

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Nanci Carvalho Oliveira de Andrade

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE
ALFABETIZADOR**

**São Caetano do Sul
2020**

NANCI CARVALHO OLIVEIRA DE ANDRADE

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE
ALFABETIZADOR**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDRADE, Nanci Carvalho Oliveira.

O Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador/
Nanci Carvalho Oliveira de Andrade – São Caetano do
Sul - USCS, 2020.

126f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de
São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em
Educação, 2020.

1. Formação de professores 2. Desenvolvimento Profissional Docente 3. Alfabetização 4. Estratégias formativas 5. PNAIC I O Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 01/04/2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (MACKENZIE)

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (PAULO FREIRE, 1993, p. 22-23)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus que me concedeu forças para continuar diante de muitos obstáculos que surgiram no caminho, mas que não venceram o estudo e a realização dessa pesquisa.

À minha família que sempre me apoiou em cada uma das possibilidades que surgiram em minha vida.

À minha professora orientadora Dra. Ana Silvia Moço Aparício por sua sabedoria e paciência em todos os meus momentos difíceis percorridos nessa Pesquisa Científica.

Às professoras Dras. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Maria da Graça Nicolletti Mizukami pelas contribuições tão significativas ocorridas no exame de qualificação que muito colaboraram com a conclusão do meu trabalho.

Às minhas amigas e parceiras de trabalho da CEPEC - Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares da Secretaria de Educação de Santo André que participaram direta e indiretamente desse meu percurso acadêmico.

Às docentes que participaram desta pesquisa, colaborando com suas vivências formativas e compartilhando seus desenvolvimentos profissionais docentes.

À Prefeitura de Santo André que tornou possível que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Esta pesquisa coloca em questão as estratégias formativas das formações continuadas oferecidas aos docentes do Município de Santo André por meio dos programas federais voltados à temática da alfabetização – Ação Escrita e PNAIC – , tendo em vista os resultados das aprendizagens que, segundo os dados oficiais (nacionais e municipais), não corresponderam ao que foi esperado. Nessa perspectiva, o objetivo geral foi investigar quais as contribuições das estratégias formativas oferecidas por programas de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente do docente alfabetizador. Como referencial teórico da pesquisa, apoiamos-nos nas contribuições dos estudos que tratam do Desenvolvimento Profissional Docente, sobretudo de Antonio Nóvoa e Lee Shulman. A pesquisa seguiu a abordagem metodológica descritiva analítica de natureza qualitativa. Os dados da investigação foram gerados por meio de análise documental, referente aos materiais oficiais dos programas de formação de alfabetizadores da rede em questão; bem como por entrevistas semiestruturadas com formadores e docentes participantes dos referidos programas. A análise do conjunto de dados evidenciou que, as estratégias formativas mobilizadas pelos programas em foco trouxeram relevantes contribuições ao desenvolvimento profissional dos alfabetizadores, destacando-se: novas reflexões de conceitos e metodologias que marcaram o entendimento da aprendizagem da criança e uma nova visão na ação pedagógica, nos planejamentos e mediações; a ampliação dos concepções existentes, no exercício de ação, reflexão e ação, por meio de aplicação das estratégias didáticas aprendidas nos cursos de formação e que possibilitavam a discussão e reflexão constantes, além de revelar os fazeres da Rede por meio dos vídeos que expunham as ações dos pares e contribuíam com reflexões das ações desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, a análise também evidenciou a falta de continuidade das discussões e experiências promovidas pelos programas nas unidades escolares, o que acaba comprometendo a qualidade do trabalho na alfabetização de todas as crianças. Como produto da pesquisa, elaboramos diretrizes de formação continuada para os docentes alfabetizadores da rede municipal de Santo André, com o intuito de contribuir na reelaboração das estratégias formativas considerando o Desenvolvimento Profissional Docente da pesquisadora e de seus pares, na valorização e na efetivação da formação continuada, visando melhores resultados nas aprendizagens dos docentes e das crianças.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Alfabetização. Estratégias formativas. PNAIC.

ABSTRACT

This research called into question the contributions of the continuous training offered to teachers in the Municipality of Santo André through federal programs focused on the theme of literacy - Ação Escrita e PNAIC, in view of the learning results that, according to official data (national and municipalities), did not correspond to what was expected. In this perspective, the general objective was to investigate the contributions of the training strategies offered by continuing education programs for the Teacher Professional Development of the literacy teacher. As a theoretical framework, we rely on the contributions of the studies that deal with Teacher Professional Development, especially Antonio Nóvoa and Lee Shulman. The research followed the qualitative descriptive analytical methodological approach. The investigation data were generated through documentary analysis, referring to literacy training programs official materials of the network in question; as well as semi-structured interviews with trainers and teachers participating in these programs. The data set analysis showed that the training strategies mobilized by the programs in focus brought relevant contributions to the literacy teachers professional development, highlighting: new reflections on concepts and methodologies that marked the understanding of child's learning and a new vision in pedagogical action, in planning and mediation; the expansion of existing concepts, in the exercise of action, reflection and action, through the application of the didactic strategies learned in the training courses and which made possible the constant discussion and reflection, in addition to revealing the Network's work through the videos that exposed the peer actions and contributed to reflections on the actions developed in the classroom. On the other hand, the analysis also showed the lack of continuity in the discussions and experiences promoted by the programs in the school units, which ends up compromising the quality of work in the literacy of all children. As a product of the research, we developed guidelines for continuing education for literacy teachers in the municipal network of Santo André, aiming in contributing to the re-elaboration of training strategies considering the researcher's Professional Development and her peers, in valorizing and effectuating the continuous training, aiming at better results in teachers and children learning.

Keywords: Teacher education. Teacher Professional Development. Literacy. Training strategies. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Grande ABC	77
Figura 2 - Quantidade de docentes ingressantes na Rede Municipal.....	81
Figura 3 - Relação das estratégias com as contribuições pedagógicas adquiridas.	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados referentes à escrita em 2016.....	36
Quadro 2 - Resultados referentes à leitura em 2016	37
Quadro 3 - Contribuições das formações Ação Escrita e PNAIC sob o olhar das docentes entrevistadas.....	87
Quadro 4 – Categorias elencadas mediante os conhecimentos necessários ao docente alfabetizador	94
Quadro 5 – Conhecimento pedagógico do conteúdo.....	95
Quadro 6 - Conhecimento dos alunos e de suas características	97
Quadro 7 - Intervenções em sala de aula	100
Quadro 8 - Aprendizagem de conceitos e metodologias.....	101
Quadro 9 - Troca entre os pares	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD - Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema

ABCDMRR - Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

ACEAR - Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

AP – Assistente Pedagógica

CEAR - Centros Educacionais Assistenciais e Recreativos

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEPEC – Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

CPFP - Centro Público de Formação Profissional

CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FCC – Fundação Carlos Chagas

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCA – Promover Comunidade de Aprendizizes

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RI – Recreação Infantil

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

RPS - Reunião Pedagógica Semanal

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SE - Secretaria de Educação

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB - Secretaria de Educação Básica

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade São Paulo

SUMÁRIO

PROVOCAÇÕES E DESAFIOS	277
1 INTRODUÇÃO	333
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES	41
2.1 Da formação inicial à continuada: primeiros movimentos.....	41
2.2 A formação continuada no Brasil pós LDBEN/1996: concepções e estratégias formativas	50
3 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	633
3.1 A alfabetização em foco.....	63
3.1.1 Programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA ..	677
3.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	69
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	722
4.1 Método.....	72
4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	73
4.2.1 Análise documental	74
4.2.2 Entrevistas semiestruturadas	74
4.3 O histórico do contexto da pesquisa: a cidade de Santo André	76
4.3.1 Ação Escrita	82
4.3.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	83
4.4 Caracterização das participantes da pesquisa.....	85
5 CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS SOB A ÓTICA DAS DOCENTES E FORMADORAS.....	93
5.1 A base de conhecimento do docente alfabetizador	94
5.2 Estratégias formativas dos programas de alfabetização	100
5.3 Abrangência da formação continuada e o Desenvolvimento Profissional do docente alfabetizador	102
6 PRODUTO FINAL.....	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	120
ANEXO A – ESCALA DE LEITURA.....	121

ANEXO B – ESCALA DE ESCRITA.....	121
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121

PROVOCAÇÕES E DESAFIOS

Ao relembrar e refletir sobre muitos momentos escolares vividos por mim, penso que talvez esses fatos favoreceram minha vontade de sempre acreditar em todos, uma das essenciais atividades de um docente.

Em 1976, inicio minha vida escolar ingressando na Pré-escola no então Grupo Escolar Odylo Costa Filho, em Santo André, hoje uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Um evento extraclasse me marcou profundamente, em razão de me trazer a reflexão sobre minha identidade. Era dia de flúor, e desta vez com uma novidade, a diretora havia posto nos banheiros um grande e comprido espelho, que acompanhava todo o espaço da cuba cimentada e azulejada. Após a aplicação em sala de aula, fomos ao banheiro para verificar onde seria necessário reforçar a escovação frente à reação do flúor nos dentes. Ao olhar para o espelho pude então perceber que eu era diferente de todas as meninas da minha sala. Antes disto, ao olhar ao meu redor, não me via junto, observava apenas meninas brancas, não havia comparação em meu olhar. Lembrome de ficar parada por um tempo, hoje não sei mensurar se foram segundos ou minutos, mas naquele momento pareceram horas. Negar a diferença é fazer com que todos se pareçam iguais? Penso que hoje algumas questões foram qualificadas através de estudos, pesquisas, investimentos, formação. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, visto que ainda hoje, em algumas instituições escolares, permanecem atividades com os projetos “Identidade” nas quais encontramos: “pinte-se com o lápis cor da pele” (lápis este indicado pela docente, o rosado). Cor da pele de quem? A carência da formação de docentes perpassa por diversas necessidades, inclusive com o compromisso da implantação da Lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.

Meninas daquela época, em sua grande maioria, tinham prazer em imitar docentes, comigo não foi diferente. E, aos 17 anos, migrei do 2º. colegial regular para o curso de Magistério. Frequentei o mesmo em uma escola que encerrou o curso antes do término da minha turma e os alunos e alunas foram transferidos para outras escolas nas adjacências. Nessa formação, pouco se articulava teoria e prática, tínhamos trabalhos escritos sobre os teóricos da área e muitos exercícios de possibilidades de atividades manuais para aplicabilidade aos alunos da 1ª a 4ª série, na época.

Por vezes, ouvi depoimentos de pessoas que cursaram o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM¹), apontando como uma formação voltada à busca de novas práticas, na perspectiva de provocar reflexões na indissociabilidade teórico-prática. Esse curso defendia uma visão diferenciada sobre formação educacional e era ministrado em período integral, favorecendo horas de estudo e pesquisa.

Dessa forma, é inevitável a comparação entre a minha formação e a oferecida pelo CEFAM, diante do investimento na direção da qualidade desse curso e, infelizmente, com a minha formação inicial e o quanto ela deixou a desejar. Essa formação inicial deficitária impulsionou-me à busca de mais elementos e saberes que pudessem me ajudar a modificar e qualificar minha atitude profissional.

Enfim, trabalhando e estudando tornei-me docente e, em seguida, prestei concurso na rede pública municipal de Santo André para o cargo de monitor de creche.

Ingressei nesta profissão na rede municipal em abril de 1992. Não havia muita clareza nas atribuições desse cargo, mas aos poucos fomos construindo um trabalho sério e envolvente. O cuidar e o educar, naquela época, eram os eixos que movimentavam nossos planejamentos. A faixa etária atendida era de 0 a 6 anos e 11 meses, ou seja, as crianças saíam da creche e já se matriculavam no ensino fundamental. Com poucas orientações, mas com muita pesquisa, estudo e vontade, buscávamos trabalhar de maneira lúdica, com jogos e brincadeiras, o despertar para o letramento.

Em 1995, decidi fazer Pedagogia em busca de ampliar conhecimentos, valorização e crescimento profissional. Frente a algumas dificuldades tranquei a matrícula após dois anos de curso. Alguns anos depois a Secretaria de Educação (SE) firmou parceria com a Fundação Santo André, onde pude retomar e terminar meus estudos no curso superior de Formação de Professores.

Nesse mesmo período, os monitores de creche seriam realocados para extinção do cargo e somente aqueles que se qualificaram permaneceriam com salas de aula. Com a minha conclusão no curso de Pedagogia pude assumir, então, o

¹ Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. No capítulo 2, item 2.1 seu histórico será brevemente explicitado.

cargo de docente de Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais na referida rede.

Em 2005, a Secretaria de Educação apresentou uma nova proposta de continuidade e qualificação nos estudos. Os docentes interessados em cursar a pós-graduação Lato Sensu “Mediações tecnológicas em ambientes educacionais” fariam uma prova de seleção, devido ao número restrito de vagas. Com a demora dos resultados dessa seleção, matriculei-me em outra Universidade, em São Bernardo, para cursar a pós-graduação também no nível Lato Sensu “Gestão Escolar”. Após cinco meses nesse curso, finalmente divulgaram o resultado da primeira seleção e fui selecionada. Frequentei os dois cursos ao mesmo tempo, já que os dias não coincidiam. Senti-me estimulada a enfrentar esse novo desafio que a vida me trazia e que passou a ser um propósito em meu aprimoramento profissional.

A pós-graduação Lato Sensu em “Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais” foi diferenciada, muitas aulas em laboratório, constantes saídas culturais à teatros, museus e cafés filosóficos em Paranapiacaba. A pós-graduação Lato Sensu em “Gestão Escolar”, proporcionou-me a reflexão sobre a visão macro de gestor no âmbito educacional. Estas duas formações somadas a tantos estudos acadêmicos que cursei exemplificam a importância que sempre dei para meu aperfeiçoamento profissional, seja em cursos, seminários, *workshops*.

No mesmo ano, em 2005, participei da seleção para função gratificada de Assistente Pedagógica (AP) em Santo André. Essa função corresponde à função de coordenadora pedagógica, nomenclatura utilizada na maioria das redes e instituições. A partir deste ponto, iniciaram-se a cada dois anos, novos desafios profissionais. Comecei coordenando uma pequena creche com 4 salas por período. Dois anos depois uma EMEIEF com cinco salas por período, após mais um biênio, assumi uma EMEIEF com 15 salas por período e, para finalizar esse ciclo e 8 anos na coordenação, uma EMEIEF com 26 salas de aula por período.

Ao iniciar como AP em creche senti-me desafiada, porém confiante, trabalhava naquela realidade há 12 anos. Conhecia cada momento da rotina, tinha propriedade para auxiliar nos planejamentos e ações. Portava conhecimentos oriundos das formações e vivências de todo o processo, inclusive no que tange ao trabalho com as auxiliares de desenvolvimento infantil nas creches, que me favoreceu um novo olhar para a rotina, para o planejamento, para as relações e transformações do espaço creche. Lembro-me aqui das palavras de Horn:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Mediante os conhecimentos adquiridos em minhas especializações, busquei, com essa função, propor ações aos grupos de docentes da creche e das EMEIEFs que coordenei, que os constituíssem como um coletivo de profissionais comprometidos com as aprendizagens, e, também, com a formação integral do sujeito, valorizando cada saber, suscitando inquietações, provocações e agregando vivências culturais. A minha convicção era causar estranheza em alguns fazeres pedagógicos arraigados, que muitas vezes eram realizados sem muita certeza do porquê faziam.

Particpei de uma formação continuada, por dois anos (2007 e 2008), a qual tinha dois focos bem específicos: postura da Assistente Pedagógica em diferentes momentos da rotina e o estudo dos conteúdos abordados nos anos iniciais.

Cursei a formação continuada que se intitulava: “Ação Escrita”, nos moldes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), participava como aluna formadora e replicava o curso para os docentes da rede municipal de Santo André.

Novos horizontes em vista e nova proposta de seleção, desta vez em 2013, para integrar uma equipe de docentes alfabetizadores do município de Santo André, na qual eu trabalhava com outras docentes alfabetizadoras da rede compondo a equipe de Orientadoras de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este projeto propunha o trabalho em sala de aula e com formação. Assim, atuava como docente alfabetizadora de uma turma de 1º ano, e às noites, quinzenalmente, ministrava o curso para 28 docentes. Às sextas-feiras à noite participava do encontro das formadoras para estudo e preparação das pautas de formação do curso.

Nos anos seguintes, de 2014 a 2016, a configuração foi modificada, não mais atuava em sala de aula de alfabetização. Administrava a formação à noite e durante

o dia fazia o acompanhamento de algumas das minhas cursistas em suas respectivas salas de aula, onde me propunha a colaborar nos planejamentos e no desenvolvimento das aulas. Essa configuração possibilitou a construção de dados e subsídios para teorizar a prática das cursistas e trazê-las para a reflexão de suas ações.

O papel de formador tem como responsabilidade a qualificação das propostas, dos planos e dos resultados num trabalho de parceria com o docente. Tenho clareza de que meu acompanhamento, de uma ou duas vezes na semana, não traria necessariamente mudanças repentinas, já que formação é sempre um processo. Lembro-me de Freire (2001, p.39), quando diz: “Por isso é que, na formação permanente de docentes, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se melhora a próxima prática”. Essas palavras de Freire traduziam o que eu objetivava, para mim e para as cursistas, em nossas formações. Ou seja, o compromisso de estar presente nos momentos de planejamento, na organização dos materiais e da sala, nas intervenções, nos momentos de sistematizações, individuais e coletivas, e de refletir criticamente com auxílio dos colegas para que a prática do amanhã pudesse se ressignificar, resultando em novos olhares e saberes, tanto do docente quanto dos alunos.

Hoje sinto-me inquieta, curiosa, indignada, frustrada diante da realidade do desempenho de nossos alunos. Questiono-me por que, mesmo com tantos investimentos pessoais, profissionais, com políticas públicas aplicadas nessa direção, ainda obtemos resultados tão abaixo do esperado? Qual é o tempo necessário para apropriação? O que não está sendo atingido? Quais novos caminhos necessitamos seguir ou qualificar em nossas formações continuadas?

Atualmente faço parte de uma equipe que compartilha os mesmos objetivos, desejos, talvez utopias, sonhos, mas, com muita seriedade e consciente de nossa realidade atual. A dedicação com os estudos faz parte do nosso dia a dia, principalmente no planejamento das formações com os gestores, com o intuito de colaborar com o trabalho das equipes de nossa rede, diante das demandas que permeiam uma unidade escolar.

Em 2018, busquei o mestrado com o objetivo de me fortalecer nas pesquisas, de repensar a Educação com docentes e colegas de sala, de enxergar possibilidades de outros rumos e percursos que garantam os direitos de

aprendizagem para todos.

Estar no mestrado me traz o sentimento de responsabilidade e do compromisso com uma Educação de qualidade, que acredito ser de muitos, mas que juntos (docentes e alunos) e à luz de grandes pesquisadores e autores nos ajudarão a refletir e a confrontar nossos pensamentos, nossos conhecimentos e que nos dão voz mediante a ciência, para averiguarmos nossas indagações e ampliarmos a visão de que podemos mais. Não podemos nos conformar com simples explicações e suposições que nos “confortam” perante o pouco que as formações continuadas estão repercutindo em nossas salas de aula. Quero ver nossos alunos capazes de expor seus conhecimentos em qualquer tipo de avaliação, seja ela interna, externa, processual, contínua e de vida.

