinar a ler e a escrever, com práticas sociais que extrapolam os muros da escola, tendo como prática principal o letramento.

Contudo, o foco das discussões sobre as interrogações de pesquisa sobre alfabetização e letramento foi se transformando, deixando o estado de limitação, que se atentava apenas aos mecanismos de ensino e aos processos de aprendizagem das crianças para as práticas de alfabetização e letramento.

Ferreiro e Teberosky (1999), tratam desta revolução conceitual na alfabetização de modo que a prática do professor não pode estar fundamentada em escolher ou avaliar um melhor método de ensino. Segundo as autoras isto está deslocado, nossos olhos e esforços, têm que se voltar para quem se ensina.

As discussões sobre a alfabetização durante tempos ficaram na perspectiva do ensino, em relações aos procedimentos metodológicos, que segundo Mortatti (2006) caracterizava-se por uma disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, especialmente o da silabação.

Em meio a disputa de métodos, a história da alfabetização No Brasil, se caracteriza em quatro momentos sendo, o primeiro: a metodização do ensino da leitura; segundo: a institucionalização do método analítico, terceiro: a alfabetização sob medida e por fim o quarto: alfabetização: construtivismo e desmetodização. Cabe ressaltar que não houve a

intenção de aprofundamento teórico em cada método. No entanto, somente no quarto momento acredita-se um melhor detalhamento. Este entendimento é evidenciado por Mortatti (2006, p. 10).

A fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Em se tratando de alfabetização, desde o século XIX até próximo às décadas de 80 e 90, as atenções estão voltadas, para qual o melhor método para alfabetizar, conforme (SILVA, 1991). Nesse contexto, a preocupação central de educadores e professores eram com os métodos de ensino. A alfabetização em seu sentido etimológico se baseava puramente em levar o indivíduo à aquisição do alfabeto, ensinar a codificar e decodificar, para ensinar ler e escrever.

Das considerações postas por estes momentos que constituem as histórias da alfabetização no Brasil, notamos que alfabetizar vai muito além das discussões metodológicas, alfabetizar é sim, ler, escrever, mas não só códigos, é empregar sentido, compreender o meio social, é uma interiorização que dá sentido a seu significado. A respeito disso, FREIRE (1987, p. 36), afirma, "Não basta saber ler 'Eva viu a uva', é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho".

FERREIRO (1999, p. 71-72) postula:

Portanto, as situações didáticas propostas em sala de aula devem estar voltadas para que o aprendiz reflita sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. Essas situações devem proporcionar ao aluno a leitura e a escrita, mesmo que a criança ainda desconheça a maneira convencional. [...] (a escrita em um pedaço de terra, feita com um graveto; a escrita em uma parede, feita com um caco de tijolo ou qualquer outro material que deixe marcas). Estes não puderam aprender em contextos sociais as funções básicas da escrita em nossa sociedade; sabem que é algo importante, mas não sabem exatamente por que é tão importante. Sabem pouco, não por falta de curiosidade nem por falta de capacidade, mas porque não tiveram a quem perguntar no momento oportuno [...] (FERREIRO, 1999, p.71-72).

Diante disso, o conceito de alfabetização volta a ser problematizado, mas agora no aspecto de quem aprende. A partir da década de oitenta do século XX, o conceito letramento é inserido nas discussões sobre o processo de alfabetização, causando questionamentos e dúvidas que se estendem até os dias atuais, ligadas a aprendizagem da língua e da escrita. “O que é a alfabetização e – esse novo conceito – o letramento? Em que consiste alfabetizar e letrar? Quais conhecimentos e capacidades estão envolvidos na alfabetização e no letramento? Qual a importância desses conceitos para a prática de ensino da linguagem escrita?” (SOARES; BATISTA, 2005. p.11).

As questões propostas por Soares e Batista (2005, p. 11), ainda ressoam no interior das escolas para muitos docentes mesmo em meio a constantes debates sobre o tema nos últimos tempos. No entanto, a definição destes dois conceitos “alfabetização e letramento”, se mostra ainda para muitos docentes como algo que ainda traz dúvidas diante das práticas diárias de alfabetização quanto a sua definição.

O Mini Aurélio Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.413) apresenta a seguinte definição de alfabetização. Sendo este documento o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Segundo Soares (2004) a alfabetização refere-se especificamente à aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita- o sistema alfabético e das normas que regem seu emprego.

Para Kramer (2006, p. 98) “alfabetizar -se é conhecer o mundo, comunicando -se e expressando-se, [...] alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”. Sobre esta ótica da autora, este processo não se reduz apenas em um trabalho de repetição mecânica e reprodução.

Soares e Batista (2005) designam o termo alfabetização como o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Sendo que o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos que se relacionam tanto ao funcionamento desse sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos

de escrita. Os termos “conhecimentos” e “procedimentos”, “capacidades motoras” e “cognitivas” são evidenciados abaixo:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

Percebemos que o conceito de letramento surgiu a partir de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização exigindo-se um novo olhar sobre as práticas sociais de uso da leitura e escrita. “Foi pensar sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual torna contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita” (WEIZ, 1999, p.VIII). Diante disso, a expressão letramento compreende “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, BATISTA, 2005, p. 50).

Em articulação com o conceito de letramento, o conceito de alfabetização, trazido por Tfouni (2010, p. 14) apresenta dois aspectos importantes para o entendimento da temática. Para ela alfabetização é “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”. Assim, a alfabetização como aquisição individual, está relacionada com a aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, que são necessárias para a interação dos sujeitos nas diversas práticas sociais.

Para Soares (1998), letramento compreende o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Assim, entendemos que para atender as necessidades e demanda da sociedade atual, se faz necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas. Mas cabe ressaltar que há

alfabetizados que não letrados e também é possível haver analfabetos com certo nível de letramento. O recorte abaixo amplia bem a discussão.

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento.

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Diante de tais postulações, em relação a alfabetização e letramento, fica explícito que apesar de um processo não depender do outro, os dois se completam, tornando-os indissociáveis. Desse modo, o modelo de escolarização a qual se limitava em apenas levar o aluno a ler e escrever, com base na repetição e memorização mostra não atender as exigências sociais de uma sociedade letrada. Na atualidade é preciso ir além, favorecendo ao aluno a possibilidade de que, ao terminar o primeiro ciclo da alfabetização, se tenha condição de fazer o uso social da leitura e escrita em suas práticas cotidianas.

Em vista disso, apenas dominar a leitura e a escrita como meramente uma técnica, é nadar em águas rasas, é deixar de experimentar o seu melhor, despertar no indivíduo o interesse pelo ato, pois este lhe tem significado. Diante disso, deve-se considerar os diversos usos e funções da escrita na sociedade intensificando as possibilidades de meditar, tomando um posicionamento crítico sobre as relações sociais e econômicas produzidas em nossa sociedade.

A partir das informações dos autores apresentados sobre os termos “alfabetização e letramento”, torna-se pertinente entender de forma breve um pouco da formação dos docentes que estão imersos na área educacional relacionado aos temas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de responder o problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa delineada por meio de uma abordagem descritiva e exploratória. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa predomina os dados coletados como descritivos, pois o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção. Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre as quais, a do tipo etnográfico e o estudo de caso, entre outros. Desse modo, este tipo de pesquisa visa buscar a compreensão dos agentes envolvidos e daquilo que os levou a agir como agiram (GODOI; BALSINI, 2010).

Nesta perspectiva, por meio da pesquisa qualitativa, o campo de estudo seja ele qual for, possibilita ao pesquisador ter uma relação direta no ambiente natural não se preocupando com quantidade, nem verdades absolutas cristalizadas, mas, aprofundando sobre uma verdade dita por atores ou grupos sociais diversos, com a intenção de construir conhecimento a partir de vivências cotidianas relatadas.

Nessa mesma linha de entendimento, Minayo (2007), evidencia a importância da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p.28)

Ampliando a discussão, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características principais sobre a pesquisa qualitativa. A primeira característica trata a pesquisa qualitativa da seguinte forma: o pesquisador é o instrumento principal da pesquisa, o ambiente é a fonte natural de dados. A segunda é descritiva, a terceira, sendo os pesquisadores qualitativos mais interessados pelos processos do que pelos resultados, a preocupação do processo é muito maior do que com o produto. Na quarta, as análises dos dados qualitativos ocorrem de maneira indutiva. Quinta e última característica, o significado é de importância vital para a pesquisa qualitativa. Nota-se que o interesse do pesquisador é conhecer e compreender o modo como as pessoas envolvidas na pesquisa dão significado às suas vidas e às suas práticas.

Richardson (1999), complementa, afirmando que a pesquisa qualitativa não se implica em dar resultados exatos aos estudos de campo, sendo assim, sua preocupação não é em quantificar e dessa forma, o valor numérico não é considerado em se tratando de buscar significados subjetivos, podendo ser aplicada em qualquer área do conhecimento humano. O autor esclarece que o objetivo dos estudos de uma pesquisa qualitativa é de obter dados qualitativos e sintetiza que a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números ou então, os números e as conclusões neles baseadas, representam um papel menor na análise (RICHARDSON, 1999).

Para Bogdan e Biklen (1994), as estratégias e procedimentos permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do pesquisador. Esse processo qualitativo de investigação reproduz um diálogo entre o pesquisador e o sujeito. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Uma vez que a pesquisa assumiu abordagem exploratória, obtemos uma maior familiaridade com o problema investigado tornando-o mais explícito. Para Gil (2008), nesta abordagem seu planejamento pode ser bastante flexível, uma vez que envolve levantamentos bibliográficos, entrevistas com professoras alfabetizadoras e análises. Os estudos exploratórios não buscam descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com fenômeno de estudo.

Ao refletir sobre pesquisa é preciso que a mesma seja refletida a luz de um determinado método que vem subsidiar a apresentação de novas descobertas, reafirmar ou desconstruir algo já pré-estabelecido na sociedade e no meio acadêmico científico.

Em meio aos mais variados tipos de pesquisa, para este estudo foi escolhida a pesquisa descritiva para melhor apresentar nossos resultados. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo descrever as características de uma determinada população ou fenômeno e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnica de coleta de dados padronizados.

Percebe-se assim, que o objetivo principal deste tipo de pesquisa é levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos”. (GIL, 2008, p. 42).

Diante do exposto, observamos que a partir do momento que o pesquisador se insere em um campo de estudo, a verdade é construída por meio de vozes de diferentes sujeitos que permeiam a realidade social. Assim, o objeto de estudo ganha validade construindo conhecimento que necessariamente, não se ancora somente naquilo que teoricamente já foi tido como verdade absoluta.

Para realização do estudo, tivemos como objeto de estudo ao percurso a formação de professores alfabetizadores, procurando analisar e compreender o quanto os cursos de formação inicial e continuada contribuem para a prática pedagógica em relação à alfabetização, averiguando como os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a atuação e a organização de saberes em sala de aula.

A pertinência da pesquisa se efetiva uma vez que tais assuntos se mostram na realidade, imersa em grandes discussões que ao longo dos tempos vem sendo discutidas em âmbito nacional e em meio a diversos atores sociais que fazem parte do contexto educacional escolarizado ou não.

Tendo em vista o fato de que a alfabetização e letramento são práticas indissociáveis que é de grande relevância para a formação individual e social do sujeito que deve ser vista como prática social. Assim, na presente pesquisa buscamos um olhar de diferentes sujeitos ou melhor, professoras alfabetizadoras, para falar sobre o percurso de formação e da atuação com as práticas de alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa são professoras alfabetizadoras da rede pública das escolas do município de Nepomuceno-MG. O grupo de sujeitos participantes desta pesquisa foi composto por (6) seis profissionais que atuam na educação da rede municipal e estadual do município de Nepomuceno-MG, atuantes na Educação Básica. Enfatizamos que participaram da pesquisa somente professores/as do Município que participaram do curso de formação continuada o PNAIC e que atuam ou atuaram em turmas de alfabetização. Desse modo, buscando garantir o melhor desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação e também sobre a sua prática docente.

