



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDNA GAMA DO NASCIMENTO

**APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS
DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS**

FEIRA DE SANTANA-BA
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA GAMA DO NASCIMENTO

“APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS” Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21 de dezembro de 2021.

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Patrícia Júlia Souza Coelho
Primeiro/a Examinador/a - UFPEL

Prof/a. Dr/a. Rita de Cássia Breda Mascarenhas Lima
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a Maria Helena da Rocha
Besnosik Terceiro/a Examinador/a –
UEFS

RESULTADO: APROVADA

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Nascimento, Edna Gama do

N194a Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/asalfabetizadores/as. / Edna Gama do Nascimento. 2021.

Orientador: Fabrício Oliveira da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

1.Alfabetização. 2. Prática pedagógica. 3.Aprendizagem experiencial.4.Formação permanente. I. Silva, Fabrício Oliveira da, orient. II. Universidade Estadual de Feirade Santana. III. Título.

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

DEDICATÓRIA

Dedico esse texto a Deus, pois antes mesmo de pensar em escrevê-lo, foi /é minha fonte inspiradora, quem me orienta e traz à memória as experiências mais profundas da minha trajetória de vida e formação. É quem me permite voltar ao passado para lembrar quem fui, quem sou e quem me tornei. É na relação com o passado que encontro explicações para compreender meu papel enquanto alfabetizadora em um país onde as desigualdades educacionais marcam a população mais carente, que carece do conhecimento escolar enquanto um direito que ainda lhe é negado. Foram os caminhos projetados por Deus que me conduziram para a educação e, ao estar nessa seara, eu escolhi apresentar àqueles que ainda estão em estado de analfabetismo, um mundo repleto de descobertas pela capacidade de ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, José Edson
Com dedicação me alfabetizou
Preocupado com meu futuro
Meio próprio adotou.

Narrava causos e histórias
Contos de assombração e acumulação
Soletrava, criava frases
E dizia: “está na hora da lição!”

À minha mãe, Erinalva
Tão zelosa e carinhosa
Pelo exemplo do silêncio
Ensinou-me a ser corajosa.

Ao meu esposo, amado Nilton
Quanto apoio a oferecer
Sempre nas horas difíceis
Com sua mão a me estender.

E a Fabrício, meu orientador
Como posso descrever?
Tão poeta, tão sensível
Obrigada por me acolher!

E aos/às colegas que alfabetizam
Com as narrativas vêm mostrar
Como as suas aprendizagens
Têm muito a nos revelar.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto as aprendizagens experienciais das práticas alfabetizadoras, a partir das trajetórias formativas de professoras que alfabetizam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa objetiva analisar as aprendizagens experienciais que professores/as alfabetizadores/as constroem no processo de formação permanente e para tanto são elencados os contextos em que são produzidas as experiências docentes. Por isso, os objetivos específicos desta pesquisa se delimitam a: analisar a formação inicial e continuada de professores/as alfabetizadores/as; identificar as práticas educativas desenvolvidas no processo de alfabetização e mapear saberes que os/as professores/as produzem na prática profissional. O desenho metodológico está embasado na pesquisa qualitativa, ancorada nas tessituras das narrativas de vida-formação. Os procedimentos de produção de informações são divididos em duas etapas: roda de conversa e entrevistas narrativas com professores/as alfabetizadores/as. Estes dispositivos possibilitam a compreensão, tanto individual, como coletiva do movimento de aprendizagem que o sujeito constrói sobre suas práticas educativas, bem como sobre seus processos de formação. Dentre as bases teóricas que contribuíram para o desenvolvimento do estudo destacam-se Gatti (2010; 2019) Ferreiro (2004; 2011), Kleiman (1995), Freire (1991; 1996) Spala, Machado e Lopes (2018), Silva e Rios (2018), Silva (2017), Larrosa (2002), Creswell (2010); Souza (2007) e Saviani (2011). Espera-se revelar modos singulares em que a docência é tecida no contexto das práticas alfabetizadoras que os/as professores/as desenvolvem no cotidiano escolar. Dentre alguns achados da pesquisa, destacam-se a necessidade de problematizar e discutir a formação inicial de professores quanto à relação teoria e prática, os desafios presentes e as vivências do cotidiano escolar enquanto impulsionadores para autoformação e a importância das narrativas de experiências alfabetizadoras como parte do processo formativo docente.

Palavras-chave: Formação permanente; alfabetização; aprendizagem experiencial.

ABSTRACT

This research has as its object the experiential learning of literacy practices, from the formative trajectories of teachers who teach literacy in the early years of Elementary School. The research aims to analyze the experiential learning that literacy teachers build in the process of permanent education and, for that, the contexts in which the teaching experiences are produced are listed. Therefore, the specific objectives of this research are limited to: analyzing the initial and continuing education of literacy teachers; identify the educational practices developed in the literacy process and map the knowledge that teachers produce in their professional practice. The methodological design is based on qualitative research, anchored in the fabric of life-formation narratives. The information production procedures are divided into two stages: conversation circle and narrative interviews with literacy teachers. These devices make it possible to understand, both individually and collectively, the learning movement that the subject builds on their educational practices, as well as on their training processes. Among the theoretical bases that contributed to the development of the study stand out Gatti (2010; 2019) Ferreiro (2004; 2011), Kleiman (1995), Freire (1991; 1996) Spala, Machado and Lopes (2018), Silva and Rios (2018), Silva (2017), Larrosa (2002), Creswell (2010); Souza (2007) and Saviani (2011). It is expected to reveal unique ways in which teaching is woven in the context of literacy practices that teachers develop in everyday school life. Among some of the research findings, we highlight the need to problematize and discuss the initial training of teachers regarding the relationship between theory and practice, the present challenges and the experiences of everyday school life as drivers for self-training and the importance of narratives of literacy experiences as part of the teacher training process.

Keywords: Permanent formation; literacy; experiential learning.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Alfabetização Baseada na Ciência

AC- Atividades complementares

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

EAD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLD - Fundo Nacional do Livro Didático

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPP - Instituto Politécnico do Porto

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAS - Programa de Acolhimento Social de Complementação de Renda

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

REDA- Regime Especial de Direito Administrativo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEALF - Secretaria de alfabetização

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SORA - Sistema On-line de Recursos para Alfabetização

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1	Passos para a organização das análises das entrevistas	50
GRÁFICO 1	Total de escolas de educação básica- ano referência 2020	63
GRÁFICO 2	Total de alunos matriculados na educação básica- ano referência 2020	64

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: trajetórias e contextos	18
1.1	Concepções de alfabetização na perspectiva da formação permanente	26
1.2	Programas de formação continuada para a alfabetização	30
1.2.1	Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	32
1.2.2	Programa tempo de aprender	34
1.3	Aprendizagem experiencial da docência alfabetizadora	38
1.4	Mapeamento de produções: formação do alfabetizador em foco	40
2	PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1	A (auto)biografia enquanto abordagem da pesquisa qualitativa	43
2.2	Roda de conversa	45
2.3	Entrevistas narrativas	47
2.4	Procedimentos de análises de narrativas	50
2.5	Lócus e sujeitos da pesquisa	51
3	DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE: o que narram os/as professores/as alfabetizadores/as sobre as aprendizagens experienciais	54
3.1	O curso de Pedagogia	55
3.2	Formação continuada: o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e os cursos de formação de curta duração	58
4	DIÁLOGOS CRUZADOS: a experiência da alfabetização e o cotidiano escolar	70
4.1	O cotidiano escolar como espaço de contínua formação	69
4.2	A transição da educação infantil para o ensino fundamental como um desafio para a alfabetização	75
4.3	Aprendizagens sobre a alfabetização em tempos de pandemia	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

(FREIRE, 1996, p.53)

Quero aqui iniciar essa produção afirmando minha profissão professora, não como sacerdócio ou vocação, mas o meio mais belo pelo qual eu posso transformar o mundo. É instigada por este desejo que penso sobre o que faço e o que me mobiliza para alcançar o alvo dessa transformação: a qualidade da educação. Transformar o mundo em minha forma de pensar é iniciar pequenas ações capazes de provocar mudanças e como numa teia, causar efeitos cada vez mais amplos e potentes na humanidade. Assim considero que o processo de ensino e aprendizagem de crianças em fase de alfabetização seja tão relevante para o desenvolvimento escolar nas demais etapas do ensino, pois, por meio da formação que elas participam no interior da escola e nas aprendizagens construídas na interação com seus pares e professores, podem se tornar sujeitos desenvolvidos integralmente.

Acredito que toda ação tem uma motivação e a minha está nas formas com que fui apresentada ao mundo da leitura e da escrita na infância e os discursos que permeavam essa fase da minha vida. Ouvia dizer que precisava ir à escola para prender a ler e a escrever, uma fala que até os dias de hoje ouço dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental quando lhes é perguntado sobre o motivo de frequentar a escola. Com isso vejo o que de fato as famílias das crianças da escola pública esperam da escola: um ensino capaz de promover as condições e os meios necessários para o estarem engajados socialmente.