Busco por possíveis mudanças e reelaborações que promovam reais reflexões da prática educativa, ocasionando melhores resultados nas aprendizagens e que as formações continuadas também sejam vivas e vividas nas salas de aula.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999) afirmam, enquanto direito, o acesso dos docentes ao conhecimento e que o mesmo promova a transformação social. Nas últimas décadas, o acesso é oportunizado e a busca de formações pelos profissionais da educação tem se ampliado, no entanto, os resultados das aprendizagens, no que diz respeito à alfabetização, segundo os dados oficiais (nacionais e municipais), ainda não correspondem ao esperado.

A formação propiciada pelo Ação Escrita, elaborada por assessores contratados pela Secretaria de Educação, para o atendimento aos docentes alfabetizadores da cidade de Santo André, baseava-se nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras fundamentavam-se na ideia de que, para o ensino da leitura e da escrita, é preciso que a metodologia possa respeitar as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos alunos.

A Psicogênese da Língua Escrita (1985), pesquisa das referidas autoras, remete à didática da alfabetização e ao estudo do processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em que a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita. Essa perspectiva de aprendizagem valoriza os conhecimentos prévios do aprendiz e, com base neles, novos conhecimentos são construídos. Nesse contexto, cabe ao docente organizar boas situações de aprendizagem, valorizando e articulando o erro, para a partir dele, problematizar e ajudar a criança a pensar e transformar seus conhecimentos em novas aprendizagens. Essa pesquisa trouxe uma mudança significativa na compreensão do processo pelo qual a criança se desenvolve para aprender a ler e escrever.

A formação mencionada era oferecida às Assistentes Pedagógicas (nomenclatura utilizada no município referente a função de coordenador pedagógico), e esses ministravam o curso aos docentes que atuavam com os três primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, da Rede Municipal de Santo André.

Após quatro anos, em 2012, o município aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal em parceria com os estados e municípios, criado na busca de diminuir o índice de analfabetismo,

tendo como meta que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. O programa trazia como eixo principal a formação continuada de docentes que atuavam no ciclo de alfabetização, ou seja, docentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com tutoria e auxílio dos Orientadores de Estudo (OE). Os materiais oferecidos eram livros, obras complementares, dicionários e jogos desenvolvidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de onze (11) Instituições de Ensino Superior (IES).

As formadoras ministravam a formação à noite, e durante o dia realizavam acompanhamento das cursistas (docentes alfabetizadoras) em suas salas de aula. Essa atuação conjunta propiciava colaborar nos planejamentos e no desenvolvimento das aulas. O acompanhamento *in loco* possibilitava coletar dados que subsidiavam as discussões nas formações, com o intuito de teorizar a prática das cursistas e trazer à reflexão das ações conjuntas (formadora e docente), em sala de aula, à luz dos teóricos indicados no programa.

A esse contexto Perrenoud (2002, p. 72) destaca sobre o papel do formador:

Só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento do saber.

Sendo assim, contribuí com o desenvolvimento da formação, o papel de formador que perpassa pela qualificação do planejamento escolar, pela reflexão sobre os encaminhamentos em sala de aula, pelas mediações e ainda pela análise dos resultados.

Provocar a reflexão sobre a prática era o intuito de todos, desde a elaboração de planejamento, a organização dos materiais e da sala, as intervenções e os momentos de sistematizações, tanto individuais quanto coletivas. A essência do trabalho era compartilhar e refletir criticamente com auxílio dos colegas para que a prática do amanhã pudesse se modificar, resultando em novos olhares e saberes, do formador, dos docentes e dos alunos. Diante dessa demanda, o objetivo era avançar nos estudos, sempre relacionando-os com nossa realidade.

Dados investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - demonstram que nas últimas décadas ampliou-se significativamente o acesso à escolarização e, conseqüentemente, à leitura e à escrita. Surgem então,

demandas referentes à qualidade da educação ofertada. Nos PCNs já se denunciava o fracasso escolar e sua relação com os métodos de alfabetização utilizados nas escolas, dificultando o progresso das crianças em suas aprendizagens escolares como um todo.

Mediante a referida preocupação, o ensino da Língua Portuguesa passa a se apoiar em novos estudos sobre como se aprende a ler e escrever, ampliando o olhar restrito da alfabetização enquanto codificação e decodificação da escrita. Diante dessa situação, uma reflexão imprescindível se faz necessária sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Emerge, nas formações continuadas de docentes alfabetizadores, a necessidade de compreender os conceitos e especificidades de cada um desses processos, ressaltando que são percursos educacionais diferentes, mas que devem ser trabalhados juntos.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000, p. 3).

A progressão da aprendizagem ultrapassa o saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento, que são interdependentes e indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

Nesse contexto, enquanto formadora de dois grandes programas voltados à temática da alfabetização, vivenciei discursos e práticas coerentes com a proposta de um docente alfabetizador que compreende e realiza seu trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando.

Contudo, nos acompanhamentos realizados por mim, junto aos docentes ao longo de 3 anos (de 2014 a 2016), em turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental – Anos iniciais, nas quais minha função nas escolas era de

colaborar com os docentes alfabetizadores em seus planos de ensino, planejamentos semanais, mediação em sala de aula, atividades avaliativas, sistematização de resultados, reflexão e o replanejamento, pode observar que docentes, ao deixarem de ser cursistas ou, ao se distanciarem das formações continuadas, e ainda, na falta de um acompanhamento pedagógico mais sistemático e constante deixavam de lado a reflexão-ação, que sempre estiveram presentes nas formações e, conseqüentemente, as boas práticas se esvaíam e retornavam a uma prática pautada na repetição de atividades sem relações entre si e descontextualizadas, atividades isoladas e esvaziadas de sentidos para os alunos.

Os resultados da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que têm por objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento, em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, aplicada em 2016, expõem uma porcentagem inferior ao de 2014 no referido município desta pesquisa.

Os dados mostraram um baixo índice de desempenho dos alunos quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e na compreensão leitora, conforme se observa nos dados do quadro 1, extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Quadro 01 – Resultados referentes à escrita em 2016

Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em escrita					
Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	7,92%	11,69%	0,67%	68,16%	11,56%

Fonte: elaboração da própria autora com base nos dados de avaliação ANA de 2016 referente ao município de Santo André.

A descrição das proficiências em cada nível (anexos A e B) nos ajuda a compreender os dados apontados, principalmente quando nos atentamos que a soma dos níveis mais baixos, níveis 1, 2 e 3, no que se refere à escrita, ultrapassam a porcentagem do nível mais elevado, que foi de apenas 11%.

Ou seja, os dados exibem que 20% das crianças no final do 3º ano ainda apresentavam-se entre os 3 primeiros níveis mais baixos, que corresponde às seguintes proficiências, conforme a escala de proficiência da ANA, INEP (2016):

estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora ou não escrevem as palavras;
 escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos;
 em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis;
 escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal;
 em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto;
 apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

O mesmo documento aponta o que se espera das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos iniciais:

segmentem e escrevam as palavras corretamente (em acordo com a ortografia da norma padrão) e com diferentes estruturas silábicas;
 em relação à produção de textos, atendam à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Quadro 02 – Resultados referentes à leitura em 2016

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	13,52%	27,56%	40,79%	18,13%

Fonte: elaboração da própria autora com base nos dados de avaliação ANA de 2016 referente ao município de Santo André.

Da mesma maneira, nos dados referentes à leitura, extraídos da escala de proficiência em leitura, Brasília (2015), podemos observar que a soma dos níveis 1 e 2 corresponde a mais de 40% das crianças que ao final do 3º ano apenas:

leem palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas;
 localizam informações explícitas em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto;
 inferem sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.

Ao observarmos o nível 4 constatamos que apenas 18% das crianças do município se encontram nesse nível, demonstrando as proficiências mais elevadas,

cujas algumas habilidades são:

reconhecer a relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional;
inferir sentido em fragmento de conto ou um assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto.

Estes dados, e as percepções ao longo desse percurso profissional enquanto formadora e orientadora de estudos, me intrigam, pois os índices relacionados à alfabetização não se modificam de forma substancial diante de investimentos e políticas públicas postas nesta direção.

Com isso, surge meu problema de pesquisa: Quais as contribuições das estratégias formativas oferecidas por programas de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional do Docente alfabetizador?

Dessa forma, tais inquietações me conduzem a conhecer o perfil do docente alfabetizador da Rede Municipal de Ensino de Santo André, sua formação acadêmica, seu percurso como docente alfabetizador, suas vivências e experiências, entendendo esse docente como um profissional em constante formação e aprendizagem, desde sua formação na primeira infância até à universidade.

Tendo isso em vista, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais as contribuições das estratégias formativas oferecidas por programas de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador, sob a ótica de professores e formadores participantes desses programas.

Para tal, os objetivos específicos são:

- Conhecer a história de formação dos docentes alfabetizadores da rede de Santo André, nos últimos 10 anos;
- Identificar concepções e estratégias de formação voltadas para esse público, nesse período;
- Compreender as vivências e experiências do Desenvolvimento Profissional Docente de alfabetizadores da referida Rede;
- Elaborar diretrizes de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional de docentes alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santo André.

A pesquisa é descritiva analítica, pois, segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como finalidade a descrição das características de determinada

população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre os eventos ou as variáveis. Triviños (1987, p. 110), corrobora quando afirma que “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que é utilizado quando o pesquisador tem o propósito de conhecer determinada comunidade, suas características, valores e questões relacionados à cultura.

Conforme Triviños (1987), a abordagem é de cunho qualitativo, em que se trabalha os dados buscando seu significado dentro do seu contexto, procurando explicar sua origem, relações, mudanças e as consequências.

Desta forma, esta pesquisa busca possibilidades de reelaborações de estratégias formativas e reflexões da prática educativa, do meu próprio Desenvolvimento Profissional Docente, de meus pares, e da valorização e efetivação da formação continuada ocasionando melhores resultados nas aprendizagens dos docentes e das crianças.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, como o capítulo 1. No capítulo 2, apresentamos a história da formação de professores², que no Brasil surgiu no final do século XIX, com as Escolas Normais, destinada aos professores das “primeiras letras” e as transformações no decorrer dos anos até os dias atuais. Ao longo das décadas manifestaram-se diferentes termos e concepções, no que tange às formações de docentes, e que vêm se modificando até hoje, principalmente marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/ 96 de 20 de dezembro de 1996 e com os estudos e pesquisas mais recentes.

O capítulo 3 traz as perspectivas de formação continuada para docentes por meio dos programas federais, mais especificamente o Ação Escrita e o PNAIC, direcionados aos docentes alfabetizadores e seus desdobramentos na cidade de Santo André.

Explicitamos no capítulo 4 os procedimentos metodológicos e os instrumentos selecionados para a coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada, e a ele integramos a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

² O termo professor será utilizado no capítulo 2 devido a relação ao tempo histórico apresentado, porém, no decorrer do trabalho, o termo adotado será docente pela concepção e embasamento teórico utilizado na pesquisa.

No capítulo 5 apresentamos as contribuições das estratégias dos programas sob a ótica dos docentes e formadores que participaram das duas formações oferecidas pela Secretaria de Educação com o foco na alfabetização entre os anos de 2006 e 2018.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Este capítulo pretende contribuir apresentando um conciso resgate da História da Educação Brasileira e da formação de professores, considerando além dos aspectos históricos, os políticos e teóricos. Será marcado por seis grandes momentos desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Brasil (1996), culminando nas políticas educacionais marcadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), pelo Plano Nacional de Educação, Brasil (2014) e pela Política Nacional de Formação de Professores, Brasil (2017).

As marcas e os percursos da formação continuada no Brasil pós LDBEN, os estudos e pesquisas voltados a relação entre teoria e prática, saberes docentes e os desdobramentos que o termo Desenvolvimento Profissional Docente compõem este capítulo e nos impulsiona a refletir sobre as vivências que contribuem para a constituição do docente. Da mesma maneira, integra-se a este capítulo, a análise e observação do espaço escolar como *lócus* de formação e estudo das práticas, bem como as experiências trazidas pelos estudos de caso, comunidades investigativas e comunidades de aprendizes.

2.1 Da formação inicial à continuada: primeiros movimentos

Segundo Saviani, (2009), no ano de 1684, em Reims, na França, foi instituído por São João Batista de La Salle, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66). No entanto, somente no século XIX, após a Revolução Francesa, com a exigência da institucionalização, advém o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795, diferenciando Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Além da França e Itália, países

como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, do mesmo modo, instituíram, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, a preocupação com o preparo de professores também não é recente, em 1882, Rui Barbosa criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, apontando para uma reforma dos métodos e dos mestres. Tal preocupação surge quando se discute a abertura e a organização da instrução popular. De forma a esclarecer esse percurso, Saviani (2009, p.143), distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil, ao longo dos últimos dois séculos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Os “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, apontado por Saviani (2009) como primeiro período, ocorreu durante todo o período colonial, criados com a vinda de Dom João VI, em 1808, sendo que a preocupação com a formação de professores não era demonstrada. Tal atenção se fez presente com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, onde em seu artigo 4º, determina que os professores sejam treinados pelo método mútuo³, às próprias custas, pois até aquele momento, a formação de professores não contava com investimento do Governo.

Em 1834, o Ato Adicional coloca como responsabilidade das Províncias a instrução primária, estas adotam então, para a formação dos professores, o modelo

³ Também conhecido como método lancasteriano, esse ensino visa suprir a falta de professores, pois um aluno adiantado ensina um grupo de alunos sob orientação e supervisão de um único professor. (<http://www.educabrasil.com.br/ensino-mutuo/>) acesso em 20/11/2018.

dos países europeus, criando as Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro é a primeira do país a instituir a Escola Normal, em Niterói, em 1835. A partir daí, outras províncias seguiram nessa mesma direção, no entanto, a existência dessas escolas era inconstante, visto que periodicamente eram fechadas e reabertas. As províncias subsequentes na instituição das Escolas Normais seguem a seguinte ordem:

Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. (SAVIANI, 2009, P. 144)

Esperava-se que as escolas se orientassem pelas coordenadas pedagógico-didáticas visando a preparação de professores para as escolas primárias, contudo prevaleceu a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Julgava-se que os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Como o número de alunos formados era muito pequeno, Couto Ferraz, então presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849. Porém, o Regulamento de 1854, adotou o regime de professores adjuntos, os quais atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aprimorando-se nas matérias e desenvolvendo-se nas práticas de ensino, desta maneira, novos professores eram capacitados, mostrando-se indispensáveis as Escolas Normais e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

O “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, segundo período, foi marcado pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. A visão dos reformadores era de que, sem professores preparados pedagógica e cientificamente, o ensino não seria eficaz. Para isso, as escolas normais necessitariam se organizar e dar condições de preparar e qualificar seus mestres. Portanto, era urgente reformar seu plano de estudos.

A principal inovação da reforma foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e pela prática de ensino através de exercícios. Os reformadores assumiram os custos da instalação entendendo que para formar professores, não seria possível sem a prerrogativa da preparação pedagógico-didática por meio da organização curricular.

A reforma da Escola Normal da capital tornou-se referência em todo país recebendo educadores de vários estados para observar e estagiar.

No entanto, observa-se que esse padrão não logrou avanços significativos, a preocupação ainda se centrava no padrão dominante, ou seja, no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Em toda proposta didática há uma concepção do processo ensino-aprendizagem, e segundo Candau (1982), ela pode se mostrar implícita ou explícita. Assim como afirma que a didática tem forte relação com o contexto e deve ser analisada em função do cenário educacional e político-social.

Considerando essa perspectiva, no segundo período apresentado, a maneira de conceber a didática de formação demonstra, como é denominado na literatura educacional, o modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica em sua prática cotidiana as regras que derivam do seu conhecimento aprendido.

Essa dimensão técnica muitas vezes não considera o contexto, parte, conforme Candau (1982), de uma visão unilateral do processo ensino-aprendizagem, na qual os problemas estão voltados somente ao domínio do conteúdo e no alcance das habilidades.

O terceiro período, “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, representou uma fase nova e foi compreendido como espaço de cultivo da educação, considerado como objeto de ensino e de pesquisa. Destacam-se o Instituto de Educação de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, de Fernando de Azevedo, em 1933, inspirados nas metas da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145). Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira reorganizou as Escolas Normais, transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Dessa maneira, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, afim de consolidar como um conhecimento de caráter científico, de um modelo pedagógico-didático e de formação de professores, contrapondo-se às tradicionais Escolas Normais do passado.

Chega-se ao quarto período, o qual se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e

de São Paulo tornaram-se base dos estudos superiores de educação e foram elevados ao nível universitário, o carioca incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e o paulista à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. A partir do decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Desse decreto resultou-se o esquema 3+1, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Vale destacar que, nestes moldes, o modelo de formação de docentes em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo objetivo era propiciar uma base de pesquisa fornecendo caráter científico aos processos formativos.

A preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos aparece no início do século XX. Devido a progressão da industrialização no país emerge a necessidade, entre os trabalhadores, de ter maior escolarização, iniciando assim, uma pequena expansão no sistema de ensino. Gatti e Barreto (2009, p. 37) reiteram apontando que:

Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Na sequência, caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, o quinto período trouxe as adequações curriculares desencadeadas pelo golpe militar de 1964 mediante mudanças na legislação do ensino com a Lei 5.692/71. Essa estrutura acaba com as

Escolas Normais e instaura a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, habilitaria a lecionar até a 4ª série quem cursasse por três anos (2.200 horas) e habilitaria ao magistério até a 6ª série do 1º grau aqueles que o fizessem com a duração de quatro anos (2.900 horas). Assim sendo, em todo o território nacional garantia-se a formação geral com um currículo mínimo e comum ao ensino de 1º e 2º graus. A habilitação de 2º grau tomou o lugar do curso normal reduzindo-a a uma habilitação dispersa no que diz respeito à formação de docentes tornando-a insuficiente e preocupante.

Devido à gravidade desse problema, em 1982, entrou em vigor o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, conhecido como CEFAM. O projeto surgiu no contexto da profissionalização do magistério, com a finalidade de acabar com o curso normal. Esse projeto obteve resultados positivos e qualitativos no que diz respeito a formação, no entanto, foi interrompido, pois não havia política que absorvesse os docentes formados nas redes públicas como um retorno de investimento. Gatti, 2009, também aponta outro fator sobre o fim deste projeto.

No Estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 Cefams espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação. 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.

Em 1971, a Lei n.º 5.692 fixa as Diretrizes e Bases da Educação, prevê a formação de professores em nível superior com licenciatura curta ou plena, com 3 ou 4 anos respectivamente. A Pedagogia, além da habilitação específica para o Magistério, possibilitava a formação de especialistas em Educação, compondo as funções de diretores de escola, supervisores escolares, inspetores de ensino e orientadores educacionais.

De acordo com Gatti, (2009, p. 38-39), houve a previsão de que a quantidade de professores não seria suficiente, devido a crescente da rede de ensino, sobretudo para as classes de 5ª a 8ª séries. Para suprir essa defasagem foi criada a Lei nº 5.692, de 1971, que admitia, em caráter suplementar, várias possibilidades para a falta de docentes formados em cursos de licenciatura postas nos art. 77 e 78:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haja concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971)

Esperava-se que com o fim do regime militar a formação docente no Brasil seria melhor avaliada e orientada, no entanto a nova LBDEN, de 1996, possibilitou que os cursos de Pedagogia e licenciatura fossem ministrados pelas Instituições Superiores de Educação que promoviam uma formação barata e rápida, não correspondendo assim, as expectativas de melhorias.