A técnica de coleta de dados da pesquisa se caracterizou na utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado, em conversas previamente agendadas, que foram gravadas com a permissão dos participantes e, posteriormente transcritas na íntegra para melhor obtenção dos resultados. Cabe ressaltar que inicialmente foi feito um convite e agendado o dia, o local e hora dentro das possibilidades do sujeito da pesquisa.

As entrevistas tiveram ênfase na formação docente, alfabetização e letramento, bem como as práticas de leitura e escrita planejadas e desenvolvidas pelas professoras na sua prática docente, tendo em vista a compreensão de quais representações são construídas pelo docente a respeito do processo de alfabetização.

O roteiro semiestruturado foi composto por (10) dez perguntas básicas que na medida do andamento das entrevistas novas questões foram incluídas, uma vez que o roteiro semiestruturado permite esta dinâmica. Partindo do objetivo de analisar quais os momentos que demarcam o percurso de formação de professores alfabetizadores demarcado no discurso docente, bem como descrever o quanto os cursos de formação continuada contribuem para a prática pedagógica em relação à alfabetização, comparando de que forma os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a atuação e saberes que o professor alfabetizador utiliza, observou-se nos discursos docentes como se dá o processo de organização das atividades de leitura e escrita na alfabetização e quais ferramentas teóricas e metodológicas são utilizadas pelo professor para organização de sua prática pedagógica.

Para Lakatos e Marconi (2003), as entrevistas fundamentam-se na elaboração de questões mais amplas e abertas no sentido permitir o entrevistado a expressar-se sobre a temática abordada. Sobre esse assunto, (FLICK, 2008 p.25) afirma que a entrevista preza a “subjetividade dos pesquisadores, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”.

Para a realização das entrevistas, foi solicitada uma autorização da Secretaria Municipal de Educação, das diretoras das Escolas Públicas Municipais e estaduais de Educação, em que foi apresentado os objetivos da pesquisa junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com aprovação do Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional (COEP). Já de posse dessa autorização, as professoras foram procuradas em suas respectivas possibilidades de encontro já agendado.

É importante evidenciar que, inicialmente havia a intenção de pesquisar somente professores da rede municipal. No entanto, no primeiro contato informal, foi verificado pela pesquisadora certa resistência das futuras pesquisadas, sendo que muitas dessas optaram em não participar, relatando que depois seriam criticadas e que não gostavam de ninguém em sua sala de aula, nem mesmo estagiária. A resistência em não participar da pesquisa se deu pelo motivo o qual a pesquisadora deste estudo no momento assume a pasta da secretaria de educação do município.

No decorrer da conversa com parte dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se que esse comportamento não era devido à falta de vontade de cooperar com a pesquisa, mas a resposta que prevaleceu foi: “tenho medo, e se eu não saber responder? você não vai falar mal de mim não né?”.

Como procedimento de análise dos dados obtidos na entrevista, utilizamos a análise de conteúdo, aplicando a apreciação temática. Bardin (2011), define este processo como um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza de procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens onde diferentes documentos podem ser passíveis de interpretar e analisar como: textos, falas, entrevistas, entre outros. Assim, compreende-se que a técnica de análise de conteúdo permite sistematizar a realização e a descrição dos depoimentos coletados nas entrevistas com os professores, permitindo uma reflexão sobre as atitudes de forma indutivas ligadas ao contexto.

Ampliando a discussão Oliveira (2008) mostra que em relação a entrevista com questões abertas, os mesmos são passíveis de entendimento e assim precisam ser descritos, analisados e interpretados. O mesmo autor acrescenta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite ao pesquisador a fazer a exploração de documentos, procurando identificar os principais temas e conceitos abordados em um determinado texto.

Ao abordarmos sobre os temas em determinados textos, para este estudo optamos pela análise temática que é definido por Minayo (2007, p. 49) da seguinte forma “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Desse modo, no momento das inferências e interpretações, o que conta não é frequência ou palavras, mais sim, os temas relevantes nos textos que fazem sentido e responde ao objeto de estudo. O tema é a unidade de significação que surge no texto a ser analisado conforme os critérios relativos à teoria que direciona a leitura Bardin (2011). Assim, está relacionado a uma afirmação sobre determinado assunto, podendo ser representado por meio de uma palavra, frase ou resumo e sua presença indica valores de referência e modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO 2007).

Para a mesma autora supracitada a análise temática consiste em fazer o agrupamento dos “núcleos de sentido”, que de forma indutiva vão dando significado aos dados encontrados em campo por meio das entrevistas.

A análise dos resultados seguiu as três etapas da análise de conteúdo, definidas por Bardin (2009) que se caracteriza como: exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases são caracterizadas da seguinte forma:

- A pré-análise acontece na primeira fase e este é o momento de organizar o corpus da pesquisa sistematicamente com a finalidade de torná-lo operacional de acordo as ideias iniciais pré-estabelecidas. O primeiro contato com o documento para análise acontece nesta fase, que Bardin define como leitura flutuante das entrevistas. Assim, após a realização e conhecimento do texto, começa a retirar dele as impressões e orientações com o objetivo de levantar os núcleos de sentido. Nessa fase, a numeração, a demarcação, recorte das transcrições, faz parte do processo de organização.
- A exploração do material acontece na segunda fase e este momento é um dos mais importantes da pesquisa, porque de acordo com Bardin (2011) está ligada diretamente com os resultados finais, por meio das interpretações e inferências. Assim há uma maior aproximação dos temas levantados, fazendo o levantamento e definição das primeiras categorias.
- Já na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação define as categorias finais do estudo. A partir daí o pesquisador inicia as inferências e realiza as interpretações previstas no seu quadro teórico ou abre outras pistas em torno das dimensões sugeridas pela leitura do material analisado (MINAYO, 2007).

Após todas as inferências e interpretações, por fim definiu-se o tipo de grade que o estudo se firmou. Uma vez que as categorias foram estabelecidas nas análises, as mesmas seguiram a categorização por meio da grade aberta. Neste tipo de grade, as categorias de análise vão surgindo ao pesquisador de acordo com os temas. O processo consiste em um arranjo de categorias durante todo o processo da interpretação, que surgem a partir dos achados no campo investigado verificando a necessidade de subdivisão, inclusão ou exclusão, até a obtenção do conjunto final (LIBERATO, 2017, p. 70).

Desse modo, este tipo de grade nos possibilita ter categorias apoiadas pelo referencial teórico como também nos achados em campo, que necessariamente não precisa de todas serem discutidas a luz do aporte teórico apresentado no texto.

3.1 Caracterização do *locus* da pesquisa: a cidade e alguns traços da educação

A pesquisa foi realizada no município de Nepomuceno, MG com aproximadamente 27.000.00 habitantes. Trata-se de uma cidade de pequeno porte que a partir de 2009, foi implantado o Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET-MG). Assim, foi diferenciada a dinâmica da cidade com a chegada de alunos de outras cidades vizinhas e professores de outros estados. Com isso, a realidade tem mudado consideravelmente nos últimos anos, deixando a cidade movimentada e com olhares de mudanças positivas. É comum existir certa confusão entre a cidade São João Nepomuceno, também cidade de Minas Gerais e cidade investigada. No entanto, Nepomuceno encontra-se a 11 km da BR 381, a margem da rodovia Fernão Dias, enquanto São João Nepomuceno fica localizado na região da zona da Mata Mineira. A topografia da cidade é representada pelas serras São João, Morembá, do Oriente, Dois Irmãos, do Carrapato e da Paineira. O município é banhado pelo Rios Cervo e pelo Rio Grande (LIBERATO, 2017).

Conta-se que a cidade teve origem no povoado que se formou próximo ao município da cidade de Lavras, em volta de uma capela construída pelo Capitão Matheus Luiz Garcia em sua própria fazenda. A confusão com a cidade de São João Nepomuceno se deu pelo fato de que no dia 19 de março de 1780 foi realizada a primeira missa e primeiro batizado na capela do local e o povoado recebeu o nome de Vila de São João Nepomuceno. O povoado foi desmembrado do município de Lavras, em 30 de agosto do ano de 1911, por meio da Lei Estadual nº 556, o povoado de São João Nepomuceno foi emancipado e, assim, passando a denominar-se tão somente "Nepomuceno".

A educação básica do município compõe-se com nove escolas da Educação Básica Públicas, sendo duas creches do programa pró-infância, três de Ensino Fundamental I, duas de Ensino Fundamental II e uma que atende também ao Ensino Médio. A Educação Infantil também conta com a ofertada em três Creches Pré-Escolas do município diferente do modelo pró-infância. Cabe ainda ressaltar que o município conta ainda com seis de escolas do campo que oferta o ensino multisseriado e educação infantil.

O município conta também com duas escolas privadas de ensino que contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, Colégio Losango e Colégio Aprova, que trabalham com o sistema apostilado de ensino.

Em todas as escolas da região atendemos alunos oriundos do campo que após o término dos estudos no quinto ano do ensino fundamental II, se encaminham para cidade e

dão sequência aos estudos. O transporte destes alunos é subsidiado pela secretaria municipal de Educação de Nepomuceno, no turno matutino.

O Ensino Médio Integrado também é ofertado concomitante ao Ensino Técnico ofertado pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET) que no ano de 2015 foi privilegiado com o primeiro curso de nível superior ofertado pelo CEFET, Engenharia Elétrica.

Observando os dados do IBGE constatou-se que nos últimos anos a cidade tem crescido muito demograficamente. Há tempos passados em torno da cidade era comum ter uma quantidade significativa de biomas naturais. Mas, no momento, estes espaços estão sendo substituídos pela construção civil e pela plantação de café, sendo essas duas economias os principais investimentos na região. É importante destacar que a cidade também conta com o Aviário Santo Antônio, indústria de ovos que emprega muitas pessoas do município.

3.2 Identificação do grupo: apresentando as professoras investigadas

Entendemos que para apresentarmos nossos resultados é pertinente caracterizar as professoras que fizeram parte da nossa pesquisa. Pois, sem a participação das professoras, a concretização deste trabalho não seria possível.

Considerando as palavras de Teixeira (2007), que salienta uma vez que os professores estão presentes nos espaços públicos e privados em toda a parte da sociedade, os mesmos são o tempo todo, muito falados e sempre lembrados em meio políticas e legislações.

Desse modo, não diferentemente de Teixeira (2007) escolhemos falar um pouco destes profissionais, mas, considerando o ponto de vista que cada um apresenta sobre o seu percurso profissional, sem a pretensão de comparar as falas com a teoria e sim, a partir da fala, dos questionamentos e dos conceitos, vindos deles refletir criticamente na tentativa de ter um olhar atento às diferentes vozes, com a possibilidade de tê-los como interlocutores para a construção de um conhecimento baseando na experiência de vida destes profissionais.

Assim como foi anunciado na introdução, devido à função administrativa que a pesquisadora deste trabalho assumiu em meados do curso do mestrado, como secretária de educação do município, alguns embates ocorreram para que as entrevistas fossem realizadas. Por tais motivos, também anunciados inicialmente, o número de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foi reduzido. Sendo assim, nosso trabalho de campo foi baseado nas falas de 6 (seis) professoras atuantes na rede pública do município e do estado que realizaram o curso do PNAIC do Município de Nepomuceno-MG.

Por questões éticas e para preservar a identidade das professoras, decidimos identificar o grupo de professoras por nomes fictícios e a escolha destes nomes se relacionou diretamente com a forma de vida da pesquisadora. Foram escolhidos nomes bíblicos, nomes de mulheres que representam muito no meio cristão. E sendo este meio também comum da pesquisadora, a escolha não se deu aleatoriamente, mas foi tomado um cuidado para identificar supostos perfis para cada professora.