Atrelado às formas de conceber o conhecimento escolarizado que os professores profissionalizam-se e formam-se permanentemente. Ou seja, cada professor e cada professora tem uma compreensão do sentido da escola para si e para os estudantes que depende de suas histórias de vida e suas experiências de aprendizagens durante o processo de formação profissional.

Para contextualizar o tema que será discutido, importa discorrer sobre minha trajetória na educação, contar as experiências ao longo de minha formação e principalmente, trazer como questão chave as aprendizagens responsáveis pelas mudanças que obtive ao longo da carreira.

Após concluir a graduação no final do ano de 2009, iniciei minha atuação profissional como professora da Educação Básica em 2010 numa escola da rede privada de ensino com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental até 2012. Foram quase três anos aprendendo como ser professora sendo professora, uma vez que a formação inicial proporcionou o primeiro contato com a docência por meio do estágio supervisionado com uma base do que viria a ser minha carreira profissional, mas não possibilitou conhecer a fundo os processos de ensino e aprendizagem que é possível quando já atuamos há mais tempo, quando já temos uma experiência profissional.

A experiência na escola particular foi de suma importância, porém, gostaria de experimentar a realidade da escola pública por ser oriunda da mesma. Queria lidar com crianças, famílias e espaços que se assemelhassem ao contexto em que eu estive inserida durante minha trajetória de vida em comunidades rural e urbana marcadas pelo descaso social e compostas por pessoas em condições econômicas desfavoráveis e onde a escola era considerada como um espaço propício para a elevação social daqueles que dela pudessem usufruir.

Esse anseio levou-me a participar, em 2013, de um processo seletivo na Prefeitura Municipal de Ilhéus para o cargo de professora, em que fui convocada e permaneci até 2016 como professora contratada ensinando em turmas de Educação Infantil e 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Foi nesse período que percebi mais de perto os problemas da educação do município onde eu residia. Sentia necessidade de aprofundar meus conhecimentos, de investir na minha formação.

Particpei dos encontros de formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC durante todo período em que trabalhei no município. Tal programa proporcionou várias orientações práticas para a garantia das aprendizagens na alfabetização e desenvolveu várias reflexões sobre os conhecimentos teóricos e práticos acerca da profissionalização e da profissionalidade docente. Até então não havia feito nenhuma associação dos conhecimentos teóricos com as práticas nas quais desenvolvia em sala de aula, em que me apoiava nas recordações das práticas de outros professores que tive durante o ensino básico e nas metodologias adotadas no ambiente familiar na qual fui alfabetizada.

Algumas contribuições como pensar nas estratégias de ensino, promover um ambiente alfabetizador, organização do trabalho pedagógico e do planejamento e as análises das formas de avaliação além de socialização de experiências exitosas foram eficazes para o desenvolvimento da qualidade de ensino nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir das experiências que tive nas formações do PNAIC.

Todo conhecimento teórico construído ao longo do curso de Pedagogia, só fez sentido e pôde ser articulado com o exercício da docência quando me debrucei sobre as leituras disponíveis nos cadernos de estudos do Pacto, possibilitando uma retomada dos assuntos relativos à alfabetização que havia estudado na graduação e que por sinal, foram pouquíssimos.

Lembro-me de ter estudado a Psicogênese da Língua escrita com base nas pesquisas feitas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), mas sem apropriação alguma com os conceitos, era apenas uma lembrança sem sentido algum. A partir das leituras proporcionadas pelo Pacto, já numa fase em que estava em contato direto com a sala de aula, foi possível estabelecer essa relação entre teoria e prática. Nesse sentido, considero a importância da teoria caminhar com a prática simultaneamente.

Minha participação nesse programa de formação continuada proporcionou muitas reflexões sobre meu modo de ensinar e compreender a alfabetização, inclusive, de reconhecer o quanto cometi erros nos anos anteriores. Mal conseguia identificar os níveis de escrita e por muitas vezes o fiz de forma equivocada, por isso ao findar um ano letivo, costumava julgar uma criança pela hipótese de escrita pré-silábica quando já estava silábica ou afirmava ser silábica quando já estava alfabética.

Essa forma de avaliar a escrita sem aprofundamentos teóricos foi motivo para que, por muito tempo, eu continuasse a ensinar do mesmo jeito para todas as crianças. E o tempo não regressa! Com ele se foi todas aquelas práticas de ensino que eu insistia em acreditar que eram as mais adequadas. A rotina das aulas nem sempre interessavam aos estudantes e pouco me interessava saber o que era interessante para eles.

Percebo que a falta de intervenções que poderia ter feito em particular com cada criança em processo de alfabetização pode ter causado dificuldades na aprendizagem nos anos subsequentes àqueles em que ensinei. Mas ao pensar sobre essas questões, crio as condições para que o tempo presente seja modificado por um ensino que oportunize a participação das crianças como protagonistas da própria aprendizagem.

Porém, percebo que ainda há muito para alcançar um nível de desenvolvimento profissional capaz de elucidar as minhas indagações. Mas o processo é contínuo e por isso, me

considero uma profissional em constante reflexão sobre o processo de formação permanente. Por ser um sujeito inacabado, é que os anseios, as contradições e as incertezas vão me constituindo uma aprendiz. Por essa razão, a frase que constituiu a epígrafe desse texto, é um pensamento vivo em minha trajetória pessoal e profissional.

Em meio a esse crescimento profissional, havia uma inquietação sobre a descontinuidade da formação continuada do PNAIC considerando que a maioria dos professores e professoras que participavam dos encontros eram contratados. Logo, todas aquelas contribuições não se reverteriam em aprendizagens nas escolas do município, pois logo findaria o tempo de duração de um contrato e iniciariam outros processos seletivos sem garantia de permanência dos docentes já com formação.

E outra situação mais complexa é que a condição de contrato impedia o afastamento para envolvimento em cursos de formação continuada que não fosse oferecido pelo município. Na condição de professora contratada, não poderia cursar uma pós-graduação presencial. Ainda assim, foi possível acordar com a gestão da escola sobre a liberação para fazer uma especialização em Gestão da Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, visto que o conhecimento era a peça de encaixe para muitas das minhas inquietações sobre como compreender os processos educacionais e relacionar com a realidade vivida no interior da escola, nas práticas de ensino e nos resultados da aprendizagem dos estudantes.

As situações presenciadas em sala de aula e o enfrentamento às minhas próprias dificuldades no ensino me mobilizaram a dar continuidade aos estudos, mas para isso, seria necessário garantir uma aprovação em concurso a ponto de ter as condições necessárias para prosseguir aprendendo a ser professora ao tempo em que outros conhecimentos fossem desenvolvidos com o envolvimento maior em cursos de formação continuada. Foi então que em 2016 dei início aos estudos preparatórios para o concurso da educação do município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. Fui aprovada e convocada em março de 2017 atuando desde essa data até os dias de hoje como professora do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 40 horas semanais.

No ambiente escolar onde desenvolvo as atividades, é comum o discurso de professores a respeito das turmas do ciclo de alfabetização, do desinteresse em ser docente nesse ciclo e mais precisamente no 1º ano. Discorrem sobre a falta de autonomia das crianças ao realizarem as atividades propostas, das grandes demandas na preparação de materiais didáticos, da falta de familiarização com os métodos de alfabetização, da necessidade de compreender de que maneira a criança aprende a ler e escrever, das muitas habilidades que precisam ser desenvolvidas e garantidas ao final de um ano letivo e despreparo para atuar com

essa turma. Essas especificidades concernentes à docência no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e que precisam ser considerados no processo formativo.

Considerando a grande quantidade de projetos propostos pela Secretaria de Educação do município e gestão escolar composta por servidores celetistas, falta autonomia para a escola e para professores e coordenadores realizarem atividades, intervenções, estudos, pesquisas e aperfeiçoamento das práticas consideradas necessárias para o desempenho profissional e conseqüentemente das aprendizagens dos estudantes.

Alguns dos projetos desenvolvidos, destacam-se o Voarte, um projeto de Arte com proposta interdisciplinar cuja culminância se dá pela apresentação de um eixo do componente por meio de expressões artísticas desenvolvidas ao longo de um ano letivo; o projeto de Leitura simultânea, com contação de histórias e estórias no ambiente escolar reunindo diferentes turmas em um único espaço a partir de suas escolhas de leitura (previamente sugeridas pelo corpo docente); um Livro em cada canto, com doações e distribuição de livros à comunidade e por último o projeto da Maleta viajante, em que o estudante leva pra casa um livro de literatura infantil a fim de que seja lido pelo estudante ou pelos familiares ao estudante.

Tais projetos compreendem as necessidades de aprendizagens dos estudantes, mas não levam em consideração as necessidades formativas para o professor e a professora desenvolverem tais ações, o que pode comprometer nos resultados esperados.