Nesse momento, a concepção de educação se revela a uma lógica escolarizante, pautada na transferência de conhecimentos, no viés de um treinamento, pressupondo que os docentes deviam e podiam ser treinados.

O profissional da educação era visto como um especialista de conteúdo ou mesmo como um técnico da educação e

consequentemente, no que se refere a formação dos educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados. Daí o tecnicismo que reduz o profissional de educação a um mero técnico ou um especialista em “instrumentalidades”. A mediação técnica se torna substantiva norteando os fins e valores do processo educacional e não ao contrário. Toda preocupação se centra nos aspectos operacionais da formação. (CANDAUI, 1982, p. 20)

Corroborando com essa visão de formação continuada, Castro e Amorim, (2015, p. 43), expõem:

De fato, o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino.

Os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica, mostravam-se inadequados a uma prática profissional docente. Segundo Diniz (2002), a separação entre teoria e prática é uma das principais falhas desse modelo que prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática. Outra forte crítica é a concepção da prática como aplicação de conhecimentos teóricos, assim como considerar que um bom docente é aquele que domina a área do conhecimento que vai ensinar.

Com o acordo da Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia, o Brasil buscou medidas políticas para mudar a realidade da educação brasileira, neste momento a busca era atender as exigências dos organismos internacionais, que vislumbravam a eliminação do analfabetismo nos países em desenvolvimento. De acordo com Freitas (1999), foi nesse contexto marcante de mudanças sociais e econômicas, que a partir da década de 1990, iniciaram as reformas educacionais no Brasil.

Diante deste cenário de mudanças ocorreu a elaboração e promulgação da LDBEN 9.394/96 definindo políticas de formação docente. A Lei estabelece pelo capítulo VI, dos profissionais da Educação, em seu artigo n. 62 que a formação dos professores para atuar na educação básica deve acontecer em curso de nível superior, licenciatura de graduação plena e para quem atua na Educação Infantil é admitida como formação mínima, a formação em magistério, oferecida em nível médio, modalidade normal (BRASIL, 1996).

Apresenta-se assim, o conjunto de leis formuladas para regulamentar a formação docente no Brasil, trazendo expectativas de romper com modelos educacionais tecnicistas, mas que, por outro lado, também traz a necessidade de abarcar e habilitar uma quantidade elevada de professores podendo incorrer no erro do aligeiramento e na qualidade da formação de professores ocorrida há tempos atrás.

Em contrapartida, também foi a partir da LDBEN de 96 que os debates sobre a formação de professores no Brasil indicam novas perspectivas. No entanto, Castro e Amorim (2015), apontam que os termos educação, formação e capacitação revelam concepções acerca do exercício profissional de cada atividade e salientam, no que tange à docência, que a Lei de Diretrizes e Bases de 96 mostra um desacordo desses conceitos, em que: formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87).

Podemos observar que nesse processo histórico os professores e a formação são os protagonistas de um contexto didático com a educação e ao mesmo tempo influenciados por ele. Por essa razão, de acordo com Candau (1982), surge a necessidade de entender a educação no passado e compreender as tendências que influenciaram e que ainda vem influenciando as práticas de ensino-aprendizagem. A história da formação de professores tem um passado que se mostra, muitas vezes, no presente e nos propicia reflexões e perspectivas para o futuro.

O processo de formação de professores está inevitavelmente ligado ao papel da didática. De acordo com Candau (1982), a compreensão dessa atribuição requer uma análise que articule três dimensões: a humana, a técnica e a político-social. Segundo a autora a abordagem humanista aponta para a subjetividade, para o individualismo e para a afetividade que introduz e imbuí o processo de ensino-aprendizagem. Na dimensão técnica a ação intencional organiza a aprendizagem, a preocupação se volta aos objetivos, aos conteúdos escolhidos, estratégias de ensino e avaliação. Todavia, quando há o distanciamento das demais dimensões o tecnicismo se faz presente, prática muitas vezes abordada ao longo do retrospecto histórico deste capítulo. O fazer voltado a técnica da prática pedagógica não é alinhado à reflexão do “por quê” e “para quê”, ou seja, sua análise torna-se descontextualizada.

Ainda segundo a autora, a dimensão político-social é inerente ao período histórico em consonância com a realidade, imbuída da prática pedagógica. Nesta perspectiva de concepção, o processo de ensino-aprendizagem não justapõe as dimensões, elas se articulam objetivamente

Essas contribuições nos mostram o enorme desafio que a didática nos propõe em articular os conhecimentos e em desenvolver a criticidade nas formações de professores, seja na universidade ou em serviço, para o trabalho multimensional.

A formação de docentes e a atuação das universidades no processo de formação continuada dos profissionais do magistério são desígnios principais das atuais políticas educativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores (2017) prevêm um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios com objetivos como: elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os docentes que atuam nas escolas públicas; plataforma de formação continuada com oferta de cursos permitindo certificações; formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional. Também na linha de colaboração o Plano Nacional de Educação (PNE) enfatiza a formação continuada em suas Metas 15 e 16, a saber:

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.(BRASIL, 2014)

Na sequência de reformas da educação brasileira, as novas regulamentações estabelecidas pela LDBEN 9.394/96 direcionaram algumas ações do Estado. Os caminhos, implicações e reflexões a cerca da formação continuada, pós a referida LDBEN, serão percorridos a seguir.

2.2 A formação continuada no Brasil pós LDBEN/1996: concepções e estratégias formativas

A discussão proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, lei n. 9.394/96, apresenta-se como um avanço na legislação educacional, uma vez que consolida a importância de se discutir, elaborar e implementar projetos e ações de formação continuada para docentes da escola básica.

A lei supracitada busca reflexão sobre a importância da formação continuada,

como se pode observar nos artigos 40 e 67 e ainda no inciso II do último artigo mencionado:

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. § II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Os estudos de Gatti (2008) revelaram que a formação continuada apresentou crescimento com o surgimento da LDBEN, com o objetivo de recuperar os problemas originários da formação inicial. Todavia, a legislação redistribuiu responsabilidades da formação continuada com os entes federados, na tentativa de ampliar os espaços formativos, mas delimitando suas finalidades. Mediante a ampliação das responsabilidades dos municípios, iniciativas de gestões estaduais e municipais, pressões de sindicatos e redes, propostas de instituições e pelos recursos do setor educacional e sua regulamentação (naquele momento o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF⁴) ocorreu o aumento de processos denominados educação continuada. Com o FUNDEF, segundo Gatti (2008, p. 64) pela primeira vez na história educacional do país, houve respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação em serviço, utilizando os recursos financeiros para a habilitação de docentes não titulados que exerciam funções nas redes públicas.

Mediante estudos realizados, Gatti, Barreto e André (2011) apontaram outra maneira de regulação pelo governo federal, efetivando-se desta forma a política da centralização das decisões e descentralização das responsabilidades, a partir do regime de colaboração entre os entes federados, que organiza a formação inicial e

⁴ No ano de 1996 foi aprovado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído através da Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. E em 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) criado para substituir o antigo FUNDEF. O FUNDEB foi regulamentado pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, e no seu art. 1º estabelece “É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de natureza contábil” (BRASIL, 2007).

continuada dos professores, por meio das instituições formadoras, em cada Estado e em seus sistemas de ensino.

Ao longo dos anos, alguns termos como aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, formação em serviço e formação contínua foram utilizados para o trabalho com o desenvolvimento da atividade do professor. E mediante essas transições, a identidade do professor também vem passando por mudanças. Iniciando com a figura da normalista, em seguida perpassou pela imagem do educador que trabalha por vocação e chega ao profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola e produz a profissão docente, como nos diz Nóvoa (1991). No entanto, a práxis ainda se encontra fragilizada pela técnica, onde o professor muitas vezes executa programas previamente elaborados. Nesta direção, Giroux (1988, p. 23), afirma que:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Entendemos, no entanto, que a formação continuada não pode ser interpretada apenas como um meio destinado a suprir deficiências da formação inicial de baixa qualidade, pois, na perspectiva de transformar o exercício profissional do professor, a formação deve ser firmada como um processo permanente de desenvolvimento do docente.

Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, pg 1360).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, o modelo de formação era pautado nos pressupostos da racionalidade técnica, nos modelos de treinamento, que caracterizaram a formação continuada com a função de instrumentalização técnica. Neste período a formação continuada era desarticulada de um projeto institucional e coletivo.

No campo das formações de professor, além do modelo da racionalidade técnica, de acordo com Diniz (2002), outros modelos se difundiram ao longo dos anos, como o modelo da racionalidade prática e da racionalidade crítica.

O mais difundido foi o modelo da racionalidade técnica, no qual o papel da teoria levaria os professor a resolução dos problemas, ou seja, esse problema de ordem técnica seria repensado com procedimentos advindos da ciência. Nesse modelo, o professor tem uma função passiva, em que rigorosamente põe em prática as regras científicas e pedagógicas. O docente é um executor, um especialista, um técnico.

A partir da década de 1990, a formação continuada insere uma abordagem teórica que defende a prática pedagógica, anunciando a existência do trabalho docente como um conhecimento implícito, construído espontânea e intuitivamente valorizando assim, o pensamento reflexivo no cotidiano da práxis (TARDIF, 2002).

Nesse período, percebe-se que a relação entre teoria e prática não pode ser tratada de forma fragmentada, isolada, são partes de um mesmo processo que se constituem concomitantemente. Na leitura da realidade, a teoria possibilita o afastamento da superficialidade, em que as práticas passam a ser compreendidas por meio da reflexão. O contato com o conhecimento teórico concede ao docente a transformação e crescimento de saberes e a ressignificação de sua prática. Em harmonia, a prática educacional, para Gatti:

[...] não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*. (2013, p. 55, grifo da autora)

Articular esses saberes, como referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores, representa para Saviani (1996) a compreensão do processo educativo da formação do docente como ponto de partida e de chegada.

Nas pesquisas de Diniz (2002), modelos alternativos de formação de docentes surgem a partir do modelo da racionalidade prática que envolve conhecimento teórico e prático.

Por este prisma a formação do professor não deve ser associada à transmissão de conteúdo ou somente estar alicerçada nas experiências desse profissional. Em busca de uma identidade profissional, a formação docente requer a participação dos professor em processos reflexivos que estruturam teoria e prática, fazendo com que a essência da prática seja nutrida da teoria, e partindo dela o docente analise seu contexto e sua ação, assim como declara Pimenta:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (2005, p. 26).

Em decorrência, a reflexão sobre a prática pedagógica é considerada uma estratégia importante para a formação dos docentes, possibilitando a (re) construção da identidade docente. Nessa perspectiva, segundo Alarcão:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

A autora acrescenta ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Alinhado a esse pensamento, o terceiro modelo apontado por Diniz (2002) é o modelo de racionalidade crítica, no qual o professor é visto como alguém que traz um problema, levanta um diálogo, o analisa criticamente e o direciona para a transformação da prática educacional.

Conforme Marcelo (1999), a formação é um forte instrumento na democratização do acesso à cultura e à informação, desta forma entende-se a

formação continuada como um tema de grande relevância e justifica-se o crescente investimento em formação. No entanto, ainda há lacunas no quadro teórico e conceitual na área do conhecimento, investigação e prática. Para Marcelo (1999, p. 22) deve-se assegurar que as pessoas que exercem a docência, assim como em outras profissões, tenham o domínio da ciência, da técnica e da arte da mesma, resultando na competência profissional. Concebe ainda como princípio que a formação é um processo contínuo, assim como já afirmava Fullan (1987, p. 215 apud Marcelo, 1999):

O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Considerando essa perspectiva de desenvolvimento profissional, segundo Tardif (2002, p.63), os saberes docentes derivam do processo de formação inicial e continuada, das experiências pessoais e profissionais vividas e das aprendizagens socializadas entre os docentes. Além desses, o autor acrescenta os saberes que envolvem os “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 60, grifo nosso).

Por volta dos anos 2000 observa-se um movimento de reconceitualização da formação continuada mediante pesquisas destinadas a investigar a identidade profissional docente . O conceito de capacitação é substituído por um conceito mais centrado nos conhecimentos e potencialidades do docente. Elementos como motivação, atitudes e representações passam a ser importantes na implementação de mudanças e de inovações na prática educativa. Analisada por Gatti (2008), esta nova concepção de formação valoriza a trajetória percorrida pelo docente em seu exercício profissional.

Na composição das aprendizagens e saberes, Fiorentini e Crecci (2016, p.511), apresentam três diferentes concepções de aprendizagem docente que se estabelecem entre conhecimento e prática profissional, identificadas pelas autoras Cochran-Smith e Lytle, a saber:

- 1) a primeira concepção é denominada de “conhecimento-para-prática”, a qual os conhecimentos formais e as teorias gerados na academia sejam

aprendidos pelos docentes e utilizados na prática, como forma de organizar e qualificar seu desempenho profissional. Cursos, oficinas e workshops conduzidos por especialistas de universidade são tidos como espaços para o contexto dessa concepção, direcionados para a racionalidade técnica;

- 2) caracterizada pelas autoras como “conhecimento-na-prática”, essa segunda concepção presume que a base seja os conhecimentos de natureza prática, que não são ensinados e sim provenientes de experiências próprias ou de outros docentes, considerando a reflexão sobre sua prática. O alerta das autoras para essa concepção se faz no isolamento do contexto, podendo se tornar naturalizado e reprodutivo sem proporcionar significativos desenvolvimentos e transformações;
- 3) a terceira concepção de aprendizagem docente é alcunhada de “conhecimento-da-prática”. Nessa concepção, o conhecimento teórico e o conhecimento prático não são dissociáveis, suas práticas são objetos de investigação intencional, utilizam-se das teorias como base para a compreensão da prática de ensinar. Fiorentini e Crecci (2016) destacam que as autoras Cochran-Smith e Lytle, propõem que se constituam comunidades investigativas locais conectadas a outras comunidades, pois somente com a teorização e construção do trabalho coletivo desenvolverão a chamada postura investigativa.

Numa perspectiva de interação e aprofundamento, Filho e Quaglio (2008), anunciam Donald Schön como um dos autores de grande relevância sobre o conceito de reflexão. O autor apresentado suscita a proposição da reflexão sobre a prática, favorecendo um novo modelo de formação profissional. Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, é dividida em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Conforme Filho e Quaglio (2008), no que se refere a postulação de Schön exibem: (i) *reflexão na ação*, é a reflexão no percurso da ação, presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido como conhecimento técnico, vivenciado em situações novas que superam suas experiências prévias, todavia, considerando o conhecimento como base para sua ação; (ii) a *reflexão sobre a ação*, representa a

reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, agregando a vivência ao repertório de experiências práticas, sem necessariamente, uma sistematização teórica; E por fim, (iii) *reflexão sobre a reflexão na ação*, no conjunto de reflexões, proporciona a elevação no seu desenvolvimento profissional, influenciando diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

Intui-se portanto que, o ato de pensar sobre sua prática não é o bastante para levar a uma ação transformadora, pois segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39), momento em que a crítica passa a complementar a reflexão:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p.42-43).

Por essa razão, a reflexão se torna elemento primordial para a construção da identidade docente, porém, o docente não se constitui como profissional reflexivo sozinho, o contexto institucional e a interação com outros profissionais, devem ser entendidos como um ambiente de aprendizagem, possibilitando ao docente análise e discussão coletiva sobre as questões do cotidiano.

Neste cenário, a esfera escolar é o espaço coletivo de formação contínua, que coloca em evidência a reflexão crítica da docência e a valorização dos saberes dos docentes enquanto produtores de conhecimento. Um grande desafio apontado por Nóvoa (1995, p.29) é o de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não seja m atividades distintas”.

Inserido neste ambiente de discussões sobre docente reflexivo e escola como espaço de formação coletiva e identidade profissional, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, doravante DPD, e o que este termo propõe, no contexto educacional, se faz presente. Esse conceito foi motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar, e conforme Marcelo (2009, p.9), o termo desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade.

Ponte (1998), aponta perspectivas diferenciadas quando trata da compreensão de desenvolvimento profissional e formação. Para o autor o desenvolvimento profissional volta-se às reflexões do trabalho pedagógico do docente e às trocas de saberes que ele realiza, em um movimento que se configura de dentro para fora, ponderando decisões fundamentais da ação pedagógica e de como realizá-las. O autor acrescenta ainda, que sua atenção aqui, encontra-se norteadas pelas potencialidades, valorizando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do docente considerando teoria e prática.

Em contrapartida, a formação está relacionada com a participação do docente em cursos, num movimento de fora para dentro, estando tal movimento vinculado à assimilação de informações e de conhecimentos transmitidos, sendo que, o viés formativo volta-se às carências, funcionando de maneira compartimentada, sendo que, para atingi-las, dá-se a priorização da teoria. O autor destaca sua ideia explicando que “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém, por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos..

Outro autor, Fiorentini (2008, p. 45), trata o Desenvolvimento Profissional Docente como

um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

A interpretação do termo Desenvolvimento Profissional Docente nos remete às transformações ocorridas no percurso do docente, pois nesse sentido associa-se ao processo de constituição do sujeito e se difere do processo tradicional e não contínuo. Tal posição teórica será adotada nesta pesquisa para compreender o percurso formativo dos docentes alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André e seus impactos nas salas de aula, favorecendo a reflexão de sua prática e as aprendizagens das crianças.

A literatura nos mostra que, embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, é possível identificar concordância quanto a sobre a necessidade da participação plena dos docentes, em todas as etapas e práticas

pertencentes ao próprio desenvolvimento profissional, considerando seus próprios contextos de trabalho na escola.

O Desenvolvimento Profissional Docente se constrói no local de trabalho considerando as práticas, os saberes docentes e suas experiências, assim sendo torna-se ineficaz a formação fora do contexto escolar. Para Canário (1999, p. 75)::

É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição, mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes). É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos de mudança organizacional. A mudança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configurações de saberes) individuais, mas também competências coletivas [...]

Se ponderarmos a necessidade da criação de vínculos, a interlocução entre as práticas e os interesses e necessidades em comum, podemos ressaltar que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - (RPS em Santo André, cidade foco desta pesquisa) configuram-se em espaço coletivo, no qual os docentes podem criar propostas de ensino no sentido de responder às demandas e aos desafios de sua escola, participando ativamente e se (co) responsabilizando por seu Desenvolvimento Profissional Docente.

Conforme o Inciso V do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o período destinado às horas atividades visa oportunizar aos docentes um tempo em serviço para a sua formação, cabendo à gestão escolar organizar e sistematizar essa participação. No entanto, é importante reconhecer que é na escola que se estabelece a continuidade do processo formativo, construindo o respeito, a participação e tomada de decisões de um grupo, local propício onde se proporciona o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Essa aproximação torna as necessidades da escola e a socialização das práticas desenvolvidas elementos da reflexão docente. Conforme aponta Nóvoa (2002, p.40):

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve

estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional. (grifo do autor):

O trabalho docente e seu desenvolvimento profissional constituem-se como base para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. O eixo do conhecimento profissional para o ato de ensinar tem atraído muitos pesquisadores na busca de perspectivas teórico-metodológicas, na compreensão de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos em cursos de formação inicial e nos programas de formação continuada com os construídos ao longo de sua vida profissional. Com o propósito de colaborar nesse processo de aprendizagem, Mizukami (2004) apresenta contribuições de L. S. Shulman referente aos processos de aprendizagem profissional da docência. A autora expõe algumas questões norteadoras desses estudos:

O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos sobre o ensino? (MIZUKAMI, 2004, p 33.).