Desse modo, a partir de recortes das falas, procuramos uma descrição de aspetos que caracterizam como diferentes momentos que demarcaram o percurso de formação de professores alfabetizadores, bem como descrever o quanto os cursos de formação continuada contribuem para a prática pedagógica em relação à alfabetização, comparando de que forma os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a atuação e saberes que o professor alfabetizador utiliza.

Nessa perspectiva, as respostas cedidas foram transcritas e analisadas a partir da categorização dos dados, priorizando fragmentos de modo a destacar as falas dos professores entrevistados que reforçam e exemplificam os núcleos de sentido, evidenciados por temas.

Consideramos que o grupo participante da pesquisa foram ajudantes ativos para observar um pouco da realidade escolar do município de Nepomuceno em vários aspectos como: o fazer docente de professores alfabetizadores, a formação inicial e continuada dos professores, as contribuições do PNAIC para o trabalho de alfabetização, entre outros. O Quadro abaixo mostra essa identificação das principais características dos sujeitos das pesquisas:

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

	Professoras				
Professoras	Faixa Etária	Tempo de serviço	Graduação e Pós Graduação	Ano de conclusão	Atua na Turma
Débora	41 anos	Cerca de 18 anos	Normal Superior e Especialização em Educação Especial	2006	5º ano
Ester	Entre 33 e 35	8 anos	Normal Superior	2006	2º ano
Madalena	44 anos	Cerca de 21 anos	Pedagogia e Especialização em Supervisão		3ºano
Maria	54 anos	Cerca de 24 anos	Pedagogia e Especialização em alfabetização	1985	3º ano
Rute	Entre 36 e 39 anos	9 anos	Normal Superior e Especialização em Supervisão e Gestão de Projetos	2006	1ºano
Sara	Entre 38 e 40 anos	6 anos	Pedagogia e Especialização Concluída	2012	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apresentamos nosso grupo por meio de formação acadêmica, faixa etária, tempo de atuação, série de atuação entre outras informações, por entender que isso nos ajudará no entendimento dos resultados discutidos. Observando as informações do quadro acima, percebemos que as professoras possuem idade, tempo de serviço, área de atuação e formação distintas. Desse modo, foi possível por meio da diversidade do grupo obter diferentes olhares em uma mesma realidade, tal fator torna-se significativo na investigação e nas análises.

Observando a formação acadêmica, percebemos que entre o grupo de professoras analisadas todas possuem curso de especialização. Isso demonstra que há uma preocupação dos sujeitos da pesquisa em estar sempre em busca do conhecimento, mesmo que tenhamos a ocorrência de relatos, durante a entrevista, de que a especialização veio para sanar alguma lacuna na formação inicial, caracterizando assim, uma formação compensatória de acordo com Gatti (2010). É notável também que entre o grupo tem professoras que possuem mais de duas especializações. Talvez isso venha a ser um reflexo daquilo que Arroyo (2005) salienta. Para este autor a qualificação aumentou muito nas últimas décadas do século XX devido a valorização que os especialistas ganharam no mercado de trabalho.

Mediante a uma sociedade marcada por mudanças e transformações, essa valorização tornou-se fruto de um modelo de sociedade que a valorização por certificação tem um poder quantitativo em meio social e acadêmico.

Isso posto, a área da educação ganha destaque com novas exigências e demandas para a formação de professores. Com isso, a mesma passa a ser tema de discussão nas políticas públicas, programas de formação, cursos, universidades entre outras, vindo de acordo com aquilo que Gatti e Barreto (2009) discutem a respeito da formação discorrida neste texto anteriormente.

4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos as análises e a categorização já enfatizando que houve uma sistematização de temas, em que foram valorizados, ou melhor, destacados aspectos específicos nas falas dos sujeitos de pesquisa considerados fundamentais para que nosso problema de pesquisa fosse respondido.

É importante ressaltar que os resultados da pesquisa vindos de sujeitos comuns, sujeitos sociais produtores de culturas, podem contribuir para a discussão de outras pesquisas acadêmicas, gerando novos conhecimentos científicos sobre a formação de professores alfabetizadores corroborando para um repensar sobre as políticas públicas ou programas para a formação de professores, rompendo assim com uma ciência hegemônica já imposta pelo academicismo, conforme defende Liberato (2017) *apud* Souza (2008), a respeito da construção de um novo conhecimento, afirmando que:

Sobre a forma de produzir conhecimento, percebe-se que na atualidade é preciso romper com este modelo de conhecimento hegemônico e ir além daquilo que se tem como modelo imposto. É importante destacar que o mundo não é estático e que é o próprio sujeito que constrói sua história por meio de sua realidade, ações, vivências, cultura e costumes. É necessário considerar que os indivíduos passam a ser agentes participativos na história da humanidade, fazendo ter valia o conhecimento tido como “senso comum” produzido pela realidade de vida dos mesmos (LIBERATO, 2017, p. 66).

A partir da citação entendemos que o fato de ouvir as diferentes vozes no ambiente escolar, sujeitos reais que produzem conhecimento em suas diversas maneiras, tem-se a oportunidade de romper conhecimento hegemônico, dando abertura para um novo conhecimento considerando a prática das professoras alfabetizadoras.

No agrupamento das falas das professoras em temas referentes ao percurso de formação como categorias de análises, faz-se necessário abordar de forma breve um pouco do que foi discutido em cada uma delas, uma vez que por meio da análise de conteúdo temática, a definição de cada uma delas acontece de forma indutiva. Assim as inferências ocorrem de forma individual, ora amparada na teoria, ora amparada no campo de pesquisa. O quadro 2 apresenta os aspectos discutidos em cada uma delas.

Quadro 2 – Apresentando as categorias encontradas.

Momento de decisão: a escolha da formação docente	Nesta categoria mencionamos os aspectos que influenciaram na escolha da profissão. Assim foi perceptível que na maioria das falas analisadas, a escolha pela profissão foi relacionado com o meio e condição social.
Momentos de estudos: formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador	Apontamos uma reflexão de depoimentos que obtiveram uma formação inicial considerada não suficiente para a atuação com teve foco na alfabetização. A troca de experiência apresentou na fala das professoras como um fator crucial para atuação nas turmas de alfabetização.
Momentos de reflexão: a compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento	A concepção de alfabetização e letramento aparecem neste ponto como uma construção social, entretanto a concepção conceitual não se mostra consolidadas nas falas. Identificamos nesta pesquisa uma prática de leitura em tempo ócio não faz parte da realidade observada. De acordo com as professoras, a leitura acontece de acordo com a necessidade da prática pedagógica.
Momentos de aperfeiçoamento: a formação continuada no programa PNAIC	Destacamos a importância e as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores. Salientando a importância do programa para a formação de professores alfabetizadores. Mas foram destacados também alguns pontos do programa que precisam ser considerados.
Momentos de desafios: o devir professor	Nesta categoria evidenciamos alguns pontos que interferem na atividade diária do professor alfabetizador. Destacamos nas falas que o comprometimento das professoras diante do descaso enfrentado pela educação, quando falam que é necessário recorrer ao seu próprio recurso para promover aulas diferenciadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apresentamos os resultados que tivemos nas análises das entrevistas com seis (6) professoras da educação do município pesquisado. Para melhor entendimento por meio do quadro (III) abaixo, antes de evidenciar e discutir as cinco categorias finais, apresentamos de forma sucinta como foram pensadas e organizadas as categorias por meio de levantamento de temas que tangenciaram as falas agrupadas de acordo com as análises.

Quadro 3 – Agrupamento das categorias.

Primeiros temas levantados	Categorias
Escolha da formação docente Encontro com a profissão Amor a profissão	Momento de decisão: a escolha da formação docente
Currículo fragmentado	Momentos de estudos: formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador
Contribuição da formação inicial para a prática docente	
Formação Continuada	
Entendimento de alfabetização e letramento	Momentos de reflexão: a compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento
Prática de leitura como agente social	
A importância do estágio obrigatório na formação docente.	
A leitura no dia a dia do professor	Momentos de aperfeiçoamento: a formação continuada no programa PNAIC
Contribuição do PNAIC para a prática do professor Alfabetizador	
Lacunas do PNAIC	
A falta de recursos públicos para colocar o PNAIC em prática	Momentos de desafios: o devir professor
Ausência de coordenação no acompanhamento pedagógico	
O vestir a camisa do professor	
Os desafios no trabalho do professor	
Ausência de políticas públicas de recursos financeiros para materiais pedagógicos	

Fonte: elaborado pela autora - Categorização elaborada por meio da grade mista.

4.1 Momento de decisão: a escolha da profissão docente

O momento da escolha da profissão docente foi um tema nas falas das professoras. Ao serem convidadas a falarem sobre a sua formação acadêmica e a comentarem sobre o porquê de ser professor e o tempo de atuação na profissão, abrimos um espaço de diálogo e reflexão sobre um momento de decisão da carreira do magistério. O que nos permitiu refletir sobre como se deu esta escolha das professoras, como um período determinante para a formação docente, pois abarca experiência de vida, incentivos de outrem, ou mesmo a insegurança ou incertezas referente ao que realmente desejam para se profissionalizarem. Entendemos ser pertinente uma vez que esta reflexão é imprescindível no meio educacional como viés na formação, visto que para Tardif (2012) o formar dos professores é concebido também pela sua história de vida.

É notório que a escolha de ser professor carrega consigo uma série de fatores que ao longo dos tempos foram debatidos no meio educacional e social. Aspectos como classe social, condições de vida, valor dos cursos de licenciatura, dúvidas no ato de escolher a profissão, permeiam este campo tornando envolto de discussões.

Essa discussão inicial nos mostra que das (6) seis professoras que entrevistamos apenas 2 (duas) delas escolheram a profissão do Magistério como primeira opção, na fala das profissionais explicam que sempre sonharam em ser professoras. Os recortes das falas mostram esta afirmação “eu escolhi o magistério porque é uma profissão que eu gosto e admiro muito” (MARIA, entrevista, 2019), “Eu sempre tive vontade de ser professora principalmente de história [...] eu tinha uma professora de história que ela explicava muito bem” (RUTE, entrevista, 2019). Diante da fala de Rute, percebe-se que a escolha se deu em meio à admiração de um antigo professor. A respeito deste assunto, Teixeira (2007) salienta que o professor escolhe a profissão docente por meio de outros docentes que fizeram parte de seu percurso acadêmico.

A partir das falas de Maria e Rute, podemos refletir sobre o processo de escolha da profissão docente, muitas vezes, independe de relação direta com a formação acadêmica. Os estudos de Tardif (2009,2012), Arroyo (1999 e 2013), Nóvoa (2009) e Teixeira (2007) defendem que o vir a ser professor acontece antes mesmo de sua inserção acadêmica, podendo a mesma ser influenciada por docentes que fizeram parte do percurso escolar de um indivíduo. Arroyo (1999) ainda acrescenta que do acúmulo de muitas relações sociais, de muitos intercâmbios, de diálogos construídos, de muitas imagens surgem a partir de outras múltiplas imagens, um movimento contínuo de estímulos, que, segundo o autor, não são frutos da invenção e nem foram aprendidas apenas nos cursos de formação. Percebemos assim, que o fazer docente se também pela prática social cotidiana.

Outro ponto que merece destaque sobre a escolha da formação inicial é o fato de que nem sempre a escolha de “ser professor”, aconteceu de forma definida em primeira opção, nem sempre ocorreu por meio de um sonho ou vontade, mais a partir de outro princípio como se apresenta na fala de Ester e Debora, ao comentar que escolheu o curso de Pedagogia porque era o único curso de graduação que elas podiam pagar “Eu sou professora já faz oito anos”. Eu escolhi esta profissão por motivo financeiro [...] financeiramente este era o curso que na época eu podia pagar (Ester, entrevista, 2019), “ser professora não foi algo idealizado, comecei atuar no ano de 2000 e foi meio que por acaso, mais eu fui me encantando” (Debora, entrevista, 2019). Na fala de Ester comprova o que é colocado por Gatti e Barretos (2009),

quando em seus estudos, os dados mostraram que é a escolha de curso de pedagogia ou licenciatura muitas das vezes se dá pelo valor mais baixo em relação aos outros.