Nesse contexto, muitos professores que atuam no ciclo de alfabetização seguem a teoria de tentativa e erro, prosseguem cheios de dúvidas, lidam dia a dia com uma diversidade de públicos oriundos de realidades sociais marcadas pelas desigualdades. Famílias com diferentes concepções sobre a educação, crianças com compreensões diferentes sobre a educação escolar, turmas formadas por diferentes níveis de desenvolvimento da aprendizagem, por sujeitos múltiplos que aprendem em diferentes tempos, indivíduos com necessidades educacionais especiais e todos com o direito de conviver em um ambiente que oportunize a transformação e formação dos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2017, participei de um programa de capacitação continuada e aperfeiçoamento dos servidores da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde e muitos temas da formação abordaram sobre a prática docente nas diversas áreas do conhecimento, orientando, sobretudo sobre pontos e contrapontos das versões da Base Nacional Comum Curricular, formas de avaliação, análise dos níveis de escrita, estudos sobre currículo, as tecnologias no ambiente escolar e os desafios e perspectivas da formação de professores com

ênfase na educação na contemporaneidade. Nesse mesmo período, participava de encontros formativos promovidos também pela Secretaria Municipal de Educação com a mesma proposta do PNAIC direcionados inicialmente para professores de 1º ao 3º ano e depois estendidos para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Esta última formação garantiu parcialmente os saberes necessários para uma prática exitosa pelo curto tempo de duração e que pouco impactam no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a constituição de aprendizagens experienciais para os estudantes.

A partir de 2018 até o ano corrente, pouco tem ocorrido encontros de formação continuada promovidos pelo município. A escola, que também é considerada um ambiente propício para a contínua formação docente, tem pouca autonomia e muita demanda. Preocupada em atender e cumprir um calendário, planeja, executa ações, reproduz práticas e pouco se reflete sobre seus feitos e seus impactos na vida dos estudantes e na qualidade da educação. Nos conselhos de classe, são evidenciados os problemas de aprendizagem de um grande número de alunos. Problemas esses relacionados a uma alfabetização defasada, de um conjunto de habilidades que não foram desenvolvidas nos primeiros anos. São problemas com causas diferentes que necessitam de socialização, de diálogos, de compartilhamento de experiências, de expor dificuldades e dúvidas, de intervenções específicas, de leituras e estudos em grupo. A escola é um espaço favorável para se promover encontros coletivos com a finalidade de melhoramento da prática, da autoavaliação, da construção da identidade, da profissionalização e da profissionalidade docente.

Mas, diante de uma rotina tão acelerada como tem se configurado a escola na atualidade, questiono-me: De que maneira os professores, numa formação permanente¹ lograda no cotidiano escolar, produzem aprendizagens experienciais sobre o processo de alfabetização? Essa problemática pode ser expressa na configuração dos acontecimentos, como descreve Larrosa (2002, p.23):

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

¹ A formação permanente consiste numa formação que ocorre de modo perene no contexto laborativo do professor. Esse tipo de formação congrega as aprendizagens construídas ao longo da formação inicial, continuada e nas relações que configuram o cotidiano escolar.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Essa tem sido uma problemática que me envolve desde que pude me perceber como parte de minha própria formação e nas reflexões sobre as práticas de ensino desenvolvidas com crianças em fase de alfabetização. Ainda que em meio a tantas informações e acontecimentos que caracterizam o ambiente escolar, foi possível experienciar situações de aprendizagem.

Diante desses contextos e problemática reflito se os conhecimentos até aqui adquiridos foram suficientes para me tornar uma boa professora e se não foi simplesmente para suprir o desejo pela novidade, pelo querer estar atualizada, pela necessidade de conhecer algo para fazer inferências ou até mesmo para descobrir as respostas para muitas das perguntas que fazia em torno de minha profissão, mas sem perceber que nem sempre por muito conhecer, as experiências deixariam de acontecer. Ainda assim, em muitos momentos me deixei ser entregue pelo ato de viver e experienciar situações que produziram em mim um refazer de mim mesma, de me reconhecer como maior responsável por ressignificar as práticas de ensino e de como podem ser validadas as experiências desses dez anos em que os problemas de aprendizagem ora permanecem visíveis ao longo da carreira, ora se modificam com o passar do tempo e ganham outras visões e formas de lidar com eles.

A partir dessa realidade, percebo a importância de discutir as aprendizagens experiências da docência de outros/as professores/as que assim como eu, podem revelar saberes em torno de sua formação. Nessa perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as aprendizagens experienciais que professores/as alfabetizadores/as constroem no processo de formação permanente. Já os objetivos específicos, conforme anunciados, consistem em: analisar a formação inicial e continuada de professores/as alfabetizadores/as; identificar as práticas educativas desenvolvidas no processo de alfabetização e mapear saberes que os professores produzem na prática profissional.

Esse percurso será traçado por lentes teóricas que têm contribuído com as discussões nos campos da alfabetização, da formação de professores e da aprendizagem experiencial, cujas concepções estão embasadas pelo conhecimento científico.

Inicialmente são discutidos os contextos e trajetórias da formação de professores no Brasil, os dilemas e desafios que têm atravessado os anos, e persistem nos dias atuais, mas também com pontos relevantes sobre os avanços das políticas de formação de professores.

Essas questões são apresentadas a partir das abordagens de Gatti (2019) num panorama nacional sobre o percurso da formação de professores na educação básica e superior, além de pontuar algumas reflexões acerca dos processos de valorização profissional.

Há que se considerar que iniciativas de instituições de ensino superior e de redes de ensino básico demonstram avanços significativos no cenário da formação docente e, portanto, merecem destaque as análises de André e Passos *et al.* (2019) cuja pesquisa buscou identificar ações formativas na relação entre universidade e educação básica.

Como a proposta deste trabalho consiste na aprendizagem experiencial de professores/as alfabetizadores/as na formação permanente foi de fundamental importância sistematizar algumas ideias sobre as concepções de alfabetização dentre as quais destacam-se as abordagens de Emília Ferreiro (2011), Kleiman (1995), Spala, Machado e Lopes (2018), seguida do mapeamento dos programas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores numa análise documental disponível no portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, e por último, a compreensão do cotidiano escolar (SILVA, 2017) e da aprendizagem experiencial como elemento da formação permanente discutida por Larrosa (2002) e por Silva e Rios (2018).

Esse primeiro contato com os conceitos e produções científicas demonstram um campo vasto de pesquisas que ainda estão por vir, porém já tornam visíveis os caminhos que irei percorrer para o desenvolvimento das próximas etapas. Os/as professores/as alfabetizadores/as enquanto sujeitos da pesquisa, sem sombra de dúvida, serão os/as maiores colaboradores/as desta construção que, por meio de entrevistas narrativas irão tecer as aprendizagens pela experiência como acontecimento do ato de alfabetizar.

Este estudo está dividido em quatro capítulos: no primeiro, faço uma explanação da formação de professores no Brasil levando em conta seus aspectos históricos, as políticas e programas de formação no campo da alfabetização e as abordagens conceituais sobre profissionalização, profissionalidade, alfabetização e letramento, aprendizagens experienciais e cotidiano escolar; o segundo capítulo é composto pelo percurso metodológico no qual descrevo os caminhos da pesquisa e suas vantagens para obtenção dos resultados; no terceiro e quarto capítulos, apresento as análises das informações com ênfase nas experiências narradas desde o início da profissionalização docente até as atuais práticas alfabetizadoras aprendidas e desenvolvidas no recente contexto da pandemia.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: trajetórias e contextos

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.

(COLL, 1996)

Como defende Coll (1996), no campo educacional é de extrema relevância os modos de ensinar e de aprender que se constroem na interseccionalidade entre professores e estudantes. Nessa seara, a formação docente emerge como central para possibilitar aprendizagens experienciais de como ensinar, mas também em como aprender a ser professor/a, e no caso do estudo em tela, a ser professor/a alfabetizador/a.

No Brasil, a formação de professores apresenta-se como campo de estudos cada vez mais diverso, seja pela complexidade dos contextos em que se desenvolve, seja pela expansão dos cursos de licenciatura em todo país, o que requer uma análise mais minuciosa dos fatores que levaram a tal ocorrência. Dentre as várias motivações que surgem para a compreensão dessa área do conhecimento, vale destacar os caminhos apontados pelas pesquisas mais recentes a respeito dos processos formativos do professor sem perder de vista a influência sócio histórica como ponto de partida para uma educação que se consolida a partir das políticas públicas educacionais em que, ao fomentar os processos pedagógicos, ganham sentido e se materializa nas ações dos sujeitos envolvidos.

Visando a finalidade de uma educação emancipatória, que constrói e desconstrói mutuamente os conhecimentos, que está para todos independente das condições socioeconômicas e das diversidades que caracterizam a sociedade brasileira, o trabalho docente está no cerne dessas questões. Esse trabalho tão específico, e ao mesmo tempo tão abrangente, requer formação contínua capaz de pensar e agir sobre a realidade social, que constitua saberes teóricos com vistas aos processos de ensino e aprendizagem e estabeleça relações com o contexto educacional escolar, considerando as dinâmicas estabelecidas nesses espaços.

Apesar de ser um tema tão presente nas discussões atuais e derivadas de problemas educacionais que emergem a história da educação no Brasil, continua a influenciar nas novas e outras reflexões acerca de como o/a professor/a deve ser inserido nesse percurso e de como são legitimadas as práticas pedagógicas como parte de sua formação.