A hipótese de Shulman, segundo Mizukami (2004), é a de que os docentes precisam: do conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular, na constituição de propor (conhecimento proposicional), conhecimento de casos e conhecimento estratégico. Essa base de conhecimento pode ser sistematizada e partilhada considerando ensino como profissão. As categorias dessa base foram agrupadas por Shulman da seguinte maneira: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimentos necessários relacionados a processos de ensinar e aprender.

Os casos de ensino e os métodos de caso são apontados como estratégias de formação e de investigação dos processos de aprendizagem da docência, visando compartilhar com toda a comunidade educacional a construção e produção de conhecimentos.

No que se refere aos casos de ensino e método de casos, o autor supramencionado considera esta prática eficaz quando essa estratégia é usada em processos formativos da docência, estimulando e proporcionando aprendizagens significativas e permanentes. Esses processos se desenvolvem por meio da

reflexão, colaboração e formação de uma comunidade, ou como descreve o autor, cultura de apoio, a qual salientando a prioridade da discussão em grupo, do debate e das decisões. Salieta ainda, que são estes momentos que possibilitam a construção das comunidades de aprendizagem. Para Shulman, segundo Mizukami (2004), pensando sobre nossas experiências é que aprendemos e não a partir delas.

Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a 'agrupar' suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para prática reflexiva. Podem se tornar a base para aprendizagem individual do professor, assim como uma forma com a qual comunidades de professores, tanto local como mais ampliada, ...podem armazenar, trocar e organizar suas experiências (SHULMAN, 1996, p. 199 apud MIZUKAMI, 2004, p.46).

Com base na experiência do programa “Promover uma comunidade de aprendizes” (PCA), Shulman, Lee S. e Shulman, Judith H. (2016) buscaram refletir criticamente sobre os desafios encontrados pelos docentes, comunidades de docentes, instituições formadoras, programas e políticas no trabalho com o Desenvolvimento Profissional Docente. Durante quatro anos esse projeto reuniu docentes novos e experientes numa reflexão conjunta de suas experiências desenvolvendo estudos de caso a partir de suas práticas. Esses estudos propiciaram a reflexão do que poderia ser aprendido por eles e por outros docentes. Dentre tantos elementos da compreensão analisados em termos de processos pedagógicos e de aprendizagem, os autores, de forma geral, apresentam cinco grupos de atributos em torno dos quais se desenvolve o ensino competente:

Um grupo cognitivo, que inclui discernir, entender e analisar.
Um grupo de disposições, que inclui ter visão, acreditar e respeitar.
Um grupo motivacional, que inclui querer mudar e persistir.
Um grupo de práticas, que inclui agir, coordenar, articular e iniciar.
Um grupo reflexivo, que inclui avaliar, rever, autocriticar-se e aprender com a experiência.(SHULMAN; SHULMAN, 2016 p.130)

Com as comunidades investigativas, exibida por Fiorentini e Crecci (2016), os docentes teorizam e constroem seu trabalho interligando as questões sociais, culturais e políticas, desenvolvendo o que as autoras Cochran-Smith e Lytle caracterizam de postura investigativa, ação em que os docentes descrevem suas posições em relação ao conhecimento e à prática. Mediante a participação em comunidades investigativas, os docentes têm a oportunidade de teorizar a ação, não

apenas individualmente, mas também sobre coletividades. Sendo assim, para elas:

[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças, tanto nacionalmente como internacionalmente. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 148 *apud* FIORENTINI E CRECCI, 2018, p.12 e 13)

Em pesquisas recentes Moriconi (2017, p.10), revela que embora com uma gama de experiências referentes a formação continuada, no Brasil pouco se sabe sobre seus êxitos. Não há indicativos em pesquisas que apontem a melhoria das práticas pedagógicas ou dos avanços dos alunos a partir de processos de participação docente.

O número de pesquisas e ações referentes a cursos e formação continuada que se propõem a discutir e elevar o desempenho profissional docente tem crescido bastante. A formação de docentes e seu desenvolvimento profissional ocupam um importante papel no desafio da promoção das aprendizagens de docentes e alunos, tendo o docente um papel central no que diz respeito à mudanças nos processos educacionais.

Os programas de formação continuada de docentes alfabetizadores serão abordados a seguir. Esses programas são direcionados aos docentes agenciando proposta ao trabalho do docente alfabetizador de maneira que os índices de alfabetização verificados pelos exames nacionais sejam elevados. Destacaremos o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Mediante o foco desta pesquisa, abordamos a seguir dois programas de formação continuada voltado aos docentes alfabetizadores, implementados pelo Ministério da Educação – MEC, por meio dos Estados e Municípios: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012. Configuram-se em programas compensatórios, com o objetivo de minimizar os altos índices de analfabetismo e de exclusão social, os baixos níveis de escolarização e de aprendizagem, e que apresentam em comum um conceito de formação centrado na prática docente.

Para compreendermos a relevância das formações no aspecto da alfabetização, faremos uma breve exposição sobre a didática da alfabetização, na abordagem socioconstrutivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e, na perspectiva do letramento nos apoiaremos em Magda Soares.

3.1 A alfabetização em foco

Em sua trajetória histórica e conceitual tínhamos a alfabetização entendida como um processo de memorização e percepção, cabendo ao docente transmitir as informações e ao aluno memorizá-las. Todo o fracasso escolar era de responsabilidade do aluno, o docente, detentor do saber, passava os conhecimentos e o aluno atuava como um mero receptor, não sendo questionado o fato do por que o aluno não aprendia e nem como ele aprendia. De acordo com Pimenta (2012), mediante tal realidade, a formação do docente era voltada para a teoria, considerando que apenas o ato da observação traria o conhecimento prático.

Surge a necessidade de atender uma demanda de solicitações e informações a respeito das novas teorias e práticas a serem desenvolvidas na alfabetização marcada pelas teorias e estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky ligados aos trabalhos realizados por Telma Weisz, aqui no Brasil.

Nas últimas décadas ampliou-se significativamente o acesso à escolarização e, conseqüentemente, à leitura e à escrita. Surgem então demandas referentes à

qualidade da educação ofertada. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já se denunciava o fracasso escolar e sua relação com os métodos de alfabetização utilizados nas escolas, dificultando o progresso das crianças em suas aprendizagens escolares como um todo. O ensino da Língua Portuguesa, apoiado em novos estudos sobre como se aprende a ler e escrever, começa a rever as práticas escolares, ampliando o olhar restrito da alfabetização enquanto codificação e decodificação da escrita, “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”. (FERREIRO 1991, p. 7).

As autoras Ferreiro e Teberosky (1985, p.47) afirmam que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Nos últimos dez anos houve a redução do analfabetismo, no entanto, “somente um em cada quatro brasileiros domina as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática”⁵, demonstrando dificuldades no uso adequado desses conhecimentos, nos diversos contextos sociais de que participam. Soares (2004, p. 45-46) assegura que:

[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar duas importantes dimensões: favorecer as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de letramento.

Nessa perspectiva, no ano de 1995, Ângela Kleiman, publica o livro: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Entretanto é, a partir dos trabalhos de Magda Soares, na década de 1990, que os termos alfabetização e letramento ganharam maior visibilidade. Alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém, são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos no Ensino Fundamental- Anos Iniciais. De acordo com Soares (2004, p.14),

⁵ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso: julho 2019.

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Alfabetizar letrando, portanto, permite que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. Ferreiro (2004, p. 54) esclarece que:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos como formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Conforme Lerner (2002, p.40), a leitura é centrada na construção de significado, e as crianças elaboram o sistema de escrita simultaneamente à essa construção, sendo assim há:

Necessidade de evitar o estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre objetivos e atividades, correspondência que leva certamente ao parcelamento da língua escrita e à fragmentação indevida de atos tão complexos como a leitura e a escrita. A necessidade de superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido restrito” e “alfabetização em sentido amplo” ou, para dizê-lo com nossas palavras, entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e escrita”. Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação no ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado.

Teóricos da alfabetização como Magda Soares (2004) e Leite (2001) revelam uma preocupação no que se refere aos extremos, pois assim as práticas se esvaziam do processo de alfabetização desconsiderando as especificidades da aquisição da leitura e da escrita, como por exemplo, ensinar o nome das letras, relações entre letras e sons da fala e outros conteúdos próprios da alfabetização, os quais, segundo as autoras supracitadas, também precisam ser ensinados.

Contudo, de acordo com os autores acima referenciados o processo da alfabetização não se relaciona puramente ao domínio alfabético, pois as práticas de letramento na fase inicial da aquisição da escrita são fundamentais, dando

significado a função social da leitura e da escrita.

A alfabetização e o letramento são etapas importantíssimas presentes na vida das crianças, já que nesses processos descobrimos a ler e a interpretar as coisas. Ainda assim, reforça-se a importância da reflexão sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, suas origens, conceitos e especificidades. É preciso portanto, romper com práticas alfabetizadoras que pressupõem que é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar.

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente [...], articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, p. 100).

No que tange às práticas, na concepção de Ferreiro (2004, p.30), cabe aos docentes se interrogarem, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar.

Esse questionamento nos impulsiona a refletir sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem e nos saberes docentes. Nessa direção, Tardif (2002, p.57), ressalta a relação entre os saberes e o trabalho:

O trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (grifos do autor).

Na relevância de apontar as vias legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no Art. 87, atribui aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os docentes em exercício, utilizando, também para esse fim, os recursos da educação à distância.

Considerando a importância da formação continuada para docentes na expectativa da melhoria do ensino, a mesma vem se constituindo como um elemento imprescindível no processo de formação do docente alfabetizador concebendo-o como sujeito ativo e reflexivo sobre a prática e a compreensão do processo de alfabetização.

A seguir, apresentamos as principais características de três programas de formação continuada direcionados aos docentes alfabetizadores.

3.1.1 Programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA

A pesquisa Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosk (1985), desvenda e aponta que os alunos possuem conhecimentos prévios, revelando suas hipóteses sobre a escrita e a leitura. A partir deste momento, eleva-se a necessidade de rever as práticas tradicionais de alfabetização.

Dessa forma, diante dos desafios colocados pelos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Governo Federal criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, sob a coordenação de Telma Weisz⁶, com proposta de nortear as ações educativas de alfabetização e de suprir às necessidades teóricas e práticas dos docentes das redes públicas, redirecionando as ações pedagógicas do docente frente as novas concepções. Os objetivos do programa intencionavam:

Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores; contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores; contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos; favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (BRASIL, 2001, p. 22).

O material do curso era constituído por apostilas entregues aos docentes que continha: Coletâneas de Textos, um Documento de Apresentação, um Guia de Orientações Metodológicas Gerais e vídeos que eram exibidos nas formações. A concepção que fundamentava o programa era desencadeada por filmagens de atuações em sala de aula propiciando reflexões coletivas com os docentes sobre a alfabetização em turmas com diferentes realidades.

⁶ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Telma Weisz foi a criadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 pelo Ministério da Educação.

A formação visava a organização de uma didática da alfabetização, com a elaboração de situações didáticas de leitura e de escrita. Essa estratégia metodológica envolvia a articulação entre teoria e prática por meio de resolução de situações-problema. A importância dessa articulação é exposta por Severino:

A substância do existir é a prática. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. Assim, diferentemente do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz (SEVERINO, 2000, p. 68)

A interação da criança, que está se apropriando da alfabetização, com o texto é um dos elementos que se destaca nos documentos do PROFA (BRASIL, 2002). Ela torna-se ativa no processo de aprendizagem da leitura a partir dessa interação com o texto e da mediação do docente alfabetizador, contudo os documentos salientam que não cabe ao docente alfabetizador “[...] ensinar os alunos as estratégias de leitura⁷, pois eles aprenderão essas estratégias e farão uso delas à medida que interagirem com a leitura [...]” (BRASIL, 2001, p.17).

O primeiro movimento de formação acontecia com os formadores dos docentes (os coordenadores pedagógicos). Esse curso, inicialmente, era ministrado pelo Ministério da Educação e, após o ano de 2002, ficou a cargo dos municípios e estados que quisessem dar continuidade, adotar o programa e orientar seus formadores.

Com a intenção de unir teoria e prática, a formação era composta por módulos, os quais agregavam unidades. Essas unidades se orientavam com atividades propostas para cada encontro como: leituras, trabalhos individuais, planejamento de atividades, discussões em grupo e trocas de experiências. As atividades planejadas para os alunos eram aplicadas e discutidas no grupo com a finalidade de provocar a reflexão individual e coletiva sobre a prática desenvolvida. Na última unidade de cada módulo era proposto uma avaliação aos docentes com questões de ordem prática, para verificar o desenvolvimento das aprendizagens do docente.

⁷ Na abordagem de Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Seu uso é simultâneo e implica na decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.

A perspectiva de alfabetização utilizada no programa aponta para a linha construtivista, certificando que “os princípios da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar proporcionam alguns parâmetros que permitem orientar a ação didática e que, de maneira específica, ajudam a caracterizar as interações educativas que estruturam a vida de uma classe.” (BRASIL, 2001, p.113).

3.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), e do Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º, que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O programa tinha como objetivo alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais.

A formação continuada de docentes, segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, é a essência da profissionalização e da valorização docente na busca da atualização e aperfeiçoamento do exercício do magistério. Dessa maneira, a composição pensada para o Pacto tinha a finalidade de alçar a referida profissionalização.

A estrutura do PNAIC compõe a formação continuada presencial de docentes alfabetizadores, recursos materiais do MEC voltados para a alfabetização e o letramento (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; Materiais didáticos e pedagógicos como: livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização) e a mobilização da sociedade e da comunidade escolar por meio dos conselhos de educação e escolares para o monitoramento e acompanhamento dos avanços nas aprendizagens. Ainda no eixo da Gestão, controle social e mobilização, o sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), possibilitava esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

Complementando os eixos do PNAIC acima citados, Formação Continuada de docentes alfabetizadores, Materiais didáticos e Literatura, Gestão, controle e mobilização social, o pacto trouxe como quarto eixo a Avaliação, abrangendo diferentes frentes, envolvendo avaliações contínuas na sala de aula, utilizando instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; avaliação nos encontros mensais de formação com os orientadores de estudos; participação em reuniões com as equipes gestoras das escolas, com os orientadores e com o coordenador PNAIC municipal; aplicação da Provinha Brasil, pelas próprias redes, no início e no final do ano, para o 2º ano do ciclo de alfabetização e aplicação de avaliação externa anual pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP ao final do 3º ano, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA.

Empregando-se do mesmo sistema de descentralização, o pacto propunha parceria com as Rede de Universidades Públicas que atuavam, em parceria com o Ministério da Educação, ofertando um curso de aprofundamento de estudo para os docentes orientadores de estudo, com duração total de 200 horas por ano, que repassavam a formação aos docentes do ciclo de alfabetização. O material organizado para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior.

As atribuições dos orientadores de estudo eram de: ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos docentes alfabetizadores cursistas, por meio dos registros de atividades dos docentes alfabetizadores junto aos educandos, avaliar sua frequência e participação, além de apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos docentes cursistas.

A carga horária para os docentes alfabetizadores totalizava 120 horas entre encontros presenciais, estudo e atividade extraclasse e seminários. De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 docentes alfabetizadores.

A estratégia escolhida para realizar o PNAIC baseia-se no conceito de formação continuada, validando a prática docente do alfabetizador como foco da formação. O material didático oferecido pelo PNAIC direciona para o trabalho quanto

ao desenvolvimento das práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e objetiva nortear o docente alfabetizador quanto às aprendizagens, em leitura e escrita, que as crianças devem ter ao final do ciclo de alfabetização. O material também oferecia referencial teórico e relatos de experiências como meio de interlocução entre os docentes cursistas.

Quanto, a descentralização, esta, institui-se como a estratégia para desconcentrar operações e responsabilidades. Nesses termos, o PROFA e o PNAIC se organizaram e se estruturaram com base na descentralização, ciente de que as dimensões política e territorial não foram consideradas.

Com efeito, vários problemas e fragilidades são apontados com esse modelo de descentralização e, conseqüentemente, muitas críticas. Uma delas de maior relevância a ser considerada, relaciona-se ao fato do não planejamento e discussão coletiva, pelos sujeitos das diferentes instâncias, das propostas elaboradas (AKKARI, 2011). São programas compensatórios que apresentam em comum um conceito de formação centrado na prática docente, esta baseada na teoria da epistemologia da prática.

Políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas com a prerrogativa de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. O objetivo principal é minimizar os altos índices de analfabetismo e conseqüentemente de exclusão social. Nesse sentido, a formação docente tem sido considerada como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação diante dos graves problemas que se encontra a educação pública brasileira.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa trouxe como objeto de estudo os conhecimentos docentes, dos alfabetizadores da rede municipal de Santo André, colocados em prática mediante as vivências que constituíram o desenvolvimento profissional e as impressões vividas no processo formativo ligado à alfabetização.

Ao realizar esta pesquisa buscamos evidenciar a concepção de alfabetização, a história e trajetória de estratégias de formação dos docentes alfabetizadores desta rede e assim, buscar compreender o desenvolvimento docente que constituíram ao longo dos últimos 10 anos.

Na sequência, explicaremos com maior detalhamento como se deu o percurso metodológico da referida pesquisa, evidenciando os procedimentos metodológicos e todo o contexto da pesquisa.

4.1 Método

A abordagem utilizada nesta pesquisa foi a descritiva analítica, de natureza qualitativa, cuja perspectiva consiste em um conjunto de ações sistemáticas “orientadas à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões.” (ESTEBAN, 2010, p.127).

Na pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987) a representatividade numérica não é o foco em evidência, mas, sim, a busca pela compreensão de um grupo social, de uma organização, por exemplo. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa corresponde aos fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis, pois trabalha com uma gama de significados, concepções, valores, crenças e atitudes. Corroboram com tais ideias Gerhardt e Silveira, indicando que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT, SILVEIRA 2009, p 32)

Trata-se de uma pesquisa descritiva analítica, pois segundo Gil (2008, p 28.), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, ou seja, a intenção do estudo descritivo para o pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas. E, de acordo com Manzini (1990), é pertinente utilizar roteiros elaborados antecipadamente com perguntas principais complementadas por outras que se compõem ao momento da entrevista.

Ainda segundo Triviños (1987), o foco principal é dado pelo pesquisador, afirmando que a entrevista semiestruturada:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152)

Esse caminho promoveu questionamentos relativos às experiências, aprendizados e desdobramentos em sala de aula, antes, durante e após as formações relacionando discurso e prática.

4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este estudo pautou-se no percurso da pesquisa descritiva analítica identificando, por meio das entrevistas, as vivências formativas na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. Com a relevante contribuição de Shulman, Nóvoa e outros autores foi possível compreender a importância das estratégias formativas apontando possíveis caminhos para compor o desenvolvimento formativo e contínuo do docente alfabetizador.