Para ampliar essa discussão os recortes abaixo apresentam um pouco mais sobre a escolha da profissão docente:

“Olha o porquê ser professor foi obra divina porque não era minha ideia. Ser professora assim eu sempre pensei muito na parte de medicina eu gostava de ciências biológicas eu fiz um ano de ciências biológicas e por assim por parte financeira que na época não era igual a de hoje né, os nossos pais eram bem mais restritos com essa área e educação não era como hoje que tem muita abrangência muita chance da gente ser o que a gente quer né (MADALENA, entrevista, 2019).

“Eu sempre fui uma criança estudiosa sempre gostei muito de estudar, venho de uma família muito carente, mas meus pais apoiavam e estudei com um pouquinho de dificuldade e depois quando terminei o colégio, que era o antigo segundo grau e fiquei doze anos sem estudar por falta de condições, né, tive que trabalhar e tudo mais, mas o sonho ali de fazer uma faculdade estava ali adormecido e quando eu escolhi pedagogia sinceramente eu escolhi porque eu pensei , eu já era mãe ,casada e eu pensei que profissão poderia ser no caso mais fácil pra intercalar os horários” (SARA, entrevista, 2019).

Os recortes, destacados acima, sugerem que ser professor surge como tornar possível o sonho de ingressar em uma universidade, mas não necessariamente um sonho de ir para a sala de aula. O que ficou expressivo nas falas de maior parte das professoras entrevistadas é que, mesmo sem ter escolhido o ofício de mestre, estão na área educacional, atuando como docentes entre 8 (oito) a 24 (vinte e quatro) anos, com cerca de 20 (vinte) estudantes em suas salas de aula.

No entanto, mesmo diante das lutas e desafios enfrentados pela docência, a profissão em alguns casos não foi o desejado, percebemos na fala dessas professoras o compromisso com o trabalho pedagógico, o amor pelo que faz, a entrega e o encontro com o ser professor, foi se construindo ao longo dos exercícios do magistério, ampliando a visão inicial de apenas graduar-se. Nos fragmentos, abaixo, a influência do professor no meio acadêmico, também contribuiu pela escolha e identificação profissional com o magistério.

“Eu apaixonei pela área durante a faculdade, né, e também assim os professores que me deram aula me influenciaram muito positivamente. Aí eu vi que eu estava no caminho certo, então a minha grande alegria de todos os dias é sair da minha casa e ir para escola (ESTER, entrevista, 2019).

“Comecei a pedagogia, mas foi assim no primeiro período eu me apaixonei achei assim maravilhoso o que me apresentaram mesmo sendo que no primeiro

período não foi uma coisa tão nítida da pedagogia, mas aquilo que foi apresentado já parece que me incentivou do segundo período para frente aí sim aí veio assim uma paixão um amor e eu falei meu Deus obrigada por que era essa profissão (SARA, entrevista, 2019).

Os relatos permitem refletir que a escolha e inserção na área do magistério não ocorrem de forma pré-determinada, o “ser professor” para esses participantes, migrou do mero acaso ou da incerteza para o comprometimento profissional. Desse modo é importante pensar que essa formação é gerada a partir de diversas relações humanas e cotidianas considerando a dimensão individual de valores e subjetividades, conforme Arroyo (2011).

A partir das falas das professoras entrevistadas percebemos que “o ser professor” trata-se de um percurso de formação, construído de experiências, que permitiu um encontro com a profissão, onde as relações sociais, sejam elas na vida escolar na educação básica ou na academia, acontece uma identificação entre sujeito, professor, teoria e prática que se juntam e tornam a profissão como gosto, mesmo não ter sido por suas escolhas, previamente determinadas pela certeza do que queriam fazer.

Partindo da compreensão de formar-se professor, esta discussão inicial possibilitou uma aproximação por meio das falas dos entrevistados, do por que ser professor, como se deu a sua formação inicial, do porquê de suas escolhas, pois, conforme a elucidação de Nóvoa (1992), este entendimento é importante pelo motivo da formação profissional está intimamente relacionada com as escolhas e formas de vida de cada indivíduo. Ao observarmos que a tarefa do professor em sala de aula é uma ação desafiadora e complexa, refletir sobre sua função, pode dar condições de prosseguir no magistério, ir adiante, construir o saber e formar sujeitos autônomos e emancipados, sendo aquele que é capaz de ir além de ser o mero facilitador no processo de ensino e aprendizagem conforme Cagliari (1998).

4.2 Momentos de estudos: formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador

Ao propor às professoras que falassem um pouco sobre sua formação. Sobre o local que estudaram o ensino fundamental e ensino médio? Onde fizeram sua faculdade? Qual a área de formação? E qual o tempo de atuação na carreira do magistério? As respostas se sinalizam certo distanciamento entre teoria e prática na realidade dos cursos de formação inicial cursados por elas, por outro lado destacam o estágio como uma atividade que proporcionou grande aproximação com a prática. Desse modo, nesta categoria trazemos uma

percepção de como o processo de alfabetizar se apresentou nos cursos de formação dos sujeitos investigados, tentando observar como a fragmentação de currículos fez ou faz superar o distanciamento entre teoria e prática a luz das falas dos entrevistados.

Segue alguns relatos das professoras, que apontam de que forma essa formação auxiliou, mesmo diante da insegurança e do medo vivenciado por elas quando iniciaram na carreira do magistério.

Identificamos estas afirmações na fala de Madalena (entrevista, 2019) “a formação é tudo, a inicial as complementares e as outras subseqüentes”. Neste fragmento percebemos a importância que Madalena dá aos cursos de formação e a necessidade de não se conformar com apenas um curso, em que ela mesma reconhece a presença marcante da mãe no seu percurso acadêmico: “minha mãe me deu um empurrão, ela me disse que eu teria a chance, se eu corresse atrás das coisas, só o curso de magistério não daria embasamento suficiente para atuar”.

Em relação ao início da carreira o recorte abaixo demonstra o sentimento ao deixar a faculdade e ir para campo atuar.

“Na verdade, quando eu saí da faculdade eu saí bem insegura com relação a alfabetização. No início a gente não tinha tanto acesso a rede, né, no início que eu falo da minha prática, não tinha tanto internet onde consultar. Era mais livros experiências e eu sempre gostei de trocar ideia com pessoas mais experientes, na alfabetização, mas, a faculdade em si não me deu a formação eu não sentia segurança conheci a teoria na faculdade as teorias dos grandes pensadores né?!, mas na prática conhecia os métodos, mas não sabia na prática aplicá-los foi aos poucos que eu fui conseguindo me sentir mais segura (DÉBORA, entrevista, 2019).

Na fala de Débora “conheci a teoria na faculdade” ressalta a perspectiva teórica dos conteúdos postos pelo currículo acadêmico, mas se mostrou inicialmente insegura, despreparada para ser uma professora alfabetizadora, conhecia os métodos, estudou sobre propostas alfabetizadoras, mas não sabia aplicá-las. Neste trecho, podemos destacar que embora os cursos de graduação em pedagogia muito se esforcem para trazer uma boa reflexão sobre as referências teóricas, ainda ocorre um distanciamento entre teoria e práticas pedagógicas, evidenciado por Gatti, Barretos (2009).

Merece destaque também a troca de experiências entre o corpo docente, em que ela afirma “eu sempre gostei de trocar ideia com pessoas mais experientes na alfabetização” (DÉBORA, entrevista, 2019). Este ponto reafirma aquilo que autores como Tardif (2009,

2014), Teixeira (2007), Arroyo (1999 e 2013) e Nóvoa (2009), salientam que a formação do docente, não se dá somente após a entrada ou saída em uma graduação ou profissionalização, mas também pela prática e pelas relações sociais.

Outro ponto que teve destaque na fala das professoras refere-se ao fato de uma formação pela prática, pela vivência da própria profissão, do aprender fazer fazendo. Quando as professoras entrevistadas abordaram que a observação de alguém fazendo, ou até mesmo a própria atuação, é fator fundamental para a formação docente.

“Fui fazer o magistério gostei do magistério mas no começo não achei nada interessante. Era muita teoria e a minha mãe já era professora 40 (quarenta) anos então eu via que eu ajudava ela corrigir prova essas coisas e não tinha nada a ver com que falava lá era muito diferente da atuação do dia a dia”. (MADALENA, entrevista, 2019)

“A prática mesmo depende muito do ambiente que a gente está né. A gente aprende mesmo é trabalhando como educador, respeitado muito os nossos alunos. Aprende realmente é tendo esse contato direto né onde a gente tem que conhecer a realidade, se adequar à realidade deles. Eu acho assim de início ajuda, mas não é tanto como você tá trabalhando no seu dia a dia descobrindo” (ESTER, entrevista, 2019).

De acordo com os fragmentos acima, o que ficou em evidência foi a falta de preparo para a entrada em sala de aula que os cursos de formação que em sua maioria não oferecem. Em todas as falas evidenciamos, que elas aprenderam certos procedimentos metodológicos e práticas pedagógicas após a inserção no trabalho. A formação acadêmica para estas professoras trouxeram pouca contribuição em relação ao fazer pedagógico diário, o que abre um espaço para refletir sobre as possíveis causas da ineficiência do ensino, as universidades não apresentam propostas bem estruturadas em relação aos cursos de formação, conforme afirma Martins (2009).

Ainda de acordo com o debate sobre a alfabetização nos cursos de formação inicial, os trechos abaixo evidenciam que em muitos os casos foi preciso uma busca pela formação continuada para atuar.

“Eu fiz normal superior depois, fiz a complementação em Pedagogia e depois fiz especialização em educação especial. Mas sempre precisei e gostei de participar de cursos voltados para área da alfabetização, porque sempre foi meu foco tanto no ensino comum como no ensino especial lá também a gente trabalhava com crianças ainda não alfabetizadas” (DÉBORA, entrevista, 2019).

“Fiz pós-graduação em Alfabetização e Letramento e estou aí lutando né no magistério, porque não é fácil... no início é tudo muito assim a gente acha tudo muito bonito, mas depois na prática que a gente vê a gente tem muita dificuldade e a pós me ajudou muito (MARIA, entrevista, 2019).

Fica evidente nas falas das professoras que o curso de pedagogia e outros cursos de especialização apresentam-se fragmentados, principalmente quando se trata de conhecimentos relativos à alfabetização. Há no discurso um pesar sobre uma teoria que não se soube como aplicar. Para Gatti e Barreto (2009), as disciplinas específicas de cursos de formação de licenciatura ou pedagogia pouco abordam seus desdobramentos em termos de práticas educacionais, bem como a alfabetização.

Ao serem questionadas sobre a questão da preparação para o ato de alfabetizar nos cursos de formação, Sara e Rute ressaltaram que tiveram teoria, mas não foi o suficiente para não ter aquele medo ao colocar o pé na sala de aula: “peguei minha primeira turminha para eu alfabetizar e eu com aquele medo” (SARA, entrevista, 2019), “minha primeira classe foi de alfabetização e era na roça em uma escola multisseriada [...] eu via o aluno na sala e pensava por onde começar” (RUTE, entrevista, 2019).

Quando as professoras perceberam que os conhecimentos da graduação são insuficientes para a atuação dos futuros professores, percebemos na fala de Maria a busca por um aprimoramento profissional nos cursos de formação continuada, como as especializações, “fiz pós-graduação em Alfabetização e Letramento e estou aí lutando né, no magistério”, porque as vivências cotidianas trazem necessidades que requer do professor uma atualização, “depois na prática que a gente vê [que] a gente tem muita dificuldade e a pós me ajudou muito” (MARIA, entrevista, 2019).