Nessa perspectiva, as propostas de formação de professores têm como principal papel, desenvolver noções específicas ao ato de ensinar com vistas à ruptura de modelos educacionais hegemônicos construídos historicamente e remodelados na contemporaneidade. Uma formação que aproxime o professor à realidade de atuação profissional considerando o papel da educação para o atendimento às expectativas das diferentes comunidades, dentre as quais as influências advindas das mudanças do mundo do trabalho acentuam situações de exclusão social e afeta as formas de operar do/a professor/a. Porém, os projetos voltados à formação de professores se apresentam muito lentamente em decorrência do também demorado processo de implementação de leis que garantem o acesso à educação escolar a toda população.

Por muito tempo a escola foi privilégio de poucos e a formação pedagógica atendia apenas a uma parcela da população: possuir conhecimentos básicos para o ensino das primeiras letras era suficiente para o ensino, ou seja, qualquer pessoa com um mínimo de escolaridade poderia ser um professor. A partir de 1950 em decorrência do crescimento populacional com grande parcela de analfabetos, as Escolas Normais se incumbiam de uma formação mais estruturada para o exercício da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental. No intuito de superar as deficiências das escolas normais, outras instituições, como os institutos de educação, surgiram com iniciativas inovadoras com uma base curricular sustentada nos conhecimentos didáticos e científicos a fim de preparar professores para o ensino secundário e posteriormente ao nível universitário.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, constituem marcos na história das políticas públicas para a educação e estabelecem o direito à educação para todos, o que demonstra um avanço ainda tímido em relação ao tempo cronológico entre as primeiras iniciativas destinadas à formação de professores até a promulgação dessas leis que direcionam às novas concepções de formação instituídas na mesma medida em que as exigências da sociedade foram se ampliando e requerendo novos posicionamentos políticos que levassem em consideração o atendimento às necessidades educacionais da população para determinadas finalidades. E no contexto das reformas educacionais, pretende-se expandir o sistema de ensino de modo que não apenas os sujeitos estejam envolvidos dentro de um sistema de educação formal escolar como também sejam capazes de se relacionar e interagir na sociedade.

Assim, a formação em nível superior para professores dar-se-á pela necessidade de qualificação da educação escolar da classe trabalhadora, uma educação em prol dos interesses da maioria da população, que apesar dos avanços industriais e tecnológicos, ainda revela

prevalência de um grande número de analfabetos e de evasão escolar no ensino fundamental e médio requerendo dos docentes uma postura atribuída de sentido político, com as competências e habilidades imprescindíveis ao ensino.

A fim de propor um panorama das políticas de formação de professores com foco na formação inicial e continuada, Gatti (2019) expõe as concepções históricas sobre os desdobramentos da prática pedagógica nos níveis da educação básica e superior, bem como os desafios que sociedade contemporânea vem apresentando para o desenvolvimento da docência nesses níveis. A Educação a distância (EaD) como forma de atender a demanda da formação de professores para o ensino, mesmo em condições precárias, apresentou um volume significativo de matrículas, principalmente por estudantes em condições diferentes dos que buscam pela formação em universidades que ofertam o ensino presencial.

Trata-se de sujeitos com exercícios de atividades distintas da educação, mas que reconhecem a necessidade de uma formação em nível superior e a EaD passou a ser um meio que possibilitou a aproximação da formação em nível superior às suas condições de disponibilidade de tempo para a dedicação ao curso. O ensino EaD foi então caracterizado pela crescente oferta de cursos de formação inicial de professores compostos em sua maioria por estudantes oriundos de classes econômicas menos favorecidas, com certos níveis de limitações para a dedicação na construção de bases teóricas e didáticas necessárias ao desenvolvimento profissional da carreira, além de questões de ordem estruturais que segundo a autora,

A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. (GATTI, 2019, p. 54)

Dentre as políticas e propostas para a formação de professores na atualidade, destaca-se a Resolução N° 2, de 1 de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais² tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada ao mobilizar um conjunto de

²A Resolução CNE/CP n. 2/2019, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, ao instituir a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica atribui à formação de professores um caráter tecnicista e pragmático. Tais discussões conferem como um retrocesso das mudanças empreendidas em diretrizes anteriores que consideraram as dimensões sócio-históricas do/a professor/a, a exemplo da Resolução n. 2/2015 na qual tomei como referência.

ações e adaptações curriculares pelas instituições de ensino superior visando interação constante com a escola básica o que demonstra certa dificuldade para as reformulações curriculares na proposta de ensino EaD, tendo em vista sua clientela como já mencionada, com limitações de tempo que incluem a carga horária destinada aos estágios obrigatórios.

Para a autora, tanto nas instituições de ensino a distância quanto as que ofertam o ensino presencial, os cursos de formação de professores têm em comum algumas dessas características, dentre as quais se acentua o perfil sócio educacional dos licenciandos em que a profissão docente ainda é vista como alternativa de exercício profissional em nível superior que menos requer conhecimentos anteriores afastando as chances de escolhas por outras áreas profissionais.

A escolha pela profissão é um traço de identidade que, na resolução mencionada, precisa ser a base da formação inicial e corroborada com Gatti (2010) quando identifica questões identitárias nos licenciandos com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Muito se revela sobre a representação da profissão no que tange a justificativa pela escolha do curso e de como se configura a profissão no decorrer da formação acadêmica desses sujeitos e as motivações pelas quais levaram às suas escolhas, dentre elas, a vontade de exercer a profissão docente seguida pelo fato de ser única formação acessível para essa clientela. Essa segunda motivação traz muitas indagações sem as quais não será possível compreender a qualidade dos processos formativos, tanto a nível inicial quanto continuada, referentes a questões de valorização da carreira, condições de trabalho, autonomia nas tomadas de decisões concernentes às práticas pedagógicas que precisam ser levados em consideração pelas instituições de ensino para que a construção e desenvolvimento da identidade profissional seja uma constância durante toda a trajetória do professor.

Para Silva e Mano (2018), após pesquisa com alguns estudantes do primeiro e quarto ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública, constata-se que a visão romantizada da docência é uma das características de muitos estudantes que ingressam no curso. Acreditam que o professor é aquele que cuida, que exerce a profissão como um dom ou vocação. Porém, ao longo das construções dos conhecimentos teóricos e as aproximações com a realidade escolar, a autoimagem que se tem da profissão passa por um processo de ressignificação demonstrada pela preocupação com o ensino e a aprendizagem e o papel do professor enquanto formador de pessoas críticas.

Em contrapartida, ainda prevalece um número significativo de licenciandos que mesmo estando no último ano do curso defendem a formação contínua do professor para o desempenho de suas atividades profissionais, mas sem uma dimensão crítica da profissão

(SILVA; MANO, 2018). As novas concepções de futuros professores são desenvolvidas mediante uma formação que prioriza a relação de pertencimento ao magistério por meio de um currículo que relacione os saberes teóricos aos práticos que leve em consideração a didática com ênfase nos conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Fatores como esses nos levam a ver a Pedagogia como um curso de formação ainda muito genérica e “pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida.” (GATTI, 2010, p. 1370)

Em relação à formação inicial nos cursos de Pedagogia, a autora destaca ainda que:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. (GATTI, 2010, p.372)

Fica visível que a formação inicial de professores possui vários desafios e em se tratando da formação para os anos iniciais da educação básica, há uma série de entraves que merecem maiores compreensões para que as práticas de ensino sejam orientadas por uma pedagogia contextualizada, de relevância tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

É inevitável pensar em toda essa complexidade que se insere nos cursos de formação de professores com vistas às dificuldades em torno do trabalho do professor formador, o qual se configura como um dos desafios das universidades lidar com os fatores de ordem pessoal nas propostas formativas. As cargas emocionais que marcam a docência por fatores como as experiências pessoais, empatia e situações diversas do cotidiano influenciam na relação entre professores e estudantes, mas são questões que pouco se leva em conta nos projetos e propostas de formação de professores “talvez porque as universidades e os centros de formação não saibam muito bem como entrar nesse território pessoal sem romper os limites da privacidade e o direito à intimidade.” (BERAZA *et al.*, 2019, p.10).

Para o autor, há ainda a necessidade de mudança na cultura profissional dos docentes em direção a um diálogo no campo das disciplinas ministradas pelos professores formadores e de um trabalho cooperativo, uma forma de organização do trabalho em rede que possa romper com velhos paradigmas em que as práticas pedagógicas ocorrem de forma isolada para um movimento cujas ações se desenvolvem mediante o envolvimento de um coletivo. Mas reconhece que nessa perspectiva possam surgir mais demandas para o desenvolvimento de

uma proposta de trabalho em equipe do que aqueles realizados individualmente, o que coloca em discussão a valorização e precarização do trabalho docente no ensino superior no tocante ao papel das instituições formadoras e dos objetivos do ensino para os professores em formação com características tão heterogêneas.