4.2.1 Análise documental

Com a análise documental buscou-se esclarecer, no conteúdo expresso dos documentos considerados relevantes e significativos para a pesquisa, as intenções e estratégias apontadas, uma vez que por meio delas o pesquisador pôde coletar e analisar suas fontes informacionais.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesta fase, observou-se a documentação proveniente do processo de formação oferecido aos docentes da rede municipal de Santo André na temática de alfabetização, os fascículos de orientação e diretrizes que compõem as formações Ação Escrita, PROFA e PNAIC na tentativa de mapear os pressupostos teóricos e metodológicos que as fundamentavam. Nesse sentido, a análise das informações também favorece a interpretação dos fatos na direção de rever ou afinar as hipóteses.

4.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Outra estratégia utilizada nesta pesquisa, enquanto instrumento de coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada. Com o objetivo de, através do diálogo, conhecer as vivências e as experiências dos profissionais formadores que ministraram as formações aos docentes alfabetizadores da Rede, e também dos docentes que cursaram as formações, desvelando o que sabem sobre a metodologia trabalhada, seus conceitos e concepções, portanto:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por um conjunto de questões predefinidas, concomitante com outras de caráter mais amplo em que o entrevistado

tenha maior liberdade de resposta ou ainda outras que possam surgir conforme o interesse no momento da entrevista.

Para Triviños (1987, p. 146), a característica principal da entrevista semiestruturada se pauta nos questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. Tais questionamentos conduzem a novas hipóteses que podem surgir a partir das respostas dos entrevistados. Para o autor, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Um roteiro foi elaborado como planejamento para coleta de informações e para que os objetivos fossem atendidos, bem como para organizar a interação com as entrevistadas (Apêndice A). Conforme Manzini (1990, p. 154), a entrevista semiestruturada possui um foco, ou seja, um assunto sobre o qual o pesquisador elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões que possam surgir no decorrer da entrevista. Esse tipo de entrevista traz informações de caráter mais livre e as respostas não ficam restritas a uma padronização de alternativas. Portanto, é necessário que o pesquisador planeje momentos estruturados, porém não determinantes, mas tendo como alternativas possíveis outras reflexões que surjam no momento da entrevista.

Triviños (1987, p.146) também esclarece que entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, estão:

1. apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionem com o tema da pesquisa;
2. descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão;
3. que o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações.

Cabe ao recurso de entrevistas semiestruturadas compor perguntas abertas e fechadas, possibilitando a flexibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Compete ao pesquisador seguir um conjunto de questões previamente definidas e dentro de um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O pesquisador deve ficar atento para que, em momentos que achar oportuno, venha a conduzir a discussão para o assunto que o interessa, adicionando perguntas para elucidar questões que não ficaram claras ou ainda para colaborar e recompor o contexto da entrevista, pois muitas vezes, o participante se dispersa do tema ou apresenta dificuldades com ele.

Para este estudo entrevistamos cinco formadoras e nove docentes que participaram das duas principais formações no campo da alfabetização, no município estudado. Ter cursado as duas formações, a saber Ação Escrita e PNAIC, foi o critério principal na escolha desses profissionais, tanto na posição de formador, quanto na de cursista. Entendemos, que a relação a esse critério, está pautada na relevância da participação nos dois grandes processos formativos oferecidos na Rede de Ensino do município, especificamente direcionados a temática em foco, considerando também que as experiências vividas por esses sujeitos pudessem nos trazer dados que colaborassem com a investigação e nos aproximasse da compreensão do problema de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas, literalmente, para que os dados fossem analisados e, de fato, se constituíssem como subsídios para a compreensão do fenômeno estudado. Cabe destacar que todas as participantes foram convidadas a participar deste estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo C).

O roteiro para as entrevistas foi elaborado pensando-se na possibilidade de proporcionar às entrevistadas refletir sobre seu percurso profissional, ou seja, seu Desenvolvimento Profissional Docente, mais especificamente na alfabetização. No decorrer da entrevista possibilitou-se recuperar as formações oferecidas pela Rede Municipal refletindo a cerca das contribuições para a prática e conhecimentos adquiridos mediante a participação nas mesmas. As participantes puderam expor suas opiniões sobre o que um docente alfabetizador precisa saber e como ele apreende esses conhecimentos de maneira que faça parte do seu fazer pedagógico.

4.3 O histórico do contexto da pesquisa: a cidade de Santo André

Para integrar a trajetória das formações de docentes de Santo André foram utilizados publicações internas, documentos oficiais do município e trabalhos acadêmicos publicados, principalmente de pesquisadores da própria Rede, entendendo a relevância do processo permanente de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Compondo com esse tópico exibimos um breve histórico da Secretaria de

Educação, sua ampliação e a constituição das EMEIEFs, bem como o percurso das políticas públicas municipais de formação continuada.

O município Santo André, com base no Anuário de 2016, ano base 2015, possui uma extensão territorial de 174,38 km². As principais rotas de acesso a Santo André são as avenidas dos Estados, Industrial, Dom Pedro II, Pereira Barreto, Giovanni Batista Pirelli, Prestes Maia e Sapopemba; ruas Oratório e Carijós; e rodovias Índio Tibiriça, Deputado Adib Chammas e Estrada do Pedroso, além do Anel Viário Metropolitano e da linha férrea sob os cuidados da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM).

Localizado a 18 quilômetros da capital paulista, integra simultaneamente a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e a Região do ABCDMRR, compreendida pelos municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Mapa do Grande ABC



Fonte: [http:// www.google.com.br/](http://www.google.com.br/)

A Lei municipal n. 1.197/ de 02 de março de 1957, separa o Departamento de Educação e Cultura da Secretaria de Assuntos Jurídicos, passando a responder diretamente ao Chefe do Executivo Municipal, estabelecendo a “*Secretaria de Educação e Cultura*”. Segundo Zárte (2011, p. 36) no ano de 1959, o referido departamento subvencionava cerca de 75 entidades de cunho educacional, assistencial, esportivo e cultural.

Após duas décadas, a Lei municipal n. 3.939 de 13 de novembro de 1972, instaura a “*Secretaria de Educação, Cultura e Esportes*”, respondendo diretamente ao Chefe do Executivo Municipal. A partir do ano de 1968, de acordo com Araújo (2016, p. 29), ações voltadas à infância passam a se caracterizar mediante o serviço de Recreação Infantil (RI). Essas ações, realizadas por docentes que eram atletas, tinham como objetivo o trabalho com variadas modalidades esportivas. A autora relata ainda que, ao longo dos anos de 1970, com o propósito de atender a população carente do município, surgem equipamentos municipais denominados Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas (ACEAR), tendo como foco o público infantil. A medida que o trabalho foi se desenvolvendo e, com maior atenção às questões pedagógicas, foram criados os Centros Educacionais Assistenciais e Recreativos – CEAR (SANTO ANDRÉ, 2019).

Ratificando esse momento histórico, Menarbin (2017, p 57-58), relata que o Ensino Municipal de Santo André iniciou-se com poucas salas que funcionavam no Complexo Esportivo Pedro Dell’Antônia. Após mobilizações da classe operária dos municípios do ABCD, ocorreu a construção da Rede CEAR (Centro Educacional Assistencial e Recreativo), que ampliou o acesso à Educação Infantil, passando a constituir, em 1982, 150 salas, com o atendimento de 12 mil crianças. Cabe ressaltar que a rede municipal de Santo André atendeu somente essa etapa de ensino até o ano de 1997.

Nas pesquisas de Menarbin (2017, p. 58), em 1987, são inauguradas as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. No ano de 2015, a transição dos CEARs para as EMEIs está explicitada em uma publicação das Secretarias de Inclusão e Assistência Social e de Orçamento e Planejamento Participativo:

Desde a década de 1970, com os antigos cears (centro educacional assistencial e recreativo), que se dedicavam ao ensino infantil até os 6 anos de idade. Boa parte da estrutura dos CEARs foi transformada em EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil e essas em EMEIEFs, Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental. Além das edificações dos CEARs, no decorrer do tempo, houve investimento nessa área com a construção de novas escolas por toda a cidade. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 66)

O trabalho pedagógico para a Pré-Escola no período que compreendeu as décadas de 1970 e 1980 privilegiava atividades visomotoras, atividades de psicomotricidade com o propósito de preparar as crianças para o Ensino

Fundamental, conforme publicação da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SANTO ANDRÉ, 1992 p.9).

Em 1989, a Secretaria de Educação deste município promoveu vários cursos e palestras, conforme indica o documento: Subsídios para o desenvolvimento de atividades na área de Linguagem, Pensamento Lógico Matemático, Estudos Sociais e Ciências com crianças de quatro a seis anos, cuja introdução do documento afirma:

Oferecemos neste primeiro semestre de 1989, 10 cursos de formação para professores nas diferentes áreas do conhecimento. O objetivo dos cursos foi o de municiar progressivamente os professores da rede, oferecendo-lhes oportunidades de aprofundamento teórico e espaço para reflexão sobre a prática pedagógica (SANTO ANDRÉ, 1989, p. 02).

Podemos inferir que nesta Rede, assim como em todo o Brasil, a formação continuada de docentes possui uma trajetória histórica que é marcada por diferentes tendências que surgiram diante da realidade brasileira. Hoje entendemos que este período acima citado, diverge de Nóvoa, (1995), quando diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Contudo, na continuidade dos investimentos formativos, no período de 1993 a 1996, as formações centraram-se nos trabalhos com os conteúdos chamados de Conteúdos Anuais de Linguagem. Com base nas leituras, verificamos que a cada período de gestão pública, formações foram oferecidas com propostas orientadas de acordo com a concepção de educação da SE do período. E mediante estudos e pesquisas, os docentes eram levados a refletir sobre seus fazeres, ainda que de forma tímida.

A regulamentação do Sistema Municipal de Ensino de Santo André ocorreu mediante a Lei municipal n. 6.235 de 28 de agosto de 1986 e nos anos seguintes duas leis municipais estruturaram a educação municipal – a Lei n. 6.510 de 15 de maio de 1989 e a Lei n. 6.833 de 15 de outubro de 1991 que instituiu a organização administrativa do magistério, separando os integrantes do Quadro do Magistério dos

demais servidores públicos do município, respectivamente.

Conforme estudos de Selarin (2016, p.64), a Lei nº 6833/91, organizou o quadro do magistério com a lotação dos cargos de docentes nas escolas e o acesso às funções gratificadas de diretora e de Assistente Pedagógica. Esses profissionais eram selecionados conforme a gestão política atuante para cargos comissionados e funções gratificadas, designados por meio de processos de seleção internos ou por indicação.

Em 1998, por meio do Decreto Municipal n. 14.146 de 27 de abril de 1998 definitivamente implantou-se o Ensino Fundamental - Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino, com a opção da criação de uma Rede própria e não da municipalização, conforme havia sido proposto na nova LDBEN⁸ 9.394/1996. Sendo assim, a Rede passou a dividir demanda com a rede estadual e as escolas passaram a ter nova nomenclatura: Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF.

A partir deste momento, a Rede sentiu a necessidade de organizar e formar seus profissionais para o trabalho pedagógico voltado ao Ensino Fundamental. Em 1999, a Secretaria de Educação (SE) reuniu um grupo de profissionais denominado “equipe multidisciplinar de assessoria” visando um trabalho de reorientação curricular (MIGUEL, 2015, p. 54).

A discussão da necessidade de um AP por unidade escolar, diante da premência da reorganização curricular, intensifica-se com o objetivo de um profissional que medie o processo de formação ressignificando as práticas. Com a aprovação do Projeto de Lei nº 036 de 31.07.2006, Lei nº 8887 de 10 de novembro de 2006, as APs passaram a atuar em apenas uma escola e tornaram-se elo direto entre as formações externas e internas.

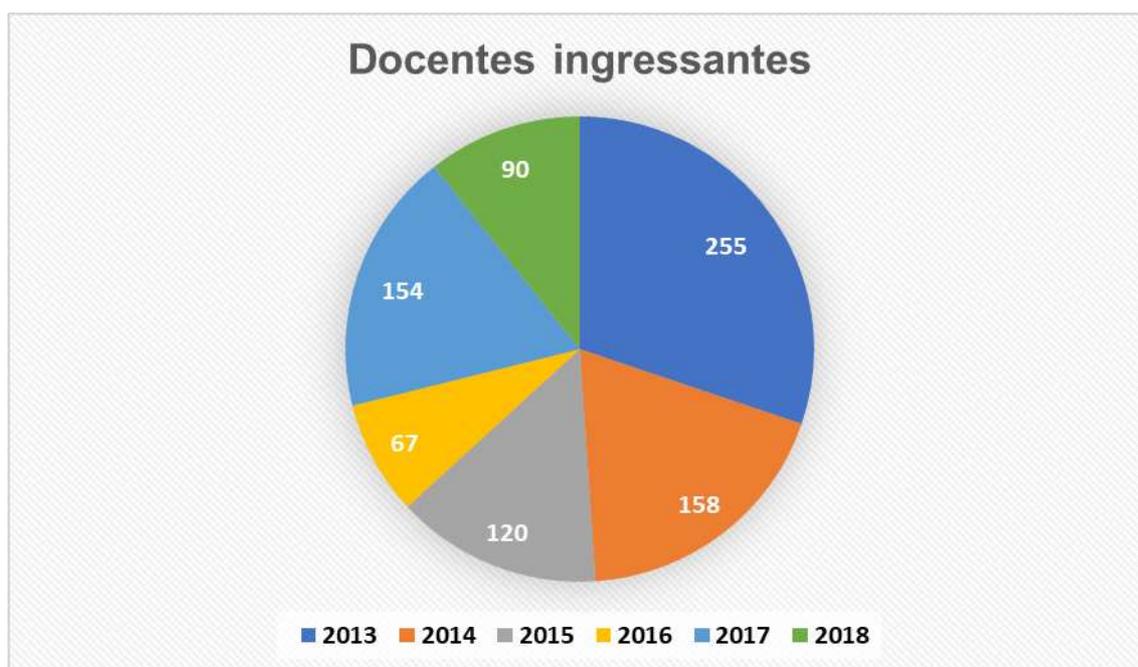
Formações direcionadas à alfabetização se iniciaram em 2006, as quais serão abordadas mais especificamente no próximo item, e se mantiveram por 2 anos. Com as Assistentes Pedagógicas as discussões e reflexões tiveram continuidade nas reuniões pedagógicas semanais e mensais. Em 2013, com o PNAIC, de maneira mais regular e específica, retomam-se as formações focadas na temática da alfabetização com um número bem expressivo de docentes.

A cada final de ano, os docentes da Rede Municipal de Santo André,

participam de processos de lotação⁹ e atribuição. No processo de atribuição, conforme pontos acumulados mediante formação acadêmica e participação em Congressos, Seminários e outras formações, os docentes realizam, de acordo com sua necessidade e desejo, a escolha de período e turma. Desta maneira, a permanência no ciclo de alfabetização e a continuidade nas formações destinadas a essa fase não são garantidas.

Outro dado importante a se considerar é o ingresso de um número relevante de profissionais da docência nos últimos cinco anos (2013 a 2018)¹⁰, na Rede Municipal, perfazendo cerca de 50% da totalidade. Atualmente esse quadro conta com aproximadamente 2.200 profissionais.

Figura 2: Quantidade de docentes ingressantes na Rede Municipal



Fonte: Elaborado pela autora

A Rede educacional de Santo André atendeu, no ano de 2019, em 40 creches municipais, crianças de 0 a 3 anos e, em 04 dessas creches, crianças de 4 e 5 anos. Nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) foram atendidas crianças de 04 a 10 anos, - podendo ter alguns alunos um pouco

⁹ Ao fazer parte do quadro do magistério da rede, os profissionais passam por um período denominado "probatório". Durante esse período o docente é avaliado periodicamente e após esse tempo são oferecidas vagas existentes para que se faça a escolha permanente de seu local de trabalho, ação essa chamada de lotação. Após um ano de trabalho em seu local de lotação pode-se solicitar a remoção para outra unidade.

¹⁰ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação (2019).

mais velhos devido as permanências - bem como o atendimento à jovens e adultos. Estes últimos também foram atendidos em 05 equipamentos denominados Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP).

4.3.1 Ação Escrita

Em continuidade ao processo formativo da Rede Municipal de Santo André, o primeiro programa de formação continuada em Alfabetização denominava-se Ação Escrita, iniciado em 2006. Com a proposta inicial do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). No entanto, utilizando o mesmo material oferecido pela esfera federal, a formação foi adaptada, na prerrogativa de respeitar as especificidades da Rede Municipal de ensino de Santo André.

Esta ação formativa contava com as Assistentes Pedagógicas como formadoras dos docentes que atuavam nas turmas de alfabetização. O desejo de qualificar as práticas de alfabetização na Rede já se fazia presente em algumas discussões como consta no documento Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André (2004), a seguir:

Precisamos, por um lado, pensar na formação com um caráter mais, digamos, instrumental: um conjunto de situações de formações mais afeitas para a operacionalização das modalidades de ensino, por exemplo. Formar para alfabetizar e fazer o letramento, formar para o Ensino Fundamental, formar para chegarmos ao entendimento do que significa a escolarização obrigatória no contexto de um Projeto Político Pedagógico. Mas não podemos dissociar esse entendimento de uma formação com caráter mais, digamos, conceitual (SANTO ANDRÉ, 2004, p. 03).

A carga horária dessa formação compreendia 200 horas presenciais para as docentes das séries iniciais. As Assistentes Pedagógicas que realizavam os encontros passavam por formação com assessoras do Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores e dividiam sua carga horária semanal que era de 40h ao meio, sendo que 20h eram destinadas à formação e 20h para sua atuação na escola enquanto coordenação.

Esta formação trouxe um novo olhar e mudanças nas práticas, principalmente no que se refere à compreensão das hipóteses de escrita e o início de discussões

sobre quais as melhores intervenções pedagógicas a se realizar para auxiliar as crianças no avanço de suas hipóteses de escritas.

Havia por parte da SE uma preocupação em qualificar o ensino e os resultados em relação à leitura e escrita nas escolas da Rede. Esta formação trouxe um novo olhar e provocou mudanças nas práticas, principalmente no que se refere à compreensão das hipóteses de escrita, bem como o início de discussões sobre quais as melhores intervenções pedagógicas a se realizar para auxiliar as crianças no avanço de suas hipóteses de escrita. Além disso, o curso Ação Escrita trazia uma nova metodologia no trabalho com a Língua Portuguesa e orientações didáticas que favoreciam a compreensão da gestão de sala de aula.

Sendo assim, uma estratégia que se apresentava era a opção de ter as Assistentes Pedagógicas como formadoras, na intenção de qualificar o fazer dessas profissionais, com as formações específicas que aconteciam semanalmente, e ao mesmo tempo, aprimorar sua função de formadoras possibilitando o acompanhamento não apenas de suas cursistas, mas também dos docentes em suas unidades escolares de atuação.

4.3.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O segundo programa implementado na Rede de Santo André, em 2013, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, procedente do Ministério da Educação, mediante a adesão do Município em 2012. Cabe ressaltar que essa adesão foi efetivada após consulta realizada junto aos docentes da Rede.

O início das formações ocorreram em 2013, com o foco na Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa, considerando como pano de fundo os Direitos de Aprendizagem; em 2014, o foco foi Alfabetização e Letramento com ênfase em Matemática e nos anos de 2015 e 2016, a formação foi desenvolvida com ênfase no Módulo Interdisciplinaridade.