Fica claro que o problema com a formação de professores inicial, perdura os dias atuais, continua assombrando a educação, porque de acordo com Martins (2009) o surgimento das primeiras escolas foi impulsionado pela séria defasagem de professores capacitados, com péssima formação e baixos salários, o autor também relata que a formação inicial é insuficiente, pois não existiam propostas bem estruturadas para a ampliação da educação mesmo no que se refere ao conhecimento básico.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino não pode ser regenerador e eficaz se os professores não forem bem preparados, instruídos para atuarem nas mais diversas áreas do conhecimento (SÃO PAULO 1980). Foi observado através das entrevistas, o medo, a

insegurança e segundo o decreto paulista este cenário de medo é fruto da falta de estruturação do currículo.

Desta forma, Nóvoa (2007, p.1), afirma a necessidade do entendimento sobre as melhorias nas propostas de formação de professores, “é necessário construir um novo lugar institucional” Para viabilizar essa construção, precisa de um forte embasamento universitário, que propiciam de forma indissociável a teoria e a prática do fazer docente. Isto não é uma utopia, uma vez que três de nossas participantes vivenciaram essa construção durante a formação inicial, por isso a importância de assegurar que as Universidades responsáveis por este conhecimento inicial sejam e tenham qualidade.

Em respeito a qualidade destacamos abaixo um recorte, em que os sujeitos da pesquisa falam de sua formação de qualidade, destacando a prática e importância dos estágios para atuar.

“O que mais me ajudou foi a formação inicial, ela foi muito boa. Estudei presencial, então a gente aprendia muito, né, mas os estágios também foram muito importante, porque eu tinha sido só aluna até então e você vê um professor atuando na sala de aula, então assim o que ajudou muito foi os estágios que eu fiz. Todos os estágios que eles pediram lá tudo certinho e deu para tirar uma base muito boa”. (RUTE, entrevista, 2019).

A fala de Rute frisa sobre a importância do estágio para a sua atuação, destacando que todas as etapas de estágio ajudaram muito a conhecer a realidade escolar. Os estudos de Gatti e Barretos (2009), destacam a importância do estágio neste período da formação docente e salientam que as instituições de ensino deveriam priorizar esta prática com a intenção de obter uma relação direta entre teoria e prática.

Sara, outra participante da pesquisa também ressaltou sobre sua formação e a prática experiencial que teve a oportunidade de vivenciar até mesmo com seu filho para realizar as práticas pedagógicas.

“Onde eu me formei nós tínhamos muita prática, né, nós fazíamos oficinas a ponto de levar meu filho que era menor na época outras crianças para a gente fazer essas oficinas. Ah, ali a gente pegava teoria e ao mesmo tempo debatia essa teoria na prática, nós tínhamos esses laboratórios humanos e isso com certeza quando eu fui como professora para sala de aula isso tava muito fresco na minha cabeça, vinha aqueles flashes na minha cabeça isso até porque no meu período de universidade eu já atuava como professora (SARA, entrevista, 2019).

A importância dos estágios também apareceu na fala da professora ESTER (entrevista, 2019), ao ressaltar que a alfabetização tem grande foco na formação, mas foi na realização

dos estágios supervisionados que ela conheceu a realidade educacional e iniciou sua preocupação com o processo de alfabetização: “no meu curso o foco na alfabetização teve sim e bem amplo por parte da teoria, mais foi nos estágios que eu me preocupei [...] mais é na prática que a gente vê que as coisas são bem diferente”.

As falas demonstram uma força dos saberes adquiridos na prática, o que coaduna com o pensamento de Saviani (2008) quando defende a necessidade do enriquecer situações de aprendizado que oportunizem relações entre conteúdo e prática entre conteúdo e prática. Diante do exposto na fala das professoras, fica explícito que mesmo diante das inúmeras mudanças ocorridas na formação de professores, que vai desde o impulsionamento da criação dos Institutos de Educação, a formação 3+1, o fim das escolas Normais para Escola de Professores, até chegarmos na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, segundo Brasil, Nóvoa e Saviani. O que se observou nos relatos das professoras é uma certa defasagem de conhecimentos neste percurso de formação.

Mesmo diante de muitas idas e vindas da construção deste saber fazer, este formar professor, muitas mudanças ocorreram, mas de acordo com esse estudo, e partindo da fala dos profissionais que contribuíram com este trabalho, parece que ainda vivemos no passado, por isso o uso do termo assolar, assombrar, seria isto fruto da diversidade de cursos formativos conforme citação do autor, Parente (2016).

Surgiram novas políticas públicas, novas resoluções, muitas mudanças, mas os percalços continuam, olhamos para o espelho, e o que vemos, é a não priorização ao que se refere preparação de profissionais da educação, o que encontramos é uma formação de caráter emergencial, genérico, ligeiro e barato, e para compensar essas lacunas o professor destina-se a formação continuada, que é tida como formação compensatória, conforme é vista por Gatti e Barreto (2017). Para estas autoras, isso se deve pelos problemas nos cursos de formação inicial, uma vez que para lhes trazer mais segurança e também porque procuram mais conhecimento, as professoras ingressam nos cursos de especialização, capacitação ou complementação, uma vez que a cobrança de se apresentar resultados de aprendizagem dos alunos seja grande.

É importante ressaltar que em nenhum momento, pretende-se anular a importância dos cursos de capacitações, ou especializações, pois se sabe das contribuições dos mesmos ainda.

Nesse contexto de reflexão, partimos para a discussão sobre o processo de formação dos professores, uma vez que Gatti (2010) ressalta a insuficiência formativa dos cursos de graduação, fica evidente o comprometimento com o desenvolvimento das práticas. Neste quesito, a autora afirma que os currículos são fragmentados, as disciplinas de formação específica apresentam uma pequena adequação entre teoria e prática.

Ainda sobre a formação inicial, as professoras mencionam sobre as lacunas evidenciadas nos cursos, falaram sobre a insegurança ao atuarem pela primeira vez como alfabetizadoras, mas mesmo assim não deixaram de mencionar a importância dessa, ao que tange a teoria para iniciar no primeiro saber como professor.

Observamos, também, no discurso das entrevistadas que os estágios aparecem como atividades que mais aproximam o professor da sua prática educativa, o discurso delas veio elucidar que a teoria e prática são inerentes, inseparáveis, indissolúveis. Segundo Gatti (2009), os cursos de formação inicial não têm foco na formação de professores alfabetizadores. As evidências da falta de preparo para a atuação do professor alfabetizador serão tratadas na próxima categoria.

4.3 Momentos de reflexão: a compreensão sobre alfabetização e letramento

Nesta categoria, as falas foram agrupadas a partir do entendimento das professoras sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Sendo assim, pretendemos conhecer de que qual a percepção teórica das professoras subsidiadas esse percurso de formação no processo de aquisição da leitura e escrita. De modo a identificar o que entendem sobre o processo de alfabetizar e como estes entendimentos auxiliam em suas práticas alfabetizadoras.

Falar de alfabetização e letramento é complexo, uma vez que os termos trazem consigo um debate marcado por inúmeras discussões que, desde a década de oitenta do século XX, vem permeando o âmbito escolar e diversas pesquisas e trabalhos. A compreensão dos conceitos alfabetização e letramento e sua aplicabilidade no cotidiano escolar gera questionamentos, envolve dúvidas, o que observamos na fala de duas professoras:

“Então alfabetizar e letrar é você fazer constantemente o uso da leitura e escrita. Em minha opinião é no decorrer da vida não é porque quando você tá aprendendo algo diferente você tá ali nesse caminho de construção e é isso que eu acredito”. (SARA, entrevista, 2019).

Para ampliar a discussão sobre o conceito de alfabetização, o olhar da professora Ester (entrevista, 2019), ao falar sobre o conceito de alfabetização e letramento afirma, “que o alfabetizar e o letrar não se distingue é tudo um conjunto só”.

Podemos perceber neste fragmento que a indissociabilidade dos dois temas surge em meio a fala de Ester, porém a mesma não conceitua desta forma. De acordo com Tfouni (2010), alfabetizar é adquirir habilidades individuais requeridas para a leitura e escrita, que são necessárias para a interação dos sujeitos nas diversas práticas sociais. Diante de tais postulações, ao que se refere à alfabetização e letramento, fica explícito que apesar de um processo não depender do outro, eles são concernentes.

“O letramento se entende que é aquela visão de mundo que a criança tem porque ela não chega na escola sem identificar rótulos, placas[...] ela reconhece o achocolatado, a marca do iogurte”, por meio da fala de DÉBORA (Entrevista, 2019), percebemos um entendimento mais amplo de alfabetização e letramento ao considerar o fazer o uso da leitura como prática social.

Refletindo sobre a leitura e a escrita como práticas sociais, procuramos identificar também como os sujeitos desta pesquisa fazem o uso da leitura e escrita no dia a dia:

“Acredito que o português as professoras ainda faltam muito do português o povo parece ter medo do português, a hora que chega na produção escrita a leitura até que vai mas a produção escrita português as professoras pecam muito elas não gostam de escrever elas não gostam. Por exemplo essa entrevista aqui se você sugerir pra alguém não são todas não, a maioria corre disso porque elas não querem enfrentar porque não foram boas escritoras talvez nem boas leitoras” (MADALENA, entrevista, 2019).

Na fala de Madalena evidenciamos a percepção das dificuldades enfrentadas por alguns professores em relação à leitura e à escrita, comentando sobre a necessidade de aprimoramento de conhecimentos por parte dos professores, de uma atitude de constante estudo da língua, de modo que estes profissionais precisam ser preparados para a leitura e escrita cotidianamente.

“Mesmo dobrando muitas vezes eu venho no circular venho lendo, estudando, eu tô na sala de aula aí eu pego uma leitura que eu achei interessante e leio para as crianças, à noite eu chego aqui em casa meu menino gosta de ouvir todos os dias uma história diferente” (MADALENA, entrevista, 2019).

“leitura é muito importante, né, isso é fundamental e parece frase de professora, parece frase pronta, né, porque a gente quer muito que os nossos alunos leem e nós sabemos da necessidade e de tudo que ela traz de benefício. A gente se depara com que o tempo, mas eu explico uma tática para os meus alunos, eu coloco o livro na bolsa, né, e na correria do dia a dia se eu tô na loteria para pagar uma conta, se eu tô num banco alguma coisa esperando, uma fila eu pego às vezes um livro, uma revista” (SARA, entrevista, 2019).

“Eu gosto de exercer a prática de leitura, me acostumei entendeu. Eu vejo isso como um grande aliado para mim e eu gosto mesmo, tenho gosto tenho as mesmas curiosidades. Me envolvo ali consigo como se diz até brinco que eu falei assim eu já sei qual livro que vai despertar, isso qual livro que eu vou ter que ler para acalmar nesse dia o dia foi assim eu vou ler tal história a gente está em tal momento esse livro vai chamar mais atenção. Eu já até decoro certos temas de livros pra trabalhar em certas datas certos momentos que as vezes até que eu percebo que o aluno está passando eu consigo até fazer isso hoje por causa dessa prática. (ESTER, entrevista, 2019)

Por outro lado evidenciamos na fala das professoras um esforço em assumir as práticas de leitura e escrita no dia a dia, que, mesmo diante da falta de tempo, é possível desenvolver atividades de leitura, provocando ou criando situações de letramento em sala de aula. Para ampliar a discussão sobre a importância de o professor exercer, dominar uma boa prática de leitura, evidenciamos a seguinte fala:

“Eu acredito muito numa fala que fala assim: professor estudioso aluno estudioso... professor leitor aluno leitor. Eu amo escrever e amo ler, os meus alunos todos amam escrever e adoram ler claro que nós temos particularidades” (MADALENA, entrevista, 2019).

A afirmação acima vai de encontro com Melo (2015) quando afirma que só é possível possibilitar o desenvolvimento daquilo que se domina, é preciso aprimorar em si mesmo o desenvolvimento necessário. Desse modo, é evidente que se o professor não for alfabetizado e letrado, conseqüentemente não conseguirá desenvolver hábitos de leitura e escrita em seus alunos.