Por outro lado, o trabalho coletivo minimiza as incertezas, inseguranças e frustrações dos professores mediante o desempenho da aprendizagem dos estudantes, proporcionando interação com os pares e favorecendo a socialização de experiências e posteriormente a confiança nas suas tomadas de decisões. As novas demandas que adentram nos cursos de formação se apresentam nas mesmas proporções das transformações sociais que alteram o perfil dos estudantes e exigem do corpo docente maior atenção aos planos de formação.

De acordo com os resultados das pesquisas sobre o panorama de formação continuada de professores no Brasil, André e Passos *et al* (2019) apresentam dados referentes às iniciativas de um trabalho formativo com os professores iniciantes desenvolvido pelas escolas e redes de ensino. Ao considerar as fragilidades da formação inicial, a instituição educacional precisa caminhar numa perspectiva do trabalho colaborativo para a transformação da prática de maneira que sejam priorizadas as aprendizagens significativas dos estudantes para que se tornem críticos e reflexivos a partir de um projeto articulado com situações do contexto real em que estão inseridos.

O planejamento de ações formativas no contexto das escolas tem relevância tão significativa quanto às formações mais individualizadas dos docentes, mas ambas precisam ser objeto de pesquisa quanto às suas formas de materialização no trabalho desenvolvido em sala de aula. Cabe à escola acompanhar e avaliar como essa implementação ocorre e quais as mudanças provocadas como resultado dos projetos de formação e, mais ainda, a evolução da aprendizagem dos estudantes.

Outros achados das pesquisas mostram que os programas de formação continuada com foco no desenvolvimento pedagógico dos conteúdos têm efeitos positivos no desempenho escolar dos estudantes e a eficácia desses programas está na constituição de comunidades de prática, o que evidencia a relevância do compartilhamento de experiências no percurso formativo dos professores.

As autoras destacam algumas experiências de formação a partir de iniciativas de secretarias de educação com vistas no desempenho profissional dos professores em que ganha destaque o projeto criado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus em parceria com a Fundação Itaú Social no período de 2013 e 2016 envolvendo professores iniciantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 62 escolas.

Um projeto pensado inicialmente para professores da rede municipal de ensino, mas que originou outro projeto, o de Assistência à Docência para a articulação entre as escolas e a Universidade do Estado do Amazonas que consiste em “um trabalho de colaboração efetiva nas atividades docentes e instituiu a possibilidade de socialização profissional dos licenciandos ainda durante a graduação.” (p.192). Ou seja, esses estudantes participam dos planejamentos das atividades escolares junto com os professores da rede de modo que possam substituí-los quando esses precisassem se ausentar para as formações.

Nesse sentido, tanto os professores em exercício como os licenciandos estabelecem um diálogo que fortalece o trabalho coletivo e amplia as possibilidades de autoformação e construção de identidade. A aproximação do licenciando às experiências profissionais ainda constitui um desafio nas políticas de formação de professores, mas iniciativas como essa já demonstra uma realidade possível.

Outros projetos foram citados como o Projeto Saberes em Diálogo, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, no Rio Grande do Sul e com início em 2017, consiste na formação continuada a partir da socialização dos saberes produzidos pelas pesquisas dos pós-graduados, também professores da rede, de tornar visível a constante aproximação das experiências vividas na escola com as pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior. O projeto favoreceu a mobilização de outros professores a desenvolverem pesquisas no espaço escolar na perspectiva da formação com sentido colaborativo, em que puderam produzir e divulgar projetos de pesquisa que evidenciaram problemáticas sobre as experiências da docência.

Uma terceira iniciativa é o Projeto PARALAPRACÁ “que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil” (p.195) por meio de formação continuada e de recursos materiais de qualidade usados pelos profissionais e pelas crianças. Um projeto do Instituto C&A que, em parceria com uma Organização Formadora, fornece os materiais e capacita coordenadores pedagógicos e profissionais técnicos ligados à Educação Infantil das secretarias municipais de educação que serão os responsáveis pelas formações dos professores.

O projeto contemplou entre 2010 e 2013 um total de dez municípios do nordeste brasileiro e uma de suas características é o fortalecimento das políticas públicas para a Educação Infantil, problematização e reflexão sobre situações didáticas no contexto do currículo de cada município. Essas três experiências “valorizam os professores como

produtores de saberes e protagonistas de suas formações, concebem a escola como espaço de produção de saberes e de cultura.” (p.205)

Outras experiências formativas como o Grupo De Sábado e o Mestrado Profissional em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são também alguns dos exemplos de formação de professores que articulam saberes e fazeres de pesquisadores universitários, professores da educação básica e estudantes de licenciatura. Assim, completa esse passeio pelas iniciativas de formação de professores e testifica a preocupação com a educação básica no sentido de propor ações que alcancem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes de todos os segmentos, modalidades e etapas do ensino básico.

Importa destacar que ao longo da história da educação no Brasil, tem crescido o número de empresas preocupadas em desenvolver propostas de formação continuada de professores/as, mas para Martins (2019) esse movimento denominado “empresariamento da educação básica” traz consigo propostas neoliberais com vistas à promoção do controle social e ideológico. Para a autora, “Os empresários não apenas se mobilizam para o ‘convencimento’ da sociedade em geral, mas também tentam permanentemente persuadir seus opositores” (p.198)

Cabe aqui explicitar que o mapeamento das iniciativas de formação de professores descritas por André e Passos *et al* (2019) não teve a intenção de julgar as intencionalidades de empresas privadas, mas de apresentar um panorama dos projetos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática.

Vale destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma iniciativa do governo federal cuja intenção é articular o ensino superior com a educação básica por meio de bolsas de iniciação à docência, na qual estudantes de licenciatura de instituições públicas se dedicam ao estágio nas escolas públicas, o que aproxima o discente ao contexto onde irão observar, desenvolver e pensar sobre as práticas de ensino.

Esse programa, com início em 2007, tem sido discutido por muitos pesquisadores que se debruçam sobre reflexões acerca da formação inicial de professores. Para Silva (2017), a escola é um espaço propício para o desenvolvimento da identidade docente e das práticas pedagógicas e isso se deve à dinâmica em que ela está inserida. Para o autor, o programa tem essa característica: o de possibilitar a relação proximal com aqueles que são a principal razão do trabalho pedagógico – os alunos.

O que se constata é que durante essa trajetória, não foram identificados estudos acerca da formação inicial e continuada de professores na proposta da alfabetização, principalmente como iniciativa dos municípios brasileiros. Ao considerar que a análise crítica

da realidade e dos posicionamentos dos sujeitos frente a determinadas situações se inicia a partir da capacidade de ler o entorno e o mundo pelas lentes da alfabetização, as formações têm se apresentado de forma genérica e pouco levam em conta as especificidades de cada segmento de ensino e mais precisamente sobre o desenvolvimento profissional dos professores que ensinam no ciclo de alfabetização.

A relevância de um estudo mais detalhado da formação para/na alfabetização se deve aos efeitos produzidos pelos saberes construídos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e suas repercussões sobre a trajetória de vida dos estudantes. Ler e escrever são consideradas habilidades específicas do processo de escolarização que produzem contentamento em estar e se sentir parte da cultura letrada que transita na sociedade, um passaporte para o entendimento global do mundo. Nessa expectativa, devem-se levantar algumas questões: Para quê alfabetizar? Como alfabetizar? Como os professores compreendem a alfabetização? Essas indagações compõem o cerne das discussões nas seções seguintes.

1.1 Concepções de alfabetização na perspectiva da formação permanente

Conceituar a alfabetização e compreender de que forma se consolida requer a explanação primeira do contexto social em que ela se instala e do entendimento que se tem a respeito do que vem a ser um sujeito alfabetizado. Há quem considere que o que diferencia um indivíduo alfabetizado do não alfabetizado é a capacidade de ler e escrever como descreve Carvalho (2010, p.66):

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações gráficas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

Logo, os princípios que regem os processos de ensino e aprendizagem em diversas instituições de ensino são orientados por esse entendimento e motivam uma série de iniciativas para o alcance uma população alfabetizada com finalidades diversas, seja para o desempenho de atividades profissionais, seja para reduzir os números das estatísticas do analfabetismo em determinados países.

As políticas públicas educacionais possibilitaram a escolarização em massa e favoreceram a expansão do sistema de ensino, o que levou a incessante busca pela erradicação do analfabetismo no contexto brasileiro. Por muito tempo, buscou-se garantir o acesso à

escola com o crescimento significativo de matrículas na educação básica, mas poucos foram os investimentos na qualidade do ensino ofertado.

Entre a quantidade de matrículas e qualidade do ensino, as escolas estão situadas: há aquelas que prezam pelo crescimento das vagas ofertadas, que visam maiores investimentos de custo-aluno, que se destacam pelo perfil nas estatísticas do censo escolar e àquelas que em meio aos desafios estruturais pelos quais essa instituição vem passando ao longo de sua trajetória, buscam mobilizar conhecimentos específicos envolvendo a comunidade escolar para que haja engajamento e participação na consolidação de saberes. Ainda assim, há um número significativo de indivíduos que chegam à fase adulta sem saber ler e escrever e acentua ainda mais o problema do analfabetismo como um desafio que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas.