No primeiro ano, com dezessete (17) Orientadoras de Estudo que atuavam como formadoras dos docentes de 1º ao 3º ano (ciclo de alfabetização naquele momento), e concomitante em sala de aula e/ou gestão escolar, sabendo-se que neste primeiro ano, a Instituição de Ensino Superior designada como parceira da formação com os Orientadores de Estudo era a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A partir do segundo ano, 2014, formou-se uma equipe composta por doze (12) Orientadoras de Estudo, dentre elas cinco (05) que se dedicavam exclusivamente às ações PNAIC, que compreendiam a formação com os docentes e o acompanhamento nas escolas. As outras sete (07) atuavam como formadoras e como Assistentes Pedagógicas nas unidades escolares. Neste ano a formação para os Orientadores de Estudo foi voltada à alfabetização matemática e ficou a cargo da Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP).

Em 2015 e 2016, a equipe de Orientadoras foi estabelecida com dezenove (19) e dezessete (17) Orientadoras de Estudo, respectivamente, com o objetivo de favorecer o acompanhamento nas escolas e com a realização da formação com ênfase no Módulo Interdisciplinaridade. Em 2015, as formações foram efetivadas com a Universidade Estadual Paulista - UNESP e em 2016, com a UFSCar. Um diferencial ocorrido nestes últimos dois anos, foi que o grupo de Orientadoras de Estudo, agora com dedicação exclusiva ao programa, realizavam momentos de estudo e formação compartilhada com o intuito de aprimorar e aprofundar os conhecimentos visando qualificar as formações com as cursistas.

No entanto, queremos trazer a reflexão baseada em Gatti e Barreto (2009, p.197), ao indicarem que esse modelo de formação no qual em sua organização um primeiro grupo de profissionais se capacita transformando-se em capacitador, para que na sequência capacite um novo grupo. Embora essa organização atinja um número expressivo de docentes, não tem se mostrado efetivo para apropriação de princípios e parâmetros de uma reforma educacional.

Outro aspecto importante a se ressaltar é o tempo, visto que todos os envolvidos necessitam de um período para aprender com seu próprio desenvolvimento. Segundo as pesquisadoras, as estratégias de ensinar a ensinar são complexas e demandam um prazo maior, pois muitas vezes cabe ao formador cumprir a pauta prevista nos manuais de formação.

Um fator relevante que indica a permanência das discussões dos processos de formação continuada e a manutenção de seus efeitos é a continuidade das reflexões no coletivo escolar, que na maioria das vezes os sistemas não sustentam, de forma permanente e sistemática, quando se finaliza os programas.

A participação docente na formação PNAIC na Rede pesquisada era de livre escolha. Esta opção ofertada pela SE trouxe ônus e bônus, porque acreditava-se

que o cursista optava pela participação na formação por compreender a necessidade do seu desenvolvimento profissional e pela possibilidade de comparecer, contudo, essa opção não garante que um coletivo escolar possa realizar os desdobramentos das reflexões dos encontros de formação e dar continuidade no interior das unidades escolares com seus pares.

No que se refere a quantidade, a participação dos docentes no PNAIC foi mais significativa nos primeiros anos. Nos anos em que as formações aconteceram, vários eventos foram realizados com a participação de todos os envolvidos, nestes eventos os docentes alfabetizadores apresentavam suas práticas e compartilhavam boas situações de aprendizagem. A última edição do programa deu-se no ano de 2018, por opção do Governo Federal, com uma formatação bem diferenciada dos anos iniciais, apresentando um número menor de encontros e conseqüentemente reduzindo muitas ações.

Os dois programas tinham como vertentes provocar a reflexão dos docentes e propiciar que relacionassem a teoria e a prática em suas ações docentes. Todavia, nos encontros, havia a impossibilidade de se discutir, problematizar, pensar em caminhos e ações pedagógicas que auxiliassem a essência dos problemas e das dificuldades de cada escola, de cada sala de aula e de cada docente cursista de maneira bem pontual e específica.

4.4 Caracterização das participantes da pesquisa

As cinco formadoras entrevistadas, as quais nomeamos formadoras 1,2,3,4 e 5 atuaram entre os anos de 2006 a 2008 e entre 2013 a 2018. A primeira formação – Ação Escrita - ocorreu de 2006 a 2008, e, estar na função de Assistente Pedagógica era condição para ser formadora do programa. Dentre as cinco formadoras entrevistadas, no ano de 2019, duas atuavam como docentes no ciclo de alfabetização, uma atuava na função de Assistente Pedagógica, outra como Coordenadora de Serviços Educacionais e uma encontrava-se aposentada.

O PNAIC, segunda formação, perdurou de 2013 a 2018. Durante a vigência desse programa a equipe de formação passou por algumas mudanças e reorganizações. Iniciou em 2013 com um grupo de Assistentes Pedagógicas e docentes, atuantes em salas de aula no ciclo de alfabetização; em 2015 passou por uma reformulação, na qual as formadoras passaram a ser exclusivas do programa e

finalizou com a mesma configuração inicial contendo Assistentes Pedagógicas e docentes atuantes em sala de aula.

O grupo das nove docente, as quais nomeamos Docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresenta entre onze (11) e vinte e cinco (25) anos de docência, com o mínimo de seis (6) anos atuando em turmas de alfabetização.

As docentes entrevistadas, estavam em sala de alfabetização no período das formações, pois era uma solicitação exigida, visto que o objetivo era a reflexão teoria e prática. No intervalo entre as formações, que foi de quatro (4) anos, seis delas continuaram com turmas que incluíam o período de alfabetização – do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, do 1º ao 3º ano, e três oscilaram entre turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 4º e 5º anos. Atualmente, dentre as nove docentes entrevistadas, três permanecem em sala de aula com turmas de alfabetização e as demais em outras diferentes funções como Coordenadora de Serviços Educacionais, Assistentes Pedagógicas, Diretora, Vice-Diretora e uma delas atua como docente readaptada.

Na construção de sua identidade profissional, entendemos que a profissão de docente faz parte do processo de construção desse sujeito histórico. Suas vivências, contextos e momentos vividos contribuem para sua formação, por isso, iniciamos as entrevistas com o resgate e uma primeira reflexão de como as entrevistadas se constituíram docentes alfabetizadoras.

Identificamos no grupo das profissionais entrevistadas, sete que cursaram o magistério, 3 que cursaram o CEFAM e 4 que se tornaram docentes com a graduação em Pedagogia. Ser docente para sete (07) das entrevistadas era um desejo de infância, conforme mencionou a docente 09 “ Era um desejo de coração ser professora” e a docente 03 “Eu acho que eu nunca imaginei ser outra coisa na vida” e nesse início de percurso formativo quatro (04) mencionaram influência de tias, mães e irmãs como inspiração para a docência. Entretanto, três (03) apontaram que o caminho da docência foi percorrido por conta de ser a formação mais barata e possível de concluir, como relata a formadora 02 “Eu trabalhava como secretária, eu não tinha condições financeiras para fazer uma faculdade, então eu fui fazer um curso (magistério) e nesse curso eu me apaixonei” e a formadora 05 “quando fui fazer Magistério, eu lembro que eu podia ser secretária ou fazer magistério, que era o curso gratuito né”. Duas (2) delas expuseram a vontade de cursar o secretariado,

uma delas não conseguiu realizar o desejo, porém a outra deixou o magistério para cursar secretariado e ao adentrar no curso de Letras, se transferiu para a Pedagogia, por identificar-se com a docência.

No que se refere à alfabetização, questionamos às entrevistadas como esse saber mais específico se profissionalizou em seu desenvolvimento docente, pois de acordo com Tardiff (2002), a trajetória da docência do docente, seu local de trabalho, suas experiências de vida, compõem o caminho percorrido em sua vida profissional.

Em sua grande maioria, a vivência do estágio trouxe muitas experiências boas, contudo as ruins também foram apontadas, as quais proporcionaram reflexões que as fizeram ponderar em ações possíveis de serem aproveitadas e utilizadas, como exemplo a se seguir, e outras que causaram repulsa, como declara a docente 07: “Você acaba trazendo um pouco daquilo como você aprendeu, apesar de que muita coisa do como eu aprendi eu pensava assim: eu não quero fazer igual!! Porque foi uma coisa que foi um tanto traumatizante, então eu pensava: eu não vou fazer daquele jeito”. Com uma experiência semelhante a docente 09 coloca: “eu fui alfabetizada de uma maneira que eu fui condicionada e eu queria mudar isso né, porque eu acreditava que alfabetizar era de uma outra maneira”.

Quatro das entrevistadas iniciaram a carreira em escolas particulares e se posicionaram que essa bagagem as ajudou ao ingressarem na rede pública com as turmas de alfabetização, mesmo com os apontamentos de que, nas escolas particulares trabalhavam com materiais estruturados, proposta que diferia muito da rede pública.

A busca por cursos e investimentos individuais, como estudos e participação em formações fora da prefeitura foram mencionados, pois algumas, ao ingressarem na Rede, se depararam com o desafio de assumir turmas de alfabetização sem o conhecimento e sem a prática.

No que concerne às contribuições das duas formações ofertadas, o quadro a seguir organiza as experiências profissionais das docentes participantes dessa pesquisa e o que as mesmas ressaltaram como impressões e marcas da sua profissionalidade.

Quadro 03 – Contribuições das formações Ação Escrita e PNAIC sob o olhar das entrevistadas

Entrevistadas	Contribuições Ação Escrita	Contribuições PNAIC
---------------	-------------------------------	------------------------

Docente 1	Em termos de leitura, de discussão, de entendimento assim, de estratégia, enfim foi um divisor de águas muito importante.	Foi um espaço bem rico de discussão, de conhecimento... A oportunidade de trocar com outros professores, que também estavam em ciclo de alfabetização.
Docente 2	Bastante... porque aí a gente já parava para refletir mais em todas as questões né, de como se dá esse processo de alfabetização mesmo, na cabecinha da criança, pensando nesse caminhar do raciocínio dele. Então aí já esclareceu muitas coisas, que a gente via que nem todo mundo caminhava igualzinho como era lá pretendido, lá na cartilha antigamente né.	Ele aprimorou ainda mais porque assim, o Ação Escrita plantou a sementinha... acho que ele foi ainda complementando essa sementinha que já tinha sido plantada conseguiu contribuindo ainda mais, com essas reflexões, com as propostas de atividade... você aplicava, via, refletia sobre aquilo, como é que estava a caminhada criança realmente, eu acho que aí aprimorou mais.
Docente 3	Quando eu comecei a ler esses materiais que a gente recebeu... tudo o que a gente via lá e discutia, aí eu comecei, acho que começou a me formar.	Eles tentam amarrar aquilo que você viu lá no Ler e Escrever (Ação Escrita) né, e a parte matemática foi tudo novo para mim
Docente 4	Foi muito bom, assim... apliquei muita coisa que realmente apresentava na formação eu aplicava na sala, então assim não foi um curso só para dizer que fez, então foi aplicado mesmo.	O PNAIC e o Ação escrita teve uma importância muito grande na minha... nessa, na formação como professora alfabetizadora
Docente 5	O Ação Escrita desencadeou o pensar na escrita, desencadeou muito, muito o refletir sobre o que a gente estava fazendo, mas era a análise, a reflexão, o pensar sobre...	O PNAIC eu acredito que ele trouxe muito a prática, principalmente a estrutura que teve em Santo André a gente ir colocar a mão na massa, fazer junto, foi um diferencial, mas a forma

		também dele trazer os jogos, trazer o que tem por trás da teoria e como colocar em prática foi o grande carro chefe.
Docente 6	<p>Foi assim muito válido a questão do Ação Escrita para me ensinar a ser uma alfabetizadora.</p> <p>Foi uma outra proposta que veio para que aí eu começasse a se entender como era, como se dava esse processo de construção da escrita com a criança. Então a partir daquele momento foi quando eu comecei a entender o que eram as hipóteses como a gente poderia proporcionar as atividades para as crianças crescerem e se desenvolverem dentro da escrita.</p>	<p>Eu acho que o PNAIC ele veio para trazer mais , sabe assim novas formas né questão de mais jogos de mais instrumentos, ele instrumentalizou melhor o trabalho.</p> <p>Com propostas que vinham, as sugestões...</p> <p>A partir de leituras você usar outros métodos, outros recursos né, técnicas para poder alfabetizar. Então assim, eu lembro que a gente ia pro PNAIC e voltava assim que a cabeça a mil para colocar em prática né, foi muito bacana.</p>
Docente 7	<p>Colaborou bastante porque os textos né, a forma como as tarefas eram dadas...</p> <p>Então eu penso que colaborou bastante.</p>	<p>Olha o PNAIC eu acho que foi uma das épocas que mais contribuiu porque eu estava com turma de alfabetização mesmo, já tinha passado por uma outra turma que eu tive bastante dificuldade de relação a fazer as crianças avançarem de hipóteses e o PNAIC ele mexia muito com a prática, não era só a teoria. Então isso era aprendendo e fazendo, aprendendo e fazendo.</p>
Docente 8	<p>Eu achei ele bastante assim teórico, mostrando pros professores as hipóteses de escrita porque na faculdade muitas vezes você vê o</p>	<p>O PNAIC agregou na prática também, devido as atividades que as formadoras davam pra gente né, durante o dia do</p>

	<p>conteúdo, mas você não vivencia ele. O curso ele te dá oportunidade de você vivenciar porque já está em sala de aula, então era sempre retomado as hipóteses de escrita né... e isso na sala de aula ajudava muito na construção do próprio conhecimento mesmo, a gente poder olhar pro aluno e ver que hipótese ele está, ver como que ele pode avançar.</p>	<p>encontro. Depois na próxima semana você tinha que levar uma reflexão, o que você tinha aplicado com seu aluno, então você tinha que observar, você tinha que preparar a atividade, dar a atividade e observar se realmente se aquilo tava dando certo ou não, aquilo que pode ser mudado ou não na sua prática. E aí você levava e você tinha um retorno nas rodas de conversa.</p>
Docente 9	<p>Ele contribuiu muito trazendo essa nova proposta de alfabetizar.</p>	<p>Eu fui uma das veteranas né, que participei. Foram os 4 anos e tudo aquilo que se propunha né, da maneira diferente de alfabetizar, eu, na medida do possível colocava em prática também né com as crianças.</p>
Formadora 1	<p>Era uma possibilidade de formação minha e delas. A troca entre a formadora e os professores me ajudou muito e fez complementar muita coisa que eu via em vídeos e em experiências escritas.</p>	<p>No PNAIC foi uma troca de experiência. Trabalhava com professores que já estavam há muito tempo na Rede ou o inverso outras estava pouquíssimo tempo na Rede. No PNAIC muita gente caminhava, mas parece que foi uma relação que não teve tanto esta volta, principalmente para mim como formadora.</p>
Formadora 2	<p>O programa Ação Escrita colaborou com meu conhecimento, com essa construção desse conhecimento sobre alfabetização e o Ação Escrita foi o maior sonho de</p>	<p>foi uma escolha né pedagógica feliz... Então acho que isso foi para minha formação pessoal acho que para tudo né...</p>

	consumo.	
Formadora 3	Com o Ação Escrita eu compreendi muito daquilo relacionado ao pensamento da criança né, para compreender mesmo o sistema de escrita alfabética. Alavancou muito a reflexão sobre alfabetização na nossa cidade. E a minha relação com isso foi de muito estudo, muita aprendizagem, percebi que eu tinha muitos equívocos em relação a alfabetização.	O PNAIC ele veio complementar, eu penso, para mim né, trouxe uma nova perspectiva. Então ele foi um grande instrumento de trabalho, além de manter, claro os estudos né, estudamos autores, teorias, vários conceitos, ele veio como um instrumento também, então eu sei que a criança pensa assim, mas como que eu transformo isso na prática.
Formadora 4	Até então não se discutia formalmente, não havia fóruns de discussão sobre alfabetização. Você tinha sim momentos em RPS mas não no volume que a gente teve né... tanto de falar sobre hipótese de escrita, mas também do que fazer para cada criança avançar de hipótese ou o que fazer depois que ela já está alfabética, acabou então era isso, a criança está alfabética tá bom? Então essas coisas a gente conseguiu estudar muito.	Eu digo sempre que o PNAIC é uma evolução do Ação Escrita né, ele não desmente, ele não contraria nada do que foi falado no Ação Escrita, ele só traz novos elementos pra se pensar né. Ele trouxe a questão da consciência fonológica, que ao meu ver é a maior contribuição do PNAIC né, que a gente já via indícios lá no Ação Escrita, mas no PNAIC ele vem com mais objetividade. Eu vejo também uma contribuição grande nesse sentido de aprofundar algumas questões que ficaram, talvez, superficiais no Ação Escrita.
Formadora 5	Eu também tive umas formações né pela Rede particular, já estava dentro disso né, então quando eu fui pro Ação Escrita muito do que era discutido ali eu já conhecia.	O PNAIC ele vem, eu acho que a contribuição maior quando fala dos Direitos de Aprendizagem, olha você não está fazendo um favor, a criança tem o direito de

		aprender né, ela tem o direito de estar alfabetizada.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, as influências de pessoas próximas, as experiências vividas com a família e principalmente na vida escolar revelam o início do Desenvolvimento Profissional Docente das entrevistadas, pois assim como afirma Tardiff (2002, p. 68):

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Como formação específica a respeito da alfabetização, das quatorze (14) entrevistadas, treze (13) foram enfáticas ao declarar que o conhecimento inicial mais específico sobre a alfabetização que tiveram em seu percurso docente, deu-se mediante a primeira formação que participaram, oferecida no Município, ou seja, o programa Ação Escrita, com início em 2006.

Por isso, dedicaremos o capítulo que se segue, a discutirmos a partir da ótica das entrevistadas, as estratégias formativas, os conhecimentos docentes, as contribuições e relevância dos programas de formação em alfabetização para o desenvolvimento profissional do docente alfabetizador.

5 CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS SOB A ÓTICA DAS DOCENTES E FORMADORAS

Como explicitamos no capítulo anterior, as docentes alfabetizadoras e formadoras participantes desta pesquisa, revelaram em suas respostas o início de seu desenvolvimento profissional na alfabetização mediante o acesso que tiveram a espaços formativos nos quais puderam refletir acerca das estratégias formativas, oportunizando desdobramentos de seus conhecimentos docentes, com contribuições de relevância vindas dos programas de formação em alfabetização que a Rede pesquisada lhes proporcionou. Assim, neste capítulo, teremos a oportunidade de elucidar como se deram tais desdobramentos, considerando o desenvolvimento profissional do docente alfabetizador.

Com a leitura e análise das transcrições foi possível perceber temas recorrentes e possíveis de serem agrupados em 03 categorias, a saber:

- (1) base de conhecimento do docente alfabetizador
- (2) estratégias formativas dos programas de formação do alfabetizador
- (3) desenvolvimento profissional do docente alfabetizador

As categorias apresentadas a seguir possibilitam revelar qual a compreensão das entrevistadas acerca dos conhecimentos necessários à uma docente alfabetizadora. Para organizar a primeira categoria utilizamos o que para Shulman (2014), constitui a Base do conhecimento do docente, que sugere referências para a formação do docente e a ampliação dos períodos formativos, de forma substancial.