“Eu já fui uma leitora assídua, mais hoje realmente a minha leitura se for pensar na literária, eu não tenho tido foco nela não. Hoje tenho focado mais nas leis, planejamento, BNCC. [...] minhas leituras tem sido mais pedagógicas” (DEBORA, entrevista, 2019). Embora o contexto de uma leitura mude, a fala indica ações uma leitora que faz por meio da prática de trabalho, isso porque a condição de trabalho atual tem levado outros tipos de leitura.

Considerando o ato de ler e escrever como prática social, é indispensável que o professor alfabetizador tenha hábitos de leitura diária, provocando em seus alunos o gosto de

ler e escrever. Entende-se que cabe ao professor valorizar o potencial dos alunos apresentando aos mesmos a possibilidade de acessão social por meio do letramento. Cagliari (1998) enfatiza que é necessário conhecer como acontece o processo de aprendizagem no aluno e assim poder observar qual o nível de leitura e escrita dos alunos, com vistas a formar leitores que façam o uso social.

Nas últimas décadas, a formação docente, em âmbito nacional, ganhou destaque nas preocupações no que tange alfabetização e letramento. Assim, algumas políticas públicas de formação continuada entram em cena para potencializar a formação de professores alfabetizadores. Na próxima seção abordaremos uma destas políticas de formação implementadas para professores atuantes nas classes de alfabetização, como o programa do Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

4. 4 Momento de aperfeiçoamento: a formação continuada no programa PNAIC

A discussão nesta categoria surge pelo fato do programa de formação PNAIC fazer parte de um momento do percurso de formação das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Diante disso percebemos a necessidade de refletir sobre como o PNAIC contribuiu para a atuação e o fazer docente, pois grandes são os embates apresentados sobre o assunto na formação de professores.

O Programa PNAIC tem como foco principal a formação de professores alfabetizadores atuantes, com o objetivo de proporcionar um ambiente de formação continuada, em que são levantadas discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, apresentando caráter desenvolvidor, com a finalidade de alcançar índices de alfabetização de todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade.

Nesta seção trazemos as falas das professoras, as quais apontam um olhar de quem está diariamente envolvida no processo ensino aprendizagem e nas turmas alfabetizadoras, descrevemos o que pensam sobre a formação continuada com o foco no programa de formação do PNAIC. As professoras entendem a importância e peso dessa prática valorizando o programa, pois demonstraram interesse, e por isso sempre se dispuseram a fazer o curso. Debora demonstrou em sua fala certa satisfação em participar do programa “Sempre participei de cursos voltados para a área de alfabetização, porque sempre foi meu foco, tanto no ensino comum como no ensino especial”. (DÉBORA, entrevista, 2019)

A formação continuada, é uma possibilidade de construção do conhecimento em diversas áreas do saber. Na fala de Debora percebemos que as professoras buscam um curso

de formação com finalidades específicas, pois atuam em diferentes áreas ou turmas, Este é um ponto importante, pois permite ao professor o enriquecimento em suas práticas pedagógicas, proporcionando domínio de habilidades e competências, sentindo-se capaz para conduzir o saber dos aprendizes.

Sobre os conhecimentos construídos durante a formação continuada, apresentamos as contribuições do PNAIC para as práticas do professor alfabetizador:

O PNAIC, foi um curso muito bom ensina a gente alfabetizar através dos jogos do lúdico né então foi uma experiência muito boa e me ajudou muito (RUTE, entrevista, 2019).

Contribuiu sim, trouxe muito conhecimento eu acho que tudo engrandece a gente né. Contribuiu pra alfabetização principalmente na questão de diagnóstico, pois a gente teve uma visão diferente do que a gente tinha em respeito da bagagem que o aluno já traz então abriu...abriu nossa visão, isso sim (ESTER, entrevista, 2019)

Apesar de Ester não expressar total satisfação pelo PNAIC, aparentemente percebe-se que não valorizava antes como, por exemplo, a visão de mundo do aluno antes de chegar às classes alfabetizadoras, uma percepção que foi ampliada por meio do programa quando ela fala sobre a “bagagem” que o aluno traz do mundo

“O PNAIC, me acrescentou muito, porque eu sempre gostei de buscar conhecimento e o material era muito rico. Os encontros eram muito bons. Porque estávamos diante de vários alfabetizadores com olhares diferentes, com experiências diferentes, a troca era muito gostoso aquele... aquele momento embora fosse assim, foi cansativo não vou te negar, foi porque você passar oito horas de um sábado, depois você trabalhar a semana toda era puxado, mas ao mesmo tempo era prazeroso e sem contar assim os deveres de casa né?! que era aplicar aquilo na nossa sala de aula e depois quando tínhamos que trocar a experiência de como foi. Isso foi muito bom, então o PNAIC é um investimento muito bom”. (DÉBORA, entrevista, 2019)

Por meio dos relatos observa-se que os objetivos propostos pelo PNAIC, foram alcançados, uma vez que as professoras pontuaram a significância, demonstraram as contribuições no que tange o curso. Verificou-se que pode agregar valor a sua prática, sendo que foram acrescentadas novas habilidades e conceitos, formando novas concepções e capacidades que foram adquiridas e construídas ao longo deste curso de formação continuada. Essa demonstração de significado aparece na fala da professora:

“Gostei contribuiu sim porque lá nós tínhamos o que os debates eu achava importantíssimo não é e também a parte prática onde a gente confeccionava várias coisas e sem falar que era um momento muito prazeroso que era de troca com colegas né então tinha os momentos

sério é tinha o momento de risos de acontecimentos na sala de aula que a gente trocava a própria coordenadora do curso ela vinha embasava e colocava ali para nós e situações debates discussões, ou seja, acrescentou... Acrescentou sim”. (SARA, entrevista, 2019)

O exposto vem pactuar com o pensamento de Tardif e Raymond (2000), que afirmam que os avanços na formação do professor, são possíveis, quando estes estão ligados as situações concretas, a fonte dos saberes dos professores vem a partir da troca de experiência no trabalho, nos debates, na criação do novo, no cotidiano, no convívio com o outro, com o aluno e toda vivência da escola.

Desse modo, podemos perceber que a partir das entrevistas, as professoras compreendem as contribuições da formação continuada, pois está baseada em compartilhamento de experiências vindas da prática. De acordo com as afirmações apontadas por elas, ter um espaço onde pode- refletir a partir das situações reais vivenciadas por outros profissionais da educação em atuação enriqueceu e influencia o seu fazer docente.

Ainda tecendo sobre o PNAIC, e a importância que este programa teve na construção dos diferentes saberes dos professores, não podemos deixar de salientar que mesmo diante da satisfação de participar deste programa, elas fizeram observações importantes, como indagações sobre alguns pontos a serem melhorados: Estes pontos são evidenciados por Madalena (entrevista, 2019): “Assim eu acho que o PNAIC de português nós precisaríamos de mais tempo. As professoras são ricas demais elas têm muita coisa pra passar, oferecer só que o período que elas oferecem isso que me deixa um pouco triste”.

Uma questão que merece ser discutida é fato de que algumas professoras destacaram que em muitos dos casos as informações do PNAIC, ficam restritas somente nos cursos não expandido para a prática diária.

“Elas as professoras fazem tudo isso no curso mas no dia a dia não tem, elas não colocam em práticas, são poucas as que colocam, mais as que colocam a gente vê resultado” (MADALENA, entrevista, 2019).

“Eu sinto, eu estou falando a minha opinião que, enquanto está acontecendo enquanto você tem que aplicar na sua sala de aula ele está vivo, borbulhando ele está funcionando quando parece que termina acabou... Aquilo tudo que você aprendeu nem todos continuam aplicando e é uma pena porque o material o suporte é muito bom as experiências são muito boas muito boas muito válidas, mas eu sinto que quando termina a capacitação ao longo dos dez meses do ano... Terminou, os professores guardam o material e não aproveitam aquilo, que é uma grande pena deixar adormecido” (Débora, entrevista, 2019).

Ainda sobre as insatisfações apontadas pelas entrevistadas, percebemos no discurso de três delas a queixa sobre a ausência de material didático no PNAIC, de acordo com a Maria, ao ser perguntada sobre as contribuições do curso, afirma que na parte teórica trouxe muito conhecimento, mas para a sua prática de sala de aula ele ajudou muito pouco. Para Maria o PNAIC foca muito leitura, e relata que o material disponibilizado, “uma caixinha de livros” vem muito pouco livro, afirma que trabalhou todos e que já esgotou as possibilidades de trabalhar esses livros, porque as suas crianças já conhecem todos. Foi enfatizado também sobre a pobreza da biblioteca da escola, sendo esse também um dos motivos que dificultam tornar o PNAIC mais significativo para as suas práticas enquanto alfabetizadora.

De encontro com essa ideia, Ester, também ressalta que o que ficou a desejar, foi a falta de material didático. Para a professora a escola não possui uma biblioteca boa e nem jogos pedagógicos. Assim, se destaca a importância de se trazer para reflexão as vozes das professoras, uma vez que a elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos compõem um dos quatro eixos de estruturação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, segundo (BRASIL, 2012)

Sendo assim, identificamos nas falas, algumas deficiências que contribuem para a não objetivação do PNAIC, que tem como ponto principal de acordo com (BRASIL, 2012) organizar uma formação pautada em ações cujo sentido, seja de oferecer subsídios para desenvolver ações que possibilite ao educador atuar de forma diferenciada.

Como se pode perceber, muitas foram as contribuições das professoras, neste momento da entrevista, com o olhar voltado para o PNAIC todas revisitaram suas memórias, propiciando muitas reflexões e ao debruçar sobre essas reflexões evidenciou-se a necessidade da responsabilidade e da reflexão dos professores, uma vez que reconhecemos que os docentes são pilares para provocarem as mudanças necessárias para garantirem uma educação de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Entendemos ser pertinente analisar como o PNAIC contribuiu para a formação dos professores da rede estadual e municipal de ensino do município pesquisado, observando quais foram os pontos positivos e negativos que o programa apresentou. Sabemos da importância da formação continuada, ainda que tenha surgido como compensatória para sanar os problemas de fragmentação curricular nos cursos de licenciatura conforme aponta Gatti (2010).

4.5 Dos momentos de formação aos desafios do devir professor

Ao analisar quais os momentos significativos que marcam o percurso da formação e professores alfabetizadores identificamos 5 (cinco) situações que caracterizam o percurso: “Ausência de coordenação no acompanhamento pedagógico, “o vestir a camisa do professor, “os desafios no trabalho do professor” ausência de políticas públicas de recursos financeiros. Assim, a partir dessas três situações que caracterizamos o devir ser professor, pois aqui o “devir” vem para exercer a ação de vir a ser; tornar-se, transformar-se professor, esta ação segundo Nóvoa (1992), vai além de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica, ela acontece no âmbito das escolas.

Dessa maneira, destacamos como culmina o processo de formação e a repercussão de diferentes conhecimentos nas práticas desses professores, como elas acontecem, a elaboração dos planos de aula, o porquê se aplicar determinado método. Procuramos observar como esses agentes lidam com os desafios e problemas encontrados no dia a dia escolar, observando a partir dos olhares das professoras entrevistadas quais as dificuldades enfrentadas por elas para contribuir com o fazer educação, com a construção do ensinar.

Muitas foram as considerações sobre o devir do professor, o primeiro foi das primeiras experiências como educadora, quando a professora Sara (entrevista, 2019), fala sobre o medo de encarar a sala de aula logo assim que saiu da faculdade. “é aquela questão tinha aquele medinho ao ouvir das outras professoras que já atuavam, que ela iria se deparar com criança de vários tipos, e aí pensava, será que vou dar conta de fazer bem”.