Para Freire (1991), a escola, por meio dos processos de leitura e escrita, constitui elementos formativos para que os cidadãos se integrem nos movimentos sociais em busca de melhores condições de vida. A transformação social perpassa nesse sentido pelas habilidades escolares e pela construção de saberes inerentes ao desenvolvimento humano em sua totalidade. Logo, a alfabetização enquanto construção das competências de leituras e escritas vai muito além de decodificar palavras, pois possibilita ampliar a visão de mundo que sem essas competências, seria inviável. O letramento, nesse âmbito, é parte da alfabetização que por sua vez só é solidificada quando há capacidade de compreender o que se lê.

De acordo com essa abordagem, Spala, Machado e Lopes (2018, p.299) apontam que o conceito de alfabetização está intrinsecamente ligado à complexidade dos fenômenos sociais, culturais e políticos. Para as autoras,

Alfabetizar é muito mais do que ensinar a soletrar e relacionar letras e sons, é colocar uma língua em funcionamento em todas as suas dimensões: fonética, fonológica, morfológica, sintática, prosódica, semântica e discursiva. Isso nos permite afirmar que estar alfabetizado implica saber ler e compreender o que se leu, e saber escrever exige organizar as ideias de acordo com as convenções, de modo a adequar os escritos à situação de comunicação e aos critérios estabelecidos.

A partir desse pensamento, Kleiman (1995) defende o letramento como uma prática social que favorece a ruptura de concepções dominantes, a serviço dos grupos marginalizados. Para a autora, há forte relação entre desigualdades e analfabetismo e por isso a importância de associar questões como a diversidade cultural e étnica às práticas de letramento na escola. Enfatiza, sobretudo, a ligação que crianças, desde pequenas, têm com a leitura em ambientes domésticos antes mesmo do processo de escolarização: pais letrados e oriundos de classes

socioeconômicas mais favorecidas tendem a apresentar naturalmente a leitura e escrita aos filhos enquanto que os pais das camadas socialmente excluídas, e menos escolarizadas, não possuem recursos didáticos e tampouco dispõem de um ambiente alfabetizador que possa impulsionar os filhos para a cultura letrada.

Nessa relação entre alfabetização e classes sociais, Ferreiro (2011) afirma que é preciso levar em consideração as implicações pedagógicas e o papel da escola e dos professores a partir das reflexões acerca da leitura e escrita da criança pertencente às classes socialmente marginalizadas, filhos de pais analfabetos.

Fica claro que a escola pública tem um papel importante quanto ao atendimento das expectativas da comunidade em que está inserida, demonstrando, assim, o compromisso social expresso em sua proposta curricular, externado nas práticas pedagógicas e nas relações que permeiam esse espaço.

É necessário, enquanto adultos já alfabetizados, voltarmos ao nosso estado de analfabetismo (introspecção) para acompanhar e compreender as crianças. Voltar ao estado de analfabetismo pode ser um meio para se pensar as estratégias de ensino que contemplem as noções de aquisição de escrita e leitura e principalmente em compreender o que e como as crianças em fase de alfabetização pensam durante suas produções escritas. Nesse sentido, transfere-se o foco de como se deve ensinar para como se aprende sem deixar de considerar todos os fatores que contribuem para que a aprendizagem da linguagem escrita aconteça, dentre os quais, o contato com a leitura e escrita antes da escolarização já exerce influência sobre os modos de como a criança aprende e de como esse fator precisa ser ponderado pelos professores.

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2011, p.20)

Em síntese, é preciso compreender os contextos de produção dos saberes e a relação que as crianças têm com a linguagem oral e escrita para que se possa conduzir os métodos e estratégias para a alfabetização de forma que priorize a aproximação das práticas às realidades vividas pelas crianças.

As bases teóricas sobre alfabetização e letramento trazem elementos da Psicologia e da Neuropsicologia e por esta razão, requer dos professores a apropriação de conhecimentos

que estejam interligados com a Pedagogia como as habilidades precursoras da alfabetização, a maturação da criança para a compreensão da linguagem oral e escrita, as estratégias mnemônicas como técnicas de estímulo aos tipos de memória e uma série de competências metodológicas que atendam às condições cognitivas dos sujeitos a serem alfabetizados. Mas de quem é a tarefa de formar os profissionais com esses conhecimentos para que possam garantir o direito de aprender dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental? Essa questão retoma as reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores, mas também conduz ao próprio professor o papel de aprender e formar-se nas práticas que desenvolve na relação com os estudantes. De uma forma quase intuitiva, e a partir da observação das práticas sociais que envolvem desde os profissionais da escola até as crianças e suas famílias, se constitui uma formação contínua ainda que inconsciente.

(...) cotidianamente, em sua atividade profissional, supõem, adivinham, aproximam-se, projetivamente, do que as crianças fazem no mundo, de suas práticas religiosas, literárias, esportivas etc., e observam também os modos das crianças de se relacionar com a língua escrita. É em função deste saber que passam a desenhar seus planejamentos, para suas práticas de ensino. (ANDRADE, 2017, p.525)

Porém, para muitos professores, ainda é um desafio dialogar com os referenciais teóricos de alfabetização de modo que possam incorporar os conceitos do conhecimento linguístico à contemporaneidade sem que faça uso de um ensino tecnicista e descontextualizado. Nesse sentido, há a necessidade de uma formação em serviço que aproxime a teoria da prática de modo que os pressupostos teóricos sejam ressignificados na realidade escolar onde se possa.

(...) atribuir à teoria o lugar das possibilidades, sem com isso supor que ela seja capaz de prever as situações e encaminhar soluções para o cotidiano da sala de aula ou mesmo que seja tratada como produção de exclusividade acadêmica. (SPALA; MACHADO; LOPES, 2018, p. 296)

A proposta de formação de professores em serviço apresentada por Spala, Machado e Lopes (2018) sugere que os professores se apropriem dos conceitos da escrita alfabética, dos modos de ensinar e aprender e dos modos de produção da leitura, da escrita e da oralidade como ponto de partida para a organização do planejamento das propostas pedagógicas. Essa tarefa envolve a escolha de temas, atividades, seleção de materiais didáticos e conteúdos, modos de desenvolvimento das ações, dentre outras tomadas de decisões que possibilitem planejar os processos de alfabetização considerando os contextos de produção da escrita. Cabe ao professor cumprir o papel de mediar os saberes e as experiências anteriores das crianças e

convidá-las a refletir sobre a escrita alfabética por meio dos portadores textuais, pois “o ponto de partida para o envolvimento do aluno com a escrita é o texto, e mesmo as práticas de reflexão sobre a língua devem ser contextualizadas e trabalhadas, de preferência a partir de textos orais/escritos.” (p.301)

Na prática do ensino tradicional, são reduzidas as possibilidades do desenvolvimento da escrita partindo do texto. Parte-se, geralmente, da apresentação da letra, sílaba, palavra e depois o texto sem a preocupação com o universo em que a criança está imersa. O que importa é uma aprendizagem mecânica dos sinais gráficos que representam sua língua, porém dispensa os textos de tradição oral que circulam em seu entorno. Mas, quando o ponto de partida é um texto que faz parte do repertório linguístico da criança, as ações didático-pedagógicas potencializam os conhecimentos que ela já tem para construir outros novos. É nessa perspectiva que se desenvolve na criança o conceito de escrita alfabética e a conduz às produções autorais de textos impregnados de sentido, pois veem na escrita uma forma de manifestar sentimentos e pensamentos. O texto se apresenta, então, como um lugar de fala onde a mensagem comunicada por meio dele tem relevância social enquanto portador de uma forma de comunicação.

Para Ferreiro (2004, p.54):

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 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.

Nesse contexto, fica claro como as propostas de formação continuada precisam estar articuladas com as necessidades educacionais do país em consonância com o diálogo entre estados e municípios a fim de que se estabeleçam relações constantes com a realidade de cada escola. É nessa perspectiva que se concentram os programas de formação continuada de professores alfabetizadores no contexto brasileiro.

1.2 Programas de formação continuada para a alfabetização

A alfabetização é alvo de muitas discussões quando se trata de problemas educacionais e fracasso escolar. Quando estudantes avançam para as séries finais do ensino

fundamental, nota-se que muitos não foram, sequer, alfabetizados e no decorrer do Ensino Médio essa lacuna continua presente. Devido à organização da própria estrutura curricular para cada ano escolar e das especificidades que cada professor desenvolve dentro de uma carga horária, apenas os conhecimentos referentes a uma área do conhecimento são desenvolvidos sem a preocupação de retomar os conteúdos que os estudantes deveriam ter consolidados em anos anteriores.

Noções básicas de escrita e leitura são consideradas assim como habilidades específicas dos primeiros anos, o que requer da escola e dos projetos de formação, um novo olhar para esse ciclo, com investimentos de tempo para estudos, para aprofundamento das questões relacionadas às dificuldades dos estudantes, para o planejamento adequado aos ritmos de aprendizagem e da diversidade presentes em sala de aula. Principalmente, para uma formação que valorize a gestão pedagógica da aula considerando a natureza do trabalho com crianças, seus limites, seus desafios, seu desenvolvimento cognitivo e os condicionantes sociais e culturais.