A segunda categoria explicita a marca significativa das ações formativas desenvolvidas nos programas, no movimento de ir e vir. Ressaltamos na terceira categoria, a abrangência da formação continuada conforme as pesquisas da Fundação Carlos Chagas (FCC) - Moriconi (2017), que nos ajudam a olhar para os dados que surgem das falas quando se trata da reflexão sobre a importância do acompanhamento e articulação com os pares para o Desenvolvimento Profissional Docente, mais especificamente nessa pesquisa, o docente alfabetizador.

Tais categorias possibilitaram revelar qual a compreensão das entrevistadas acerca dos conhecimentos necessários à uma docente alfabetizadora. Vejamos o quadro a seguir, com a apresentação básica das referidas categorias:

Quadro 4 – Categorias elencadas mediante os conhecimentos necessários ao docente alfabetizador

CATEGORIAS	ASPECTOS	AUTORES REFERÊNCIA
(1) Base do conhecimento do docente (conhecimento pedagógico do conteúdo específico da alfabetização, conhecimento dos alunos e de suas características.	Referências para a formação do docente e a ampliação dos períodos formativos, de forma substancial.	Shulman (1987); Mizukami (2004); Shulman (2014);
(2) Estratégias significativas das ações formativas.	Explicita a marca significativa das ações formativas desenvolvidas nos programas, no movimento de ir e vir entre formação e sala de aula.	Shulman (2014)
(3) Abrangência da formação continuada.	A abrangência da formação continuada nos ajuda a olhar para os dados que surgem das falas, quando se trata da reflexão sobre a importância do acompanhamento e articulação com os pares para o Desenvolvimento Profissional Docente, mais especificamente nessa pesquisa, o docente alfabetizador.	Moriconi (2017)

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, nos deteremos a discutir cada uma das categorias elencadas.

5.1 A base de conhecimento do docente alfabetizador

Para Shulman (2014), existe “uma base de conhecimento para o ensino”, a qual compila, entre outros aspectos, o conhecimento, as habilidades, a compreensão e as tecnologias, além da responsabilidade coletiva.

Se os conhecimentos dessa base se organizassem em categorias, segundo o autor supracitado, dentre elas podemos citar:

conhecimento do conteúdo;
 conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
 conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;

conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
 conhecimento dos alunos e de suas características;
 conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
 conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Dentre as categorias apresentadas pelo autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos mais relevantes pois, identifica os objetos de conhecimento necessários para ensinar, representando a conciliação de conteúdo e pedagogia, ou seja, se refere à compreensão de como os conteúdos a serem ensinados estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os docentes possam expor uma temática e oportunizar que seus alunos possam aprendê-lo (Shulman, 1987 *apud* Moriconi, 2017, p.11).

Nos quadros a seguir, pudemos identificar e relacionar as falas das entrevistadas com as categorias consideradas por Shulman (2014). Observamos que dentre as categorias acima mencionadas, duas delas se sobressaíram nos depoimentos, a saber: o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos alunos e de suas características.

Quadro 5 – Conhecimento pedagógico do conteúdo

Categoria da Base de conhecimento	Conhecimentos das docentes e formadoras
Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos docentes, seu meio especial de compreensão profissional (SHULMAN, 2014)	Eu acho que ele (o docente) precisa entender de todo esse processo de como se dá a alfabetização mesmo na cabeça da criança, de toda essa construção do que que a criança precisa desde lá do infantil. Docente 2
	Acredito que os professores têm que ter também uma questão de condução, uma turma né acreditar que o heterogêneo é bom e é possível trabalhar, que as parcerias entre as crianças fazem a diferença, se você souber organizá-las de acordo com seus saberes, com suas

	<p>necessidades, acho que isso é imprescindível para um bom trabalho.</p>
	<p>O professor alfabetizador minimamente precisa conhecer essa questão da escrita, ele precisa conhecer um pouquinho prática da questão dos jogos, da ludicidade [...] então ele precisa conhecer algumas estratégias diferenciadas para atingir esse aprendizado senão dificulta bastante para ele. Docente 5</p>
	<p>Alfabetizar não é só chegar ali na frente e colocar um monte de coisas [...] é muito individual, é um processo que você tem que fazer em conjunto mas, tem que ter um olhar para cada criança [...] o que é que você tem que propor para cada fase e ter esse olhar individualizado pra crianças. Docente 6</p>
	<p>Ele tem que ter conhecimento aprofundado não só na Língua, mas da mediação né, nesse processo, esse de ensino-aprendizagem com uma criança. Formadora 3</p>
	<p>Ele tem que conhecer, saber que o aluno vai passar por fases, ele precisa entender que os alunos caminham de maneiras diferentes, tempos diferentes e que a mesma atividade que você dá pra um nem sempre vai dar certo com o outro, você tem que ter um material preparado diferente pra esse aluno ou para aquele grupo de alunos. Docente 8</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As colocações trazidas nas falas das entrevistadas, no quadro 4, demonstram a importância fundamental das experiências adquiridas em processos de aprendizagem da docência, assim como destacado por Mizukami (2004), acerca da

importância fundamental da relação desta categoria (Conhecimento pedagógico do conteúdo) e a experiência docente como condição necessária à docência, embora não suficiente. Para além do conhecimento do conteúdo, o conhecimento de como ensiná-lo é ponto primordial marcado pelas entrevistadas. Afirmando esse pensamento, Shulman (2014) salienta ser especialmente relevante e fundamental, a forma como o docente compõe e elabora conceitos, e por conseguinte, apreende o conteúdo e o transforma, como facilitador da compreensão dos alunos, favorecendo o conhecimento e o desenvolvimento.

Quadro 6 – Conhecimento dos alunos e de suas características

Categorias da Base de conhecimento	Conhecimentos das docentes e formadoras
<p>Conhecimento dos alunos e de suas características (SHULMAN, 2014).</p>	<p>O professor precisa saber um pouco sobre o que é ser criança né, quais são as características da infância. Docente 7</p>
	<p>A primeira coisa que o professor precisa ter, ele precisa entender que cada pessoa é uma pessoa, que apesar da gente ter [...] estudo, métodos, estratégias tudo, não dá para a gente entrar numa sala de alfabetização e achar que você tem todas as respostas e que vão fazer aquelas crianças lerem e escreverem. Eu acho que a primeira coisa que ele precisa entender é, bom aqui hoje eu tenho x crianças, cada uma é uma, cada uma vem de um... de uma realidade, cada uma vem de um estímulo ambiental diferente. Docente 1</p>
	<p>Em primeiro lugar ele tem que saber que cada um tem um conhecimento, cada um traz consigo uma bagagem e nenhum aluno não traz nada Formadora 1</p>
	<p>Eu acho que primeiro ele precisa ter essa visão de escrita mesmo, que a criança passa, qual fase que ela tá,</p>

	<p>como fazer essa criança avançar. Docente 3</p>
	<p>O que sabem os seus alunos, ele tem que ter consciência de quais saberes a sua turma já adquiriu, quais saberes os seus alunos individualmente possuem, pra que ele possa pensar então qual é o próximo passo e fazer um planejamento adequado ao conhecimento dos seus alunos, que não seja nem abaixo do que eles podem e nem acima. Formadora 4</p>
	<p>Ele tem que ter um olhar diferenciado para cada aluno seu, porque nenhum é igual, um vai aprender mais rápido, outros não. Docente 4</p>
	<p>Primeiro nenhum aluno é igual ao outro. Formadora 2</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As docentes e formadoras citaram de maneira enfática a importância de entender que cada criança é única e que seu desenvolvimento deve ser respeitado, bem como, também marcaram, a relevância do docente em conhecer as hipóteses de escrita e as possíveis intervenções que colaboram para o avanço das crianças em suas hipóteses.

Considerando esses saberes Morais (2005) salienta que o docente alfabetizador necessita ter conhecimentos específicos da alfabetização, dentre eles destacamos aqueles conhecimentos que indicam a importância do docente conhecer sobre seus alunos:

(3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (MORAIS, 2005, p. 90).

Convidadas a refletir sobre como os docentes aprendem, foram encontrados apontamentos recorrentes nas respostas das entrevistadas trazendo como necessidade a formação para o alfabetizador, da mesma maneira, a busca pelo conhecimento e leituras individuais, além da aplicação das teorias estudadas. A discussão das práticas em parceria com outros colegas e com a Assistente Pedagógica foi declarado por outras docentes, mas ressaltada de maneira intensa pela formadora 3:

[...] é impossível não relacionar a sua prática, ele tem que trazer a prática pra discussão, porque se tá funcionando ele precisa refletir e conseguir trazer pro consciente né, é... porque que tá funcionando não pode ser uma coisa aleatória, ele tem que pensar eu fiz assim e funcionou ou não está funcionando, o que que eu preciso fazer? E isso é só no dia a dia de trabalho, então eu sei que os autores aí já dizem isso né, eu preciso ter conhecimentos teóricos sim, mas eu preciso discutir no meu trabalho, essa reflexão tem que ser é... no miúdo né, nos pequenos coletivos das escolas. (Formadora 3)

Todavia a reprodução de práticas sem a compreensão e a reflexão é marcada pela docente 1:

[...] hoje você tem aí N pessoas que desenvolveram um monte de coisa sobre alfabetização, mas é esse “como”, ele tem que ser muito cuidado, porque senão a gente cai na reprodução. É isso que estou falando né, eu acabo criando um repertório de estratégias e eu acho que em cada turma que eu vou, eu vou usar sempre o mesmo repertório. Então, se eu não tiver clareza de que turma eu tenho, que crianças eu tenho, não adianta, eu posso ter um rol de estratégias desse ‘como fazer’ e pode não dar certo se eu não tiver esse antes, essa leitura. (Grifos da autora).

Em consonância com as referências teóricas utilizadas nessa pesquisa, a docente 7 estabelece a constituição do Desenvolvimento Profissional Docente com o percurso de vida do docente alfabetizador, a qual afirma que:

[...] como professor ele se constitui alfabetizador, as trocas com os colegas e muito da teoria colocada em prática quando ele faz com a criança. Então o próprio professor ele vai fazendo as suas próprias teorias, minis teorias, se pode chamar assim, porque ele vai aprendendo, olha vou fazer assim ou assado com tal criança ou não, por causa do que eu acredito em relação a isso. Ou eu vou pegar a teoria da Emília Ferreira, mas eu percebo que aqui tem uma interface que ela não citou no livro, mas eu consigo fazer porque eu aprendi com a prática né, fazendo, sendo professora que a gente vai percebendo e aprendendo cada vez mais. (Professora 7)

O lugar da teoria na fala da docente 7 é corroborado por Pimenta e Ghedin (2005), quando nos colocam que:

“O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissão, nos quais se dá sua atividade docente para neles interferir, transformando-os. (2005, p.26).

Mediante suas vivências e experiências, foi possível notar que as docentes participantes marcaram três eixos específicos e relevantes no fazer do docente alfabetizador, a saber: (1) relação teoria e prática por meio de formação, (2) alguns conhecimentos singulares relacionados à alfabetização (muitas citam as hipóteses de escrita) e (3) o conhecimentos dos saberes de seus alunos, tendo em vista de onde partir e objetivando em seu planejamento por onde devo ir.

5.2 Estratégias formativas dos programas de alfabetização

Sobre as percepções acerca das estratégias formativas adotadas nos dois programas, as tabelas a seguir trazem os três (3) principais focos apontados pelas docentes:

Quadro 7: Intervenções em sala de aula

FOCO	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
<p style="text-align: center;">FOCO 1</p> <p style="text-align: center;">INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA</p>	Conversa direta com a prática da sala de aula
	O ir e vir com o propósito de dar resultado
	Desdobramento das discussões na sala de aula
	Tentar em sala de aula e retornar para discussão
	Éramos desafiadas a levar para a sala de aula as discussões
	O trazer e voltar nas formações
	Éramos desafiadas a levar as propostas para sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8: Aprendizagem de conceitos e metodologias

FOCO	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
<p style="text-align: center;">FOCO 2</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAGEM DE CONCEITOS E METODOLOGIAS</p>	Fazíamos leituras muito pertinentes
	Muitos textos
	Muitos textos voltados a alfabetização
	Vídeos
	Vídeos do pessoal. Era dinâmico, um movimento grande dos professores
	Vídeos das nossas crianças aprendendo
	Vídeos com propostas para aplicar em sala
	Analisar vídeos que eram do próprio grupo

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9: Troca entre os pares

FOCO	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
<p style="text-align: center;">FOCO 3</p> <p style="text-align: center;">TROCA ENTRE OS PARES</p>	Nas discussões eram os momentos que a formadora fazia as intervenções
	Nas socializações aprendíamos ainda mais com a prática das colegas
	A gente discutia questões muito pertinentes
	A discussão do “como” atrelado diretamente ao “o que”
	No PNAIC, nossas discussões eram permeadas por filmagens de nossas turmas da Rede
	Discutia a prática do colega
	Estudar os próprios alunos – discutia as práticas nas formações

	Discussão em grupo e em subgrupo mediada pela formadora
	As práticas sempre em discussão

Fonte: Elaborado pela autora

Outras estratégias formativas mencionadas pelas entrevistadas foram: os *portfólios*, a confecção de matérias com objetivos específicos estudados nos encontros, registros reflexivos pontuando o que deu certo ou não, além do espaço de reflexão sobre outras possíveis estratégias e o que poderia ser qualificado.

5.3 Abrangência da formação continuada e o Desenvolvimento Profissional do docente alfabetizador

Diversas iniciativas de formação continuada para docentes com foco no conteúdo e em como os alunos aprendem já foram desenvolvidas no Brasil, principalmente voltadas à Língua Portuguesa. A literatura investigada nas pesquisas de Moriconi (2017, p. 30-31) mostra que os docentes, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar. Apontam ainda, que é recorrente a indicação de que a duração de uma formação continuada eficaz seja prolongada e intensiva.

Os relatórios técnicos da Fundação Carlos Chagas organizados por Moriconi (2017, p. 23) apresentam:

A partir dos achados das quatro revisões de literatura, corroboradas pelos resultados de Garet *et al.* (2001), percebe-se que as cinco características a seguir são destacadas recorrentemente nessa literatura, traduzindo-se na melhor resposta encontrada para a primeira pergunta deste trabalho (“Quais as características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores?”): 1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2. métodos ativos de aprendizagem; 3. participação coletiva; 4. duração prolongada; 5. coerência.

Entendendo o Desenvolvimento Profissional Docente do docente alfabetizador como um processo contínuo, em que o docente deve se colocar na posição de estudar o próprio fazer e refletir sobre suas ações, o relatório técnico da FCC acima mencionado manifesta a importância e os benefícios de coletivo comum,

como: “contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação; dividem os mesmos estudantes podendo discutir as necessidades desses estudantes durante as aulas” (Moriconi, 2017, p. 34). Partindo dessa premissa as entrevistadas discorreram sobre o que acreditam que esse espaço formativo nas unidades escolares devam proporcionar:

Formadora 1

[...] se a gente conseguisse juntar em reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais ou bimestrais ou mensais numa organização, daria sim para a gente poder ter foco, conseguir resolver alguns problemas, sugerir algumas estratégias diferenciadas e depois a gente poder trazer de novo, mais encontros do que deu certo. A gente aprende com outra, a gente aprende com a experiência do outro, pensando nessa troca de experiências com outros. (grifo nosso).

Formadora 3:

Acontece, eu acho que é praticamente inevitável você não discutir o dia a dia da escola, mas ainda precisa estruturar melhor, organizar melhor, e isso estar mais claro para as pessoas que é formação né, porque quando eu trago um caso no coletivo da reunião pedagógica, do Conselho de ciclo, eu nem sempre percebo que isso é formação. Então seria justamente com vários professores da escola que funcionaria essa discussão, então eu acho que a gente precisa ainda avançar muito nisso para conseguir atender de fato esses casos, a gente precisa focar um assunto, uma criança, enfim a alfabetização. (grifo nosso).

As falas das formadoras validam uma característica importante para a melhoria da prática do docente e dos resultados dos alunos, elencada no item 3 dos Relatórios da FCC, que se refere à participação coletiva, direciona a uma reflexão da eficácia para que as formações continuadas ocorram com um grupo de docentes da mesma escola, objetivando alinhar as metas de melhoria, partindo das necessidades específicas locais. Esse movimento proporciona aos docentes identificar quais aprendizagem docentes e discentes precisam ser estudadas. Além da valorização de seus parceiros de trabalho, por meio da observação e reflexão das práticas, eliminando o isolamento da sala de aula. Como momento de reflexão a esse saber, a docente 1 explicita:

[...] quando eu estava fazendo essas formações, o único espaço, eu lembro bem disso, que nós tínhamos de discussões eram nessas formações. Porque na escola nós não discutíamos. O Ação Escrita não discutíamos e nem o PNAIC, é... talvez tenha sido um problema porque o que acontecia: as duas formações não aconteciam na escola, aconteciam fora, então a gente saía da escola né, aliás os professores saiam das suas escolas e a gente se reunia num grupo específico, num lugar específico, num dia da semana pra poder fazer, tanto um como o outro. E quando a gente voltava

pra escola, raramente, eu me lembro que a gente tá discutindo né, mesmo sabendo que dentro da escola tinha outros professores que faziam a formação, mesmo que fosse em horário diferente, em dias diferentes porque isso acontecia. hoje eu acho que muitas formações acontecem dentro da escola né, mas eu não sei se há discussão de práticas. Acho que as formações dentro da escola ainda não alcançam com muita qualidade essa discussão de prática.

A docente 7, traz a importância da troca com as colegas, porém também aponta a necessidade que um espaço formativo deva fazer parte do contexto escolar:

[...] como professora eu percebo que essa discussão fica muito ali com as colegas, é... entre nós né, tem um aluno com problema a gente vai lá e pergunta para outra na porta, nas escolas que tem formadoras que foram do PNAIC ou do Ação Escrita, as professoras recorrem muito a elas, mas infelizmente os espaços reservados pra isso que seriam as RPS, pelo menos nas escolas em que eu estive, nessa Rede, ainda é muito escasso, a gente discute isso na época de sondagem, nos fins dos trimestres e é muito prescritivo né, mesmo quando a gente faz formação, não se discute o porquê, a gente já tem que fazer assim com pré silábico ou tem que fazer assim com um silábico, sem muito esse trazer do professor.

Duas das entrevistadas também deixam registrado a falta desse movimento em suas unidades escolares, a docente 2 traz a questão das reuniões pedagógicas serem envolvidas por questões burocráticas em detrimento do pedagógico quando afirma:

eu acredito que as reuniões pedagógicas seriam, no momento, importantes pra isso, a gente sabe que na prática nem sempre isso acontece... são muitos recados, muitas informações que precisam ser passadas e que tempo que acaba sobrando pra essas discussões? É bem restrito.

Entendendo a formação continuada oferecida pelos programas como um ponto de partida, a formadora 4 coloca sua posição a esse respeito:

Eu acho que sim, eu acho que acabou acontecendo é que como isso não teve continuidade nas escolas, vai se perdendo né, a formação não é para sempre, as formações tem início, meio e um fim, todos os projetos de formação são assim, não são eternos né? Agora o que precisa é garantir uma continuidade na escola, então eu acredito que o modelo deles foi muito bom, acho que dá certo e se fizesse de novo, daria certo de novo, modelos de formação onde se tem o coração da formação, que é o estudo da prática, reflexão da prática não tem como dar errado. Mas precisa depois que ele termina, que se tenha uma continuidade nas discussões na escola né, é importante (Formadora 4).