De encontro com esses medos, as preocupações de Maria coadunam com as mesmas de Sara, dizendo que muitas são as dificuldades, pois é muita coisa que envolve, alunos com dificuldades e famílias desestruturadas. Para ampliar essa abordagem apresentamos a contribuição da professora Débora:

“Foram muitos dentre eles uma sala com vinte e sete alunos em formação aquela época 6(seis) anos ainda era chamada fase introdutória, mas daí foi visto por muitos e inclusive por todos da escola como ser alfabetizados aos 6(seis) anos mas era fase introdutória foi um momento de transição então a quantidade de alunos foi um desafio a heterogeneidade da sala foi outro desafio porque ao mesmo tempo que tínhamos crianças que estavam além tinha muitas crianças que estavam aquém e pro professor ter esse jogo de cintura de em contra partida não deixar ninguém, mas também não atrasar não fazer com que aquela criança perdesse o estilo foi outro desafio muito grande”. (Débora, entrevista, 2019)

De encontro com esses anseios que vimos à pertinência em abordar essa temática, pois as participantes sentiram essas dificuldades potencializadas, porque não se viram preparadas para atuarem ao sair da universidade. Ressaltamos a necessidade de um embasamento sólido

durante este processo de formação acadêmica, pois é essa que tem como dever, garantir autonomia para as educadoras quando forem realizar as suas práticas. Sobre essas conclusões apresentamos o parecer de Cagliari (1998) ao declarem que a prática desse educador precisa transcender a mera repetição, é necessário atingir etapas, é necessário compreender como acontece o processo de aprendizagem no educando.

Observamos que a procura pela formação continuada se mostra como um momento necessário de aprimoramento de conhecimentos que a formação inicial não foi capaz de consumir.

Quando as professoras falaram da formação continuada referente ao PNAIC, observamos um destaque para os desafios enfrentados para aplicar as atividades práticas, sendo que para se realizar práticas diferenciadas do PNAIC, pois os objetos que os cursos ofereciam para ser construído, muitas das vezes não eram realizados por conta deste fator. Relativo a isto, o próprio PNAIC percebe esse aspecto como crucial, uma vez que conforme Tedesco (2015), o pretendido pelo PNAIC é, “trazer uma ampla reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula de jogos pedagógicos e acervos bibliográficos”.

Relativo às condições de trabalho do professor, encontro também um caso que apresenta por parte do poder público um descaso em relação a educação básica. Ester, desabafa que sente a carência de apoio para planejar e executar suas aulas, denuncia que a escola recebeu computadores, mas estão dentro das caixas, pois não tem técnico para instalá-los, se tornando inútil a aquisição deste material eletrônico, que inclusive, afirma a professora ser importante para os seus discentes, e também para o seu trabalho, segue a afirmação:

“Hoje em dia hoje é impossível agente dar aulas sem pesquisar na internet tem que estar preparada né seria até um sofrimento para gente e pro aluno, tem muitos sites de pesquisa assim na área da educação né, mas o importante que eu falo não é só está a disposição da gente e está a disposição para o aluno”. (ESTER, entrevista, 2019).

Merece destaque a fala de Ester que afirma que, “o professor veste a camisa em nome da educação”, dizendo que arca financeiramente para dar uma aula diferente, pois se preocupa, está envolvida, e enfatiza dizendo, “que os professores investem mais que o governo”. O fragmento abaixo indica esta afirmação.

“Eu acredito que um professor faz muita diferença né. Eu uso o meu próprio recurso, por exemplo eu tive que comprar uma impressora em casa pra diversificar as atividades que aquele aluno precisa aquele aluno que tá precisando de uma atividade diferenciada que não tem na escola hoje tem muita envolvimento da tecnologia, né”. (ESTER, entrevista, 2019).

Diante do exposto, notamos que o professor muitas das vezes se queixa de ser agente solitário, sendo que em todas as falas, notamos as expressões, correr atrás, buscar, pedir ajuda dos colegas predominarem nos discursos, essa percepção ocorreu durante vários momentos das entrevistas. Quando questionadas como foi o início da carreira, e se a formação inicial deu embasamento para suas práticas educadoras, responderam:

“Já tive, mais no início, hoje sinceramente a gente quase não tem mais é muito difícil a gente ter um supervisor ali para fazer as reuniões pedagógicas, mas para ajudar em atividades, é muito difícil. É preciso sempre que eu corra atrás pedindo ajuda quando preciso em relação a algum aluno. Mais é muito difícil eu ter essa ajuda muito difícil mesmo” (MARIA, entrevista, 2019).

Na fala de Maria temos o lamento por não encontrar apoio em profissionais especializados para esta função na própria escola, como aparece também na fala de Madalena (entrevista, 2019), ao relatar que na época em que começou a atuar no magistério, não tinha apoio da supervisão, assim ela acredita que se tivesse as coisas teriam sido mais fácil em sua carreira: “Não precisaria correr atrás de muitas coisas que teve que correr por exemplo ficar esperando a professora descansando para ela me ensinar e ter paciência porque ela tinha outros compromissos”.

Sendo assim, reconhecemos diante desses discursos que durante as primeiras experiências das professoras, conforme Maria e Madalena o fato de sentirem a ausência do papel do supervisor, a fala das professoras vem nos mostrar que as ações desses supervisores são contrárias ao que realmente requer deste profissional. Pois uma das funções dos supervisores é promover a formação continuada, dando apoio pedagógico e didático aos professores atuantes. Conforme a Legislação Mineira, Lei 15293/2004, é atribuição do especialista da educação básica: “Orientar o grupo de professores, desafiar, instigar, questionar, motivar, despertando neles o desejo, o prazer, o envolvimento com o trabalho desenvolvido e dividindo as alegrias dos resultados obtidos”.

Outra questão que envolve o âmbito escolar que se mostra presente na fala das professoras é o problema da sobrecarga de trabalho. Ester, afirmar que se sente sobrecarregada, e alerta que essa questão é séria, pois hoje a educação tem que informar e educar, que primeiro elas precisam educar o aluno para depois conseguir ensiná-lo, e amplia dizendo: “O trabalho do professor mudou, vai além das práticas pedagógicas”. Para ela as mudanças da sociedade em relação a estrutura das famílias acarretam problemas na sala de

aula uma vez que uma grande maioria está carente de conceitos, valores e união, tudo isso reflete na escola.

Ao destacarmos os momentos significativos do percurso de formação de professores alfabetizadores observamos diferentes falas que sinalizam os desafios enfrentados, o que permite algumas reflexões, que vão desde a percepção das mudanças e transformações sociais que interferem diretamente sobre a escola e sobre as aulas ministradas, as escolas constituem um espaço de aprendizagem completa, ou seja, que vai desde os conteúdos curriculares até a formação de cidadãos. Diante disso há muitas mudanças e concepções que precisam ser transformadas nas escolas e na sociedade como um todo para que isso aconteça é necessário o trabalho dos demais membros do ambiente escolar, o professor sozinho não consegue promover uma educação de qualidade condizente com a realidade.

Mas é preciso, também, que haja políticas públicas de investimento na formação docente para que a melhoria das condições de trabalho aconteça e que venham ao encontro dos anseios e das necessidades dos alunos e dos professores.

Mas não pode deixar de considerar a importância da construção dos saberes que advém da troca de experiência que permeiam as relações e as práticas sociais dos diversos grupos de professores na realidade da escola da educação básica. É comum independente de haver ou não subsídios públicos disponíveis no âmbito escolar de forma que venha a facilitar o trabalho docente, uma parcela de professores faz da profissão um espaço de formação contínua onde o grupo vive em uma dinâmica de construção do saber compartilhando ideias, materiais pedagógicos, práticas pedagógicas, dúvidas entre outras.

Para Tardif (2012) definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores é importante. O saber é oriundo de diferentes fontes, são eles, profissionais, disciplinares, curriculares, temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e experienciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que ao longo dos tempos muitos foram os debates que envolviam a alfabetização e letramento, e concomitantemente o fazer docente dos profissionais responsáveis por este processo. Essa pesquisa trouxe contribuições reais, ao ouvir as professoras sobre os momentos que marcaram o percurso de formação com a tentativa de entender quais as reflexões, impressões e o olhar que este profissional tem sobre as suas práticas e como estas foram constituídas por eles.

Sendo assim, a pesquisa teve como problema: até que ponto é possível descrever como o processo de formação continuada de docentes, influencia a prática pedagógica em relação à alfabetização? De que forma os conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica são acionados de modo a garantirem a formação contínua e os saberes que o professor alfabetizador utilizam?

Desse modo, analisamos quais os momentos que demarcaram o percurso de formação de professores alfabetizadores demarcado no discurso docente, descrevendo quanto os cursos de formação continuada, de modo específico o programa Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, contribuíram para a prática pedagógica em relação à alfabetização, buscando comparar de que forma os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica são apresentados nas falas, de modo a garantirem a atuação e saberes que o professor alfabetizador utiliza.

A entrevista nos possibilitou aproximar desses docentes e a compreender um pouco o contexto onde estão inseridos, sobre a construção do seu tornar-se professor, o que os influencia em suas práticas, quais as imagens que os constituíram, e entender os desafios enfrentados para proporcionar as suas aulas com caráter alfabetizadoras com foco na ludicidade apresentado pelo PNAIC. Assim, muitas foram às contribuições, pois percebemos que o lugar ocupado por cada um é diferente, mesmo que se mantêm algumas semelhanças.

Entre as entrevistadas, temos professoras que trabalham no magistério como efetivas no município e no estado, com atuação mínima de 6 (seis) anos até 24 (vinte quatro) anos na educação. Elevamos as considerações apresentadas pelas professoras uma vez que eles são parte importante do sistema educacional, juntamente com os educandos.

Os referenciais teóricos e as perspectivas metodológicas escolhidas para embasar essa pesquisa auxiliaram muito em nossas reflexões. Os temas abordados, a história da Educação

está relacionada diretamente com as lutas da educação que é seguida pelas lutas da profissão docente, ambas estiveram neste campo de lutas e desafios.

Os temas abordados no referencial tem relação com as lutas pela educação, que é seguida pelas diversas outras lutas, como a escolha da profissão e a história da educação da formação inicial de professores e a continuada, concepção dos diversos saberes elencados.

Sendo assim, realizamos entrevistas semiestruturadas de caráter qualitativo e utilizamos a análise de conteúdo temática para definir as categorias finais que foram agrupadas por assuntos considerados relevantes para responder o problema de pesquisa. A partir das análises e inferências foram elencadas 5 (cinco) categorias, cada uma abrangendo um determinado assunto sobre os conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica e as práticas alfabetizadoras. Momento de decisão: a escolha da formação docente, Momentos de estudos: formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador, Momentos de reflexão: a compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento, Momentos de aperfeiçoamento: a formação continuada no programa PNAIC, Momentos de desafios: o devir professor.

Na primeira categoria buscamos entender como aconteceu a escolha da profissão docente, como se deu a sua formação inicial o porquê de suas escolhas. Observamos que das 6 (seis) entrevistadas, 4 (quatro) delas a escolha de ser professor não partiu do princípio da escolha, mas aconteceu “por acaso”, pela falta de condições financeiras, sendo algo não idealizado e não veio por meio de um sonho ou vontade.

Em relação a isso, evidenciamos que mesmo que a maioria de nossas entrevistadas não escolheram inicialmente a profissão, todas se identificaram com a pedagogia e estão entre 6 (seis) à 24 (vinte e quatro) anos atuando diariamente e diretamente com os alunos com vontade e dedicação.

Desse modo, concluímos que essa formação é gerada a partir de diversas relações humanas cotidianas, considerando a dimensão individual de valores e subjetividades, conforme Arroyo (2011). Percebemos que este ofício constitui de uma tarefa que permite o indivíduo a ter um encontro com a profissão em meio às relações sociais cotidianamente estabelecidas no âmbito escolar.