A responsabilidade nessa tarefa acaba sendo sempre atribuída ao professor alfabetizador que precisa garantir até o final do ciclo de alfabetização, não apenas a escrita e o letramento, mas ser o responsável pela alfabetização matemática, pela curiosidade científica, pelas expressões artísticas, pela ludicidade como estratégia de ensino e imprimir implicitamente valores e sentimentos nas relações diárias.

A fim de atenuar os problemas na/da alfabetização e combater o analfabetismo funcional e absoluto no Brasil, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização – PNA, cujos princípios estão na autonomia dos entes federados para adesão dos programas e ações desenvolvidas. Estão baseados em evidências científicas, no reconhecimento do papel das inter-relações físicas, cognitivas, socioemocionais, da linguagem, da literacia e da numeracia para o desenvolvimento integral da criança.

Essa política tem como foco a aprendizagem da leitura e escrita como meio para superação de vulnerabilidade social e para o exercício da cidadania bem como o reconhecimento da família enquanto um dos agentes do processo de alfabetização. Para tanto, são estabelecidas algumas diretrizes:

- i) priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental; (ii) incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil; (iii) participação das famílias no processo de alfabetização; (iv) estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária; (v) respeito às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; (vi) valorização do

professor da educação infantil e do professor alfabetizador. (BRASIL, 2019, p.41-43)

Antes mesmo de uma política direcionada à alfabetização, o Ministério da Educação e Cultura-MEC já vinha desenvolvendo nos últimos cinco anos, projetos com foco na alfabetização, a exemplo do Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e o do Programa Mais Alfabetização. O primeiro voltado à formação continuada de professores do 1º ao 3º ano e, o segundo, instituído pela Portaria Nº 142/2018, foi destinado ao suporte técnico e financeiro às escolas com turmas de 1º e 2º ano em que as redes de ensino, que aderiram ao programa, coube a responsabilidade de selecionar assistentes para o suporte pedagógico aos professores alfabetizadores para melhoria da leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes. A carga horária dos assistentes varia entre cinco ou dez horas semanais de acordo com as necessidades de cada turma e conta com o apoio financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a remuneração dos assistentes.

Após a instituição do PNA, outros programas foram implementados como o Programa Tempo de Aprender, cujas ações estão voltadas à formação continuada dos profissionais da alfabetização, e o Programa Conta Pra Mim, instituído pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 com a proposta de auxiliar nas práticas de literacia familiar, termo este que se refere à linguagem oral presente na convivência entre pais e filhos como prática que impulsiona as habilidades precursoras da alfabetização. Às famílias das crianças da primeira infância, são destinadas orientações sobre as práticas e estratégias de leitura, além de distribuição de kits de literacia familiar favorecendo nos processos de leitura e da escrita nos espaços domésticos.

Vale ressaltar que as discussões apresentadas nessa abordagem buscarão identificar e caracterizar os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, por isso, os programas Mais alfabetização e Conta pra mim, por não serem destinados diretamente aos professores, não serão aqui analisados.

1.2.1 Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

Com o objetivo de reduzir os problemas provenientes da alfabetização, o Ministério da Educação e Cultura - MEC vem ao longo dos anos planejando e desenvolvendo programas de formação continuada de professores em parceria com os entes federados a fim de propor melhorias no desempenho escolar de crianças em fase de alfabetização.

Uma das iniciativas foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, instituído pela Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012, e materializado nos âmbitos municipais e estaduais no ano de 2013 com vigência até o ano de 2016. Consistiu em formar e valorizar professores que atuavam nos três primeiros anos do ensino fundamental numa perspectiva de alfabetizar letrando as crianças até os oito anos de idade em conformidade com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - Resolução CNE nº 7/2010, em consonância com a meta 5 do novo Plano Nacional de Educação-PNE e da meta 16 quando trata da garantia de formação continuada de professores na área em que atuam.

O programa teve cinco princípios que orientaram as ações desenvolvidas durante sua implementação: currículo inclusivo, interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, organização do trabalho pedagógico, seleção de temáticas fundantes e alfabetização e letramento. Esses princípios formaram o corpo dos encontros de formação que eram realizados entre orientadores de estudos (profissionais da rede de ensino) e os professores alfabetizadores, cuja dinâmica era baseada em desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos docentes a partir de discussões e elaborações de estratégias didáticas para o processo de ensino e aprendizagem. Em Língua Portuguesa os tempos didáticos que orientam o trabalho pedagógico são distribuídos em cinco momentos, são eles: leitura para deleite, roda da leitura e oralidade, lendo e compreendendo, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito. Em Matemática são contemplados os momentos: matematizar com jogos e desafios, matematizar na roda de conversa e matematizar com registros.

O programa conta com parceria do Fundo Nacional do Livro Didático- FNLD, ampliando a distribuição de acervos literários às escolas, livros de atividades para os estudantes além de cadernos de estudos distribuídos entre os professores e professoras contemplando abordagens conceituais e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico da alfabetização na educação do campo, na educação inclusiva, em turmas regulares e multisseriadas. Uma das marcas do programa era o desenvolvimento de práticas fundamentadas em bases teóricas a exemplo da Psicogênese da Língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) e a sociolinguística enquanto prática social defendida por Bakhtin (in SOUZA, 1994). Por isso, toda ação deveria ser movida pela reflexão dos conceitos apreendidos e discutidos junto aos pares com o apoio dos cadernos de estudos.

Outra característica do programa foi o incentivo financeiro como parte da valorização para os profissionais envolvidos nas diversas funções do programa, desde o coordenador geral da instituição de ensino superior até o professor alfabetizador, com valores

diferenciados que variavam de R\$ 200,00 (duzentos reais) à R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais de acordo com as atividades desenvolvidas na formação. Alguns dos critérios para o recebimento das bolsas pelos professores eram o acesso e registro avaliativo das habilidades dos estudantes no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, uma estratégia usada para acompanhar periodicamente os resultados de cada etapa formativa e, conseqüentemente, do desempenho dos estudantes frente às propostas de trabalho desenvolvidas com base nos Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, documento que estabelece o conjunto de habilidades dos componentes curriculares do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Os encontros ocorridos periodicamente, definidos por cada município, seguiram a modalidade presencial com atividades à distância referentes aos registros de desempenho dos estudantes no SIMEC e durante todo percurso de vigência. Foi de responsabilidade dos municípios que aderiram ao programa, dispor de espaços físicos para os encontros formativos e de recursos didáticos necessários tanto para a formação quanto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem planejado pelos professores nas sequências didáticas. E, ainda, garantir o acompanhamento do programa nas instituições de ensino para avaliar a compreensão da proposta pelos alfabetizadores na dinâmica da sala de aula e de como se dar o envolvimento das crianças na construção dos conhecimentos.

Apesar de ter finalizado o tempo de duração do programa em regime de colaboração, alguns municípios e escolas continuam com a organização do trabalho pedagógico baseada nos princípios do PNAIC, inclusive mantém os tempos didáticos de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva de assegurar o desenvolvimento integral da criança

1.2.2 Programa tempo de aprender

O Programa Tempo de Aprender, do Ministério da Educação e Cultura por meio da Secretaria de alfabetização (Sealf) é parte da Política Nacional de Alfabetização- PNA, estabelecida pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que visa combater o analfabetismo no país. O programa pretende enfrentar os principais problemas de alfabetização com destaque ao déficit na formação de professores, coordenadores e gestores, a falta de recursos pedagógicos adequados às práticas de alfabetização e o baixo incentivo no desempenho dos professores alfabetizadores. O campo de desenvolvimento do programa envolve a pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital com o

objetivo de melhorar os resultados no desempenho escolar dos estudantes, na qualidade da alfabetização e conseqüentemente na qualidade da educação pública brasileira.

As ações do programa estão vinculadas a quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais de alfabetização.

O primeiro eixo, a formação continuada de profissionais da alfabetização, refere-se à oferta de cursos baseados em conteúdos elaborados a partir do estado da arte da alfabetização nas modalidades presencial e à distância. A primeira ação a ser desenvolvida trata da formação *online* no primeiro semestre do ano de 2020 para os professores que atuam tanto em turmas do 1º e 2º ano como os que atuam na educação infantil – último ano da pré-escola e tem como finalidade o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e estratégias para o enfrentamento dos desafios no ciclo de alfabetização.

A segunda ação destina-se à formação prática para gestores de alfabetização com início no segundo semestre de 2020 por meio de curso de capacitação em gestão educacional e conta para tanto com a parceria entre MEC e a Escola Nacional de Administração Pública - Enap.