Neste sentido, para Shulman (2016), os casos de ensino revelam êxitos em

processos formativos da docência considerando princípios de “atividades, reflexão ou metacognição, colaboração e formação de uma comunidade ou de uma cultura de apoio” para promover uma aprendizagem efetiva, expressiva e contínua.

É inegável pontuar que os programas oferecidos trouxeram relevantes contribuições aos docentes e formadores que fizeram parte dessas formações. O tempo histórico em que ocorreu a primeira formação tornou-se marcante e é apontada pelos profissionais da Rede como divisor de águas por trazer novas reflexões de conceitos e metodologias que marcaram o entendimento da aprendizagem da criança e uma nova visão na ação pedagógica, nos planejamentos e mediações. No que se refere a segunda formação, esta é muito referenciada, pois propiciou a ampliação dos conceitos existentes, no grande exercício de ir e vir, na aplicação das técnicas aprendidas e que possibilitavam a discussão e reflexão constantes, além de revelar os fazeres da Rede por meio dos vídeos que expunham as ações das colegas e contribuía com reflexões das ações práticas.

6 PRODUTO FINAL

A partir das leituras empreendidas nessa pesquisa e das inferências extraídas das entrevistas realizadas, concebe-se que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do docente como sujeito de sua formação e de sua ação. Sendo assim, elaboramos Diretrizes de formação para o Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador, baseadas em princípios que considerem que os conhecimentos dos docentes se processam helicoidalmente, a medida que participem de situações mediadas, de apropriação do conhecimento do conteúdo, de como a criança aprende, do conhecimento acadêmico, científico e teórico como alavanca para inserção na prática.

Com vistas à realidade atual da Rede devido ao número elevado de docentes novos, assumimos o conceito de formação que denota a ampliação do conhecimento pedagógico do conteúdo e se harmoniza às Diretrizes planejadas, uma vez que associa ao processo de constituição do docente alfabetizador como evolução e continuidade.

O produto está organizado na forma de um e-book disponível na web.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos que se destaca em relação ao docente alfabetizador está vinculado à sua formação inicial e continuada, por isso, os programas de formação continuada surgem como uma perspectiva compensatória, na intenção de resgatar a qualidade de formação inicial considerada nas pesquisas como uma formação deficitária.

Nesse cenário da pesquisa pudemos, após análise das respostas fornecidas pelas entrevistadas, apresentar considerações que demonstram desde a opção pela profissão de docente, a escolha acadêmica até a participação ativa nos programas oferecidos, voltados a alfabetização - Ação Escrita e PNAIC -, na Rede municipal de Santo André, o primeiro de 2006 a 2008 e o segundo de 2013 à 2016 (período estabelecido como foco nessa pesquisa).

Retomamos nesse capítulo os propósitos deste trabalho de pesquisa, o qual exhibe três objetivos específicos, sendo o primeiro deles conhecer a história de formação dos docentes alfabetizadores da Rede de Santo André, nos últimos 10 anos. Com base nos materiais e pesquisas realizadas, muitas destas concluídas por profissionais da Rede, a história de formação dos docentes alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André se inicia pontualmente em 2006 com a formação Ação Escrita, procedente do programa PROFA, o qual ocorreu no período de 2006 à 2008.

O segundo momento mais específico de formação voltada à alfabetização iniciou-se em 2013, com o programa PNAIC. Essa formação passou por mudanças ao longo de sua permanência na Rede, a qual se manteve integralmente, ou seja, durante o ano todo, nos três primeiros anos de sua execução (2013 a 2016) e nos anos seguintes (de 2016 a 2018), com uma configuração reduzida em cada ano. Nota-se um intervalo entre as duas formações e a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à alfabetização. Sendo que, após o término desta última formação pode-se observar nos depoimentos das entrevistadas, a carência de discussões e estudos no interior das Unidades Escolares, com o foco na temática em questão. Mesmo durante os períodos que ocorreram as formações, essas discussões também não foram relatadas pelas participantes.

Queremos destacar que uma identidade profissional se constrói a partir dos significados e desejos que impulsionam na direção da profissão, por essa razão,

destacamos que o Desenvolvimento Profissional Docente abordado nessa pesquisa mostra que desde à sua escolarização inicial, cada docente agrega significados enquanto ator e autor, carregado de sua história de vida, de seus valores, de suas representações, de seus conhecimentos e de seus convívios no seu cotidiano. A concepção do termo Desenvolvimento Profissional Docente destaca que este processo contínuo de transformação e constituição do sujeito se constrói ao longo do tempo.

Por esse motivo, com a realidade da referida Rede, no que se refere aos processos de admissão de novos docentes por meio de concurso público e até mesmo o movimento constante de docentes entre as escolas da Rede de Ensino, mediante as atribuições e remoções, expomos a fragilidade na consideração da necessidade de investimentos no Desenvolvimento Profissional Docente dos profissionais da Educação, mais especificamente dos docentes alfabetizadores.

A trajetória formativa dos docentes alfabetizadores da Rede Municipal em questão revelou a amplitude que as ações formativas das formações oferecidas entre 2006 e 2016 proporcionaram na qualificação do exercício da docência e em suas atuações enquanto docente alfabetizador.

O nosso segundo objetivo específico nos coloca a identificar as concepções e estratégias de formação empregadas nos programas tratados na presente pesquisa. Em concordância com os autores apontados nessa pesquisa, o docente constrói sua prática docente no envolvimento diário com a teoria e a reflexão, isto posto, as aprendizagens de seus alunos deveriam permear esse processo em um confronto pedagógico no qual a condição de mediador pudesse pôr em jogo os seus conhecimentos e de seus discentes.

Fica perceptível, nas análises dos relatos, que a proposta das duas formações realizadas na Rede pesquisada, Ação Escrita e PNAIC, buscaram privilegiar a sistematização do trabalho da alfabetização, pois, de maneira expressiva, as entrevistadas deram ênfase no ir e vir das discussões e práticas como estratégia clara de intenção nas duas formações.

Neste sentido, acredita-se que a teoria compõem com a prática pela ação, pois segundo Sacristán (1999, p.55), “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos. Ou seja, o objetivo explícito dos dois programas era

proporcionar a relação entre teoria e prática, contudo caberia às escolas tornar esses conhecimentos vivos na manutenção das discussões e reflexões coletivas de situações reais ocorridas dentro do ambiente escolar.

Portanto, se concebemos os docentes como atuantes e participantes ativos de seu desenvolvimento profissional, saberemos que eles não podem ser “repetidores” em suas salas de aula daquilo que lhes foi “aplicado” na formação, com o objetivo de solucionar todos os problemas de aprendizagem das crianças. Assim sendo, as diferentes estratégias formativas mostraram-se estimuladoras para que essas docentes pensassem sobre novas possibilidades de trabalho, propondo situações que as desafiassem a pensar suas práticas e buscar novas ações.

Outro aspecto percebido, por meio dos relatos das docentes cursistas e formadoras, foi o indicativo da falta de continuidade do suporte teórico sobre as questões de alfabetização na perspectiva de letramento dentro dos contextos reais, nas unidades escolares.

Nesse sentido, apresentamos como sendo de fundamental importância que a formação continuada seja a articulação entre os diversos saberes e práticas dos docentes antigos e novos, à luz da teoria, na busca de promover mudanças e transformações e considerando os aspectos que envolvam as construções individuais e coletivas.

Considerando a temática em questão, fica evidenciado, ao longo do trabalho, o quanto é complexo o processo de alfabetização e o quanto ser uma docente alfabetizadora demanda ter conhecimento e estudos específicos da área. Os conhecimentos docentes presentes na atuação das docentes pesquisadas abrangem a formação acadêmica, a participação efetiva em formações específicas, estudos e pesquisas individuais, a importância da articulação entre o saber e o fazer e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente.

Desse modo, compreender as vivências que constituíram o desenvolvimento profissional dos docentes alfabetizadores da mencionada Rede, foi nosso terceiro objetivo específico proposto para a pesquisa, que revelamos mediante a identificação do percurso, do envolvimento e do engajamento, seja como cursista ou formadora, das entrevistadas, que transparece na primordialidade da formação específica e permanente do docente alfabetizador.

As considerações das análises expressam alguns elementos que nos permite compreender uma determinada realidade, especificamente das quatorze (14)

docentes alfabetizadoras entrevistadas. A composição do Desenvolvimento Profissional Docente dessas profissionais se constituíram a partir de um desejo, de muitas delas, desde a infância, de ser um profissional da Educação e com foco na alfabetização. Revelam a busca e os caminhos que percorreram na direção de qualificar suas práticas e ampliar seus conhecimentos pedagógicos. Participar das duas formações voltadas à alfabetização e, em sua grande maioria, permanecer nesse ciclo para transformar os conhecimentos que foram vivenciados nas formações em ações que fizessem sentido e que favorecessem as aprendizagens das crianças, traduzem a trajetória acentuada dessas profissionais que participaram dedicadamente nas formações oferecidas.

Por isso nos convém retomar o objetivo geral da pesquisa que se origina da seguinte questão: *Quais as contribuições das estratégias formativas oferecidas por programas de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente do docente alfabetizador?*

Com base nesse questionamento, a pesquisa desenvolvida foi motivada por inquietações relativas aos desdobramentos de programas de formação continuada e como os mesmos promovem mudanças nas práticas pedagógicas.

A análise dos dados nos revelou os subsídios que caracterizaram as contribuições das estratégias formativas dos programas Ação Escrita e PNAIC, na Rede de Santo André. Primeiramente, destacaremos as estratégias mais sinalizadas pelas entrevistadas, a saber:

- Leitura de textos para discussão, *a posteriori*;
- A reflexão da leitura dos textos;
- A discussão do “o quê” fazer atrelado ao “como” fazer;
- Discussão no grande coletivo e em subgrupos;
- A utilização dos vídeos como alavanca para discussão da prática;
- No PNAIC, utilização dos vídeos dos docentes da própria Rede de Ensino;
- Planejamento e participação no papel de aluno de algumas atividades ou jogos propostos com o intuito de “prever” possíveis intervenções e mediações necessárias a serem realizadas com as crianças;
- Portfólio para acompanhamento das aprendizagens das crianças;
- Socialização das práticas realizadas em sala, com a reflexão do que

deu certo ou não.

E, entendemos por meio das estratégias sinalizadas, as contribuições mais evidenciadas e que marcaram o desenvolvimento das docentes alfabetizadoras, explicitadas no organograma a seguir:

Figura 3: Relação das estratégias com as contribuições pedagógicas adquiridas



Fonte: Elaborado pela autora.

Inegavelmente cada formação trouxe contribuições bem frisadas pelas entrevistadas, dentre elas, o conhecimento apontado como divisor de águas na primeira formação, que tratava das hipóteses de escrita e a marcada ação de observar a prática de si e dos colegas, como sistematização de conhecimentos que reverberasse nas aprendizagens das crianças, trazida pela segunda formação.

Contudo, nota-se, mediante as colocações nos depoimentos, que alguns aspectos enfraqueceram muitas ações que poderiam ser melhor consolidadas, mas que diante dos relatos demonstram a necessidade de ressignificar as formações: (i) a escassez da oferta de ampliação e continuidade dos estudos específicos e sistemáticos relativos à alfabetização; (ii) a falta de promover espaços para as reflexões em âmbito coletivo.

Conforme pontuado anteriormente nessa pesquisa, a quantidade significativa de docentes novos nos últimos cinco anos, e dentre eles, muitos novos de carreira,

pondera-se ser relevante e emergente direcionar esforços às mudanças, transformações, reflexões individuais e coletivas do trabalho pedagógico docente, como objetivo principal das ações formativas que visam atender o desenvolvimento deste profissional.

Para finalizar faz-se necessário o investimento em políticas públicas que tenham como objetivo a formação continuada de docentes alfabetizadores da Rede em questão e que estas sejam permanentes, sem a necessidade de adesão a Programas do Governo Federal e/ou a interrupção pelo fim de determinada gestão pública, sendo que tais formações precisam se efetivar como políticas de Estado e não de Governo.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, D. A. B. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001**.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002**.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. (2007) www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. MEC, 2017.

CANÁRIO, R. **O Professor entre a Reforma e a Inovação**. Organização e Gestão da Escola. Univesp. p. 66-83, 1999.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: **Em Aberto**, Ano 1, N. 8. Brasília, 1982.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.

CASTRO, M. M. C. e AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

DINIZ, P. J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação de professores e no trabalho docente: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, A. T., QUAGLIO, P. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VI nº 9 Jan./Jun. 2008.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil.** Bolema, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D., CRECCI V. - Interloquções com Marilyn Cochran-Smith. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 69, p. 17-44, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Diretoria de Avaliação da Educação Básica**, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2016.. Acesso em: 9 fev. 2019.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva da prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, Arte Escrita, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCELO, G. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, G. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. sísifo – **Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MENARBINI, A. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização**: uma experiência de sucesso. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIGUEL, C. M. **Leitura e Escrita na Educação Infantil** – Concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ª Edição, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02.

MORAIS, Artur Gomes de Moraes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: Alfabetização apropriação do Sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, autêntica, 2005.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências** / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** In: Nóvoa, A. A formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. p.33-48.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores –** Unidade Teoria e Prática?. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In: ACTAS do Profmat 98. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p.27-44.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação, Cultura, Esportes –Departamento de Educação. **Subsídios para o desenvolvimento de atividades na área de Linguagem, Pensamento Lógico Matemático, Estudos Sociais e Ciências com crianças de quatro a seis anos nas EMEIS**, Santo André, SECE, 1989

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação, Cultura, Esportes – Departamento de Educação. **Democratização do Ensino**: uma busca necessária, SECE, 1992.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional -Departamento de Educação. **Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André**, 2004.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016**. ANO BASE, 2015.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura de Santo André/Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2019

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do professor**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SELARIN, V. C. **A ação supervisora das coordenadoras de serviços educacionais do município de Santo André**. Dissertação – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In NÓVOA, António (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SHULMAN, L. S. "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v.4, n.2. p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002 (p. 56 a 110).

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZÁRATE, S. **Santo André Cidade Futuro** – Esta cidade é show: verso e reverso das políticas culturais. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



1º momento

História profissional

- escolha da profissão (como se deu a profissão de docente em sua vida);
- a alfabetização (como se tornou uma docente alfabetizadora, como construiu seu conhecimento sobre a alfabetização).

2º momento

A visão das contribuições dos programas de formação em alfabetização

- De que maneira o programa Ação escrita contribuiu para ampliar seus conhecimentos;
- De que maneira o PNAIC contribuiu para ampliar seus conhecimentos;

3º momento

Educação e aprendizagem escolar

- Na sua opinião o que um docente precisar saber para alfabetizar?;
- E como ele aprende esses conhecimentos para alfabetizar?;
- Quais as estratégias formativas você considera que foram utilizadas?
- Elas contribuíram para a reflexão e aprendizagens?
- Este modelo de formação colaborou com a prática dos docentes?
- Hoje sem as formações, em quais espaços são discutidas as práticas de sala de aula?;

4º momento

- Reflexão do desenvolvimento
- Enquanto pessoa que passou por processos formativos na alfabetização, o que julga ser imprescindível nesse processo?

ANEXO A – ESCALA DE LEITURA



Escala de Leitura

NÍVEL 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

ANEXO B – ESCALA DE ESCRITA

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ALFABETIZADOR

Nanci Carvalho Oliveira de Andrade

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinado e rubricado pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos

Com esta pesquisa buscamos compreender quais os aportes das formações continuadas oferecidas aos docente do município de Santo André, por meio dos programas federais voltados à temática da alfabetização – Ação Escrita e PNAIC, se tornam presentes em seu dia a dia proporcionando reflexões sobre sua prática, ocasionando intervenções pedagógicas e conseqüentemente qualificando as aprendizagens das crianças.

Os resultados da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem por objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais das escolas públicas, aplicada em 2016, mostraram um baixo índice de desempenho dos alunos quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e na compreensão leitora, dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Dessa forma, tais inquietações me conduzem a conhecer o perfil do docente alfabetizador da rede municipal de Santo André, seu percurso como docente alfabetizador e as vivências que constituíram seu desenvolvimento profissional, entendendo esse docente como um profissional em constante formação e aprendizagem, desde sua formação na primeira infância até à universidade, agregado às suas experiências vividas.

Tendo em vista as perspectivas acima mencionadas, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais as contribuições das estratégias formativas oferecidas por programas de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente do docente alfabetizador.

Para tal, os objetivos específicos são:

- Conhecer a história de formação dos docentes alfabetizadores da rede de Santo André, nos últimos 10 anos;
- Identificar concepções e estratégias de formação voltadas para esse público, nesse período;

- Compreender as vivências do desenvolvimento profissional docente de alfabetizadores da referida rede;
- Elaborar diretrizes de formação continuada para o Desenvolvimento Profissional de docentes alfabetizadores da rede municipal de Santo André.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado/a participar de uma entrevista e nos contar acerca de seu percurso profissional enquanto docente alfabetizador que serão gravados em áudio. A pesquisa se compromete a não citar seu nome completo em momento algum da entrevista, pois necessitará armazenar o áudio por um período de 5 anos. O local da entrevista ficará a sua escolha respeitando as suas possibilidades de participação.

Desconfortos e Riscos

Você não deverá participar deste estudo se estiver em condições médicas desfavoráveis ou se, por condições psicológicas, não se sentir à vontade de narrar algo.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – USCS: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul, CEP: 09521- 160, Tel: (11) 42393282. Página 3 de 3

PARTICIPANTE DE PESQUISA. Resolução CNS no. 466 de 2012 “ÁREA DA SAÚDE” OU RESOLUÇÃO CNS no. 510 de 2016 “ÁREA DE HUMANAS” define como “Risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Assim, não haverá riscos em nenhum desses aspectos. Em caso de cansaço físico, você poderá encerrar a entrevista a qualquer momento, sendo respeitada a sua posição.

Benefícios:

Os benefícios que terá como participante da entrevista passam por sua auto-formação e formação docente que podem promover a colaboração efetiva para o aprendizado das crianças.

Acompanhamento e Assistência:

O/a entrevistado/a não sofrerá nenhum dano ao participar dessa entrevista. Terá todo o direito de acessar aos resultados de pesquisa, bem como à transcrição dos áudios.

Sigilo e Privacidade:

O/A entrevistado/a tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte do grupo/participantes, pesquisadora. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

Ressarcimento e Indenização:

O/A entrevistado/a não terá nenhuma despesa na participação da pesquisa, não sendo necessário o seu ressarcimento nem indenização de qualquer espécie.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora: Nanci Carvalho Oliveira de Andrade - 99204-8394 nanpauguihen@yahoo.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, das 8h às 12h e das 14h às 18h, através do telefone (11) 42393282.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____ Comitê de Ética em Pesquisa – USCS: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul, CEP: 09521- 160, Tel: (11) 42393282

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa	Profa Dra Celi de Paula Silva
Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa	Prof. Dr. Arquimedes Pessoni
Telefone do Comitê: (11) 42393282	
Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul	
e-mail do Comitê de Ética em pesquisa: cep.uscs@uscs.edu.br	

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O CEP tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data:

assinatura do entrevistado

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466 de 2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Data: _____/_____/_____

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – USCS: Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul, CEP: 09521-160, Tel.: (11) 42393282.