Na segunda categoria investigamos como os momentos de estudos do PNAIC contribuíram com a formação inicial e relação com a prática docente do professor alfabetizador. Quanto às contribuições do processo de formação na prática docente do alfabetizador, percebemos através da fala das professoras que a formação inicial não teve

grande foco nesta área do saber. No entanto, a teoria apresentada durante o curso mesmo de certa forma um pouco fragmentada foi se ampliando os seus saberes por meio da prática e convivência e troca de experiência entre colegas de profissão atuantes nas classes de alfabetização.

Ainda sobre a formação inicial, pode-se constatar na fala de 3(três) entrevistadas a importância dos cursos de formação inicial se aproximar da prática docente, pois as mesmas afirmam que elas encontraram esse embasamento durante as aulas de laboratórios e nos estágios que contribuíram muito para a sua prática alfabetizadora, pois foi durante a relação direta entre teoria e prática que puderam vivenciar como acontece o processo de ensino aprendizagem, possibilitando a aproximação e o significado entre teoria e prática, uma vez que na condição de alunas e viram no estágio a possibilidade do ensaio, da ação e atuação a se dar forma ou o primeiro molde do vir a ser professor.

Na terceira categoria visamos identificar a compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento, procuramos compreender como as professoras entendem o processo de alfabetizar e letrar.

Nesta categoria evidenciamos a complexidade sobre a compreensão do alfabetizar e letrar, por parte das entrevistadas, pois não apresentaram um conceito baseado na teoria, foi detectado na fala um discurso oriundo de suas práticas, marcado por construções sociais que são fundamentadas teoricamente. Desta forma demonstraram a ausência de um conhecimento consistente construído em meio os cursos de formação inicial, continuada e o fazer docente.

Sobre a prática de leitura das entrevistadas, as análises evidenciaram que o hábito de leitura diário se distancia um pouco dos seus afazeres diários, ora seja pelo pouco tempo, devida a muitas atribuições do dia a dia, ora por não ter o hábito de leitura fora da necessidade escolar. Assim, a prática acontece somente para o preparo das aulas e durante as aulas, e na realização de suas tarefas para atender o seu ofício de mestre. Por outro lado, nos grupos analisados apenas duas delas conseguem e demonstram o prazer pela leitura, e que por isso buscam formas de possibilitar essa prática, seja na fila de espera, no transporte urbano, ler torna-se necessário é prazeroso. Observamos que a ausência dessa prática traz insegurança e faz com que o professor apresente dificuldades ao que tange leitura e escrita.

Na quarta categoria ao refletir sobre o percurso de formação continuada o programa PNAIC, aparece com caráter formador demonstrando sua importância e contribuição por possibilitar ao professor um conhecimento amplo do processo ensino aprendizagem do aluno, ampliando os conhecimentos para atuar nas classes alfabetizadoras. Evidenciamos que as professoras entendem a importância desta formação continuada uma vez que demonstraram o interesse por participar dos cursos oferecidos e que afirmam ter adquirido conhecimentos específicos para alfabetizar por meio da finalidade do curso.

Em relação ao PNAIC observou-se que houve satisfação das professoras no que se refere às diversas contribuições que o curso propôs como a troca de experiências, debates, ouvir os relatos de professores ao relatar a execução de determinada prática em sua sala oriundas do PNAIC. No entanto o grupo investigado demonstrou certa insatisfação ao programa PNAIC, relata que o mesmo foi cansativo, pelo fato do curso acontecer durante todo o sábado, após uma semana inteira de trabalho e ainda tinham as tarefas. Mencionaram também sobre a falta de material didático para dar sequência das atividades do curso no dia a dia escolar, além de que após o término do curso todo conhecimento, a riqueza das atividades vivenciadas, não foram mais aplicadas durante as aulas.

Na última categoria tratamos a respeito dos momentos de desafios do trabalho do professor, em relação às condições de trabalho nas salas de alfabetização. É sobre ter nas mãos a possibilidade de mudança e melhoria na educação básica é que consideramos relevante apresentar o devir do professor que se mostrou presente na fala das professoras durante toda a entrevista. Em vários momentos as falas demonstram uma possibilidade de desabafo, onde compartilharam um pouco sobre suas aflições.

Foi abordado que elas se vêm solitárias durante o planejamento e preparo de suas aulas, mencionaram sobre as inseguranças vivenciadas por elas ocasionadas pelas lacunas da formação inicial e que as levaram “correr atrás” de outras professoras, colegas de trabalho que já tinham experiência na área e que mesmo diante de políticas públicas, utilizam o seu recurso próprio para proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa para os educandos.

Constatamos também que as relações sociais diárias na escola possibilita uma interação importante entre o grupo de professores, onde a troca de experiências dos diferentes

sujeitos ocasiona-se em um espaço de formação vivenciado na prática a partir das condições reais no chão da escola.

A partir dos resultados da pesquisa percebemos que a formação continuada no município oferecida pelo PNAIC trouxe contribuições significativas para a atuação dos professores alfabetizadores. No entanto, os dados evidenciaram que ainda é preciso um investimento maior por parte do poder público para esta área. Desse modo, o presente estudo abre possibilidades para novas pesquisas ouvindo diferentes sujeitos para que resultados empíricos possam a vir dar subsídios aos estados e municípios subsidiando maiores investimentos para a formação de professores.

Este estudo contribuiu para o conhecimento da formação de professor em mais uma realidade escolar de um município de Minas Gerais. Desse modo, foi possível constatar as lacunas presentes vindas da ausência do tema alfabetização nos cursos de formação inicial e que na maioria das vezes tenta-se ser compensada na formação continuada.

Diante do exposto, acreditamos que o curso de Mestrado em Educação da presente instituição abre a oportunidade de trabalhar a formação de profissionais da educação, uma vez que conforme a LDB em seu artigo 47 ressalta que as instituições de Ensino Superior têm como finalidade atuar a favor da universalização e aprimoramento da Educação Básica. Sendo assim, por meio da realização de pesquisas acadêmicas, novas ações pedagógicas podem vir a se efetivar um trabalho de formação continuada de professores ao município de Nepomuceno ou a outro por meio de cursos, minicursos, palestra ou de atividades de extensão que aproximação entre academia e a educação básica.

Sendo assim, uma vez que no momento a pesquisadora deste estudo assume a pasta da educação municipal do município, será trabalhado posteriormente, dentro das possibilidades do município e das escolas, um curso de formação continuada tendo um olhar atento aos resultados desta pesquisa para contribuir com o percurso de formação continuada de professores para o município de Nepomuceno.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1998, v. 1, p. 138-165.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade** 20.68 (1999): 4-162. Disponível em:<<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->>. Acesso:
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**/Miguel G. Arroyo. - 15^a edição. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011. 281 p.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Característica da investigação qualitativa: Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora. 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.
- BRASIL. **Decreto lei nº 1.190 de 4 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- BRASIL. **CNE Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 dez. 2018.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 de dez, 2018.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu** – São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).
- CAGLIARI, L.C. A Respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças alfabetização. in Roxane Alfabetização e letramento: perspectiva

linguísticas/Roxane Rojo(org.) Campinas, SP: Mercado das Letras,1998-(Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**: O mini dicionário da língua portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coord. Ed., Margarida dos Santos; Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos. [et al.] 4 ed. Ver. **Ampliada** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

Flick, U. (2008). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire-46ªed- Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

FERNANDES, P. C. VIANA, G. M. SCARELI, G. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educação em Foco** 21.1 (2016): 215-236. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2951>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-379, 2010. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-papel-do-supervisor-escolar/19026>>. Acesso em 12 jan 2017
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23fev.2016. Acesso em 12 jan 2017

GATTI, B. A. BARRETO. E. S. S. (Orgs.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GATTI. B, A; **Estudos quantitativos em Educação**; In; textos selecionados de Bernadete A. Gatti – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4),p.79 a 104.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, C.K.; BALSINI, C.P.V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A.B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 89-114, 2010.

MINAS GERAIS. Lei nº 15293 DE 05/08/2004 Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em: 02 de out 2018.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

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

LEITE. Y.U F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do Ensino da Escola Pública** Campinas (1994) – (Tese de Doutorado)– Universidade de Educação UNICAMP. .

LIBERATO, V. D. D. S. “Eu te falei de mariana, do rompimento da barragem?”: sussurros da educação ambiental entre profissionais da educação básica pública, Nepomuceno, Minas.

Dissertação de mestrado, 2017, 117p. Disponível em:

<<http://repositorio.ufla.br/handle/1/28192>>. Acesso em: 18 out. 2018.

LUDKE, M, ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU/EDUS.O. 1986, p.99.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. Revista HISTED BR On-Line, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-10, 2009. Disponível: Acesso em: 2 julho. 2018.

MELO, C. M. N. **Programas de Alfabetização de professores alfabetizadores de crianças**: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. T Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO, D. E. Conselho, N.D.E. Câmara, D.E.B. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 nov 2018

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 27 de abril de 2006. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

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

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203- 218. 2009. Disponível em:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 13jul.2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente in NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. Firmar A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf1>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, D.C. Análise de Conteúdo Temático Categorical: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4): 569-76.

PARENTE, C. M. D. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores dos municípios paulistas. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 7 -24, Edição Especial, 2016.

PIMENTA. Selma Garrido. **O Estado na Formação do Professor**. Unidade Teórica e Prática. São Paulo/SP: Cortez, 1994.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 327 p.

SANTOS, M. B. de C. N. **Formação continuada de professoras alfabetizadoras em matemática: a experiência no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Maria Betânia de Castro Nunes Santos**. Dissertação de mestrado, 2017.95p. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/28249/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professoras%20alfabetizadoras%20em%20matem%C3%A1tica....pdf>. Acesso em: 07 set. 2018

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909. Tomo I – 1889-1891. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

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

SILVA, M.A.S.S. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática,1991.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIEIRO, Delaine. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Intermeio, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 27-48, jul./. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2423-7194-1-PB.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez,2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4 ed. São Paulo: Contexto,2005.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

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

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch.5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores:** experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.6

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

TEIXEIRA C.E; **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** 2002. AATR-BA.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização São Paulo.** Cortez, 2002. (9ª ed., 1ª reimpressão, 2010).

UNDIME, **Portaria MEC nº 1458 de 14 de dezembro de 2012.**Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/23-03-2016-09-58-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 19 de Dez, 2018

VILLELA, Marcos. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996,298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo

WEISZ, T. Apresentação do livro: **Psicogênese da Língua Escrita.** In: FERREIRO, Emília: TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ANEXO

Pesquisa: MOMENTOS QUE DEMARCAM O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE NEPOMUCENO

Pesquisadora Responsável: Livia de Souza Tanus Azarias

Pesquisadora Orientadora: Dr^a Ilsa Goulart Oliveira

Instituição/Departamento: UFLA – Departamento de Educação

QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO

- 1- Fale um pouco de você: Qual é a sua formação acadêmica? Por que professor? Tempo de atuação nesta profissão?
- 2- Como a formação inicial influenciou na sua prática docente?
- 3- Para você o que é alfabetização e letramento?
- 4- O seu curso de formação teve foco em alfabetização? Preparou para a sua prática docente?
- 5- Quais os desafios encontrados no início das classes de alfabetização?
- 6- Durante sua atuação você tem participado de cursos de formação continuada, que favoreçam na prática de alfabetização? Quais cursos fez? Fale sobre estes cursos.
- 7- Qual a contribuição do PNAIC para a sua prática alfabetizadora?
- 8- Os conhecimentos, os conteúdos ou materiais (livros, revistas, sites) dos cursos de formação ajudam no planejamento de suas aulas? Como você faz uso dos conhecimentos adquiridos na formação continuada? Tem alguma dificuldade para utilizar esses recursos?
- 9- Como você organiza suas aulas? O que te influencia ou te auxilia no momento do planejamento das atividades de leitura e escrita para alfabetizar? Como suas práticas cotidianas, a partir das vivências sociais, contribuem na sua atuação em sala de aula? Fale sobre sua rotina alfabetizadora.
- 10- Como é a sua prática de leitura e escrita como sujeito social?