A terceira ação, o intercâmbio de professores alfabetizadores, conta com a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para selecionar professores efetivos das escolas públicas ou profissionais das secretarias de educação de acordo com critérios acadêmicos e profissionais para participação do curso Alfabetização Baseada na Ciência- ABC, cuja proposta central é o conhecimento científico sobre literacia e práticas pedagógicas. As instituições responsáveis em promover o curso foram a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP e pelo Instituto Politécnico do Porto – IPP e os profissionais selecionados são enviados à Portugal a fim de compartilhar experiências e evidências científicas. Esse processo é feito mediante a publicação de edital por meio do qual são elencados a estrutura do curso e critérios de seleção dos candidatos.

O segundo eixo dispõe de três ações. A primeira ação refere-se ao apoio pedagógico para a alfabetização, que consiste no acesso a uma plataforma online, o Sistema On-line de Recursos para Alfabetização - Sora, resultado da parceria com a Universidade Federal de Goiás, desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais em que professores, diretores, coordenadores e secretários escolar podem consultar e alimentar o sistema com práticas exitosas de práticas alfabetizadoras.

Esse segundo eixo visa também o apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, cujo repasse é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com apoio financeiro para as despesas com materiais para as crianças do ciclo de alfabetização e para os assistentes que auxiliam os professores em sala de aula. Essa ação é destinada apenas às redes que aderiram ao programa Tempo de Aprender e o público alvo prioritário, que são as escolas em que são caracterizadas com maiores dificuldades no processo de alfabetização. Uma última ação desse eixo está na reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, em parceria com a Secretaria de Educação Básica - SEB destinado à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas ao alinhamento dos materiais didáticos que chegam às escolas de acordo com as diretrizes do PNA e adequação das obras às ciências cognitivas.

O terceiro eixo diz respeito ao aprimoramento das avaliações da alfabetização que contemplam três ações. Primeiro, o estudo Nacional de Fluência, com o intuito de oferecer aos entes federados, mais precisamente às redes que aderirem ao programa, um instrumento de verificação do desempenho dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental para a averiguação da aprendizagem da leitura, em que se permita ao professor identificar os problemas em fluência e planejar as ações necessárias para solucionar o problema. Uma segunda medida está no aperfeiçoamento das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização, em que por meio da parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep, pretende-se que sejam contemplados nas avaliações alguns dos componentes essenciais da alfabetização com base no conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, aprender a ouvir, compreender textos e produzir a escrita. A última ação do eixo consiste em avaliar os impactos das ações do programa para as possíveis intervenções de aprimoramento bem como o uso adequado dos recursos públicos.

O último eixo, a valorização dos profissionais de alfabetização, visa estimular por meio de prêmio por desempenho, professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes que aderirem ao programa. As metas alcançadas por cada escola nos resultados das avaliações externas para o 2º ano é o critério usado para a premiação dos professores do 1º e 2º ano, além dos demais profissionais citados anteriormente.

Embora a Avaliação do Desempenho Docente- ADD tenha se institucionalizado nas redes públicas de ensino do Brasil, com justificativa de fortalecer e valorizar a carreira dos/as professores/as, não levam em consideração as condições físicas e materiais das unidades escolares nem a complexidade do trabalho realizado pelos/as profissionais no interior da

escola (ZATTI, MONHOTO, 2019). Ou seja, as formas de premiações enquanto estratégia para valorização profissional responsabilizam os professores e professoras pelo sucesso ou fracasso no desempenho escolar dos/as estudantes além de estimulam a competitividade entre o corpo docente.

O que se observa é que nos últimos anos houve uma preocupação maior com a formação continuada de professores alfabetizadores a partir de uma necessidade que há anos já se fazia presente: crianças em idade escolar de 6 à 8 anos sem as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas, o que ocasionava ao final do ciclo a retenção escolar por um ou mais anos.

Fica claro que os problemas do analfabetismo no Brasil ainda são uma realidade que afeta a população economicamente desfavorecida. Esse fator motivou a PNA articular várias ações voltadas às práticas alfabetizadoras que incluem não apenas a escola, como também a família. Essa política está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC em que se propõe que os processos de alfabetização possam ser iniciados no último ano da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental. Se antes da BNCC a criança tinha do 1º ao 3º ano para ser alfabetizada (dos 6 aos 8 anos), agora ela tem desde a pré-escola até o 2º ano (dos 5 aos 7 anos) para garantir um conjunto de aprendizagens previstas para sua consolidação, principalmente o direito de ler e escrever até esse período escolar.

Essa mudança em relação ao ano escolar traz à tona outras discussões acerca das expectativas de equidade social quando comparado às habilidades de leitura e escrita de crianças oriundas da classe média e de escolas particulares, que desde a pré-escola já têm incluído na rotina escolar as experiências com a produção escrita e práticas de letramento. Fator este, que leva a resultados em tempos diferentes das crianças da escola pública. Porém, há que se pensar na maturidade da criança da escola pública e os condicionantes que favorecem ou não a compreensão do código alfabético tendo em vista a frequência com que as situações de aprendizagem são diariamente apresentadas nos ambientes em que convive.

Esses programas e políticas consideram um conjunto de habilidades para as crianças em fase de alfabetização e a partir delas, deliberam propostas de formação a fim de que as aprendizagens previstas possam ser garantidas. Porém, as aprendizagens que se dão no percurso formativo dentro desses programas podem ser influenciadas por outros saberes adquiridos pela experiência dos professores.

Como num movimento dialógico, os professores experientes incorporam às práticas de ensino os conhecimentos provenientes de cursos e programas de formação de professores. Assim, a maneira singular com que cada professor desenvolve suas práticas alfabetizadoras

revela os modos autorais de ensinar que precisam ser considerados nos resultados das aprendizagens dos estudantes.

1.3 Aprendizagem experiencial da docência alfabetizadora

A formação permanente de professores diz respeito aos processos de profissionalização e profissionalidade docente. A profissionalização está no desenvolvimento profissional que se inicia na graduação e vai se consolidando durante a formação continuada nos cursos de pós-graduação, cursos de capacitação ofertados pelas redes de ensino e na participação em programas federais, estaduais e/ou municipais destinados à formação de professores. Quanto à profissionalidade docente, trata-se do exercício da docência tendo em vista a práxis pedagógica ao longo da carreira docente, porém, muitos autores apresentam como um termo cujo significado ainda está em construção. A abordagem aqui apresentada será baseada nas conclusões de Gorzoni e Davis (2017), que após análise de vários conceitos de profissionalidade nas publicações mais recentes na base Scielo e na revisão integrativa sobre o tema nos trabalhos de autores internacionais, consideram que:

“(...) uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade.” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411)

As autoras destacam que os enfoques dados à profissionalidade estão em sua maioria relacionados aos modos próprios de atuação na docência com vínculos nos conhecimentos adquiridos nas formações e durante as experiências de trabalho que o professor realiza no cotidiano escolar. O ato de ensinar e de conceber o ensino, a abertura para as novas formas de pensar a educação e refletir sobre elas, a relação teoria-prática nas ações planejadas configuram-se em elementos da profissionalidade. Nessa perspectiva, Duboc e Santos (2014, p.72) enfatizam que:

A profissionalidade constitui-se pela autonomia que o docente exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade com sua própria formação permanente; pela capacidade de aprender e de refletir sobre sua ação; pelo entendimento de que, ao se tornar profissional, também passou a significar “ser competente”.

Desta maneira, a aprendizagem experiencial se concentra no cerne da profissionalidade docente em que os modos de produção do conhecimento presentes nas

relações entre professor-aluno, e na própria dinâmica do cotidiano escolar, são principais meios de ensino e aprendizagem. Isto se visibiliza nas reflexões de Silva (2017, p.133) ao discorrer que

(...) o cotidiano é aquilo que nos é dado a conhecer e nos leva a produzir experiências, a cada dia, sendo nele que a nossa história de formação vai sendo constituída. (...) Assim, na escola, a docência é feita de estratégias que nos são dadas, dia após dia, e sobre as quais precisamos pensar, encontrando modos próprios de fazer, que nos tornem estreitamente ligados ao cotidiano escolar.

A partir desse ponto de vista, os saberes adquiridos pela experiência revelam características de uma formação que é contínua, que permanece no seio da escola em um movimento circular onde as práticas são significantes e ressignificadas pelo professor. Uma aprendizagem que dialoga a todo tempo com as vivências do processo formativo, seja pelas histórias de vida, pelo percurso de formação inicial e continuada, seja pelo engajamento profissional do professor em seu fazer pedagógico, constrói-se no movimento experiencial que cada professor alfabetizador produz na relação com o aluno e com as práticas alfabetizadoras que desenvolve.

Importa, porém, chamar a atenção quanto às possibilidades de aprender com as experiências na contemporaneidade tendo em vista o tempo e os modos como elas são arroladas na educação. Para Larrosa (2002), a incessante busca por informação e opinião, a falta de tempo para que os acontecimentos prevaleçam na memória se tornam significativos e o excesso de trabalho são fatores que têm contribuído para que a experiência se torne cada vez mais rara. O autor, ao considerar a experiência como sendo tudo aquilo que nos acontece, e nos mobiliza para a formação e transformação, deixa claro que o professor aprende pela experiência desde que não sejam sufocados pelo movimento apressado com que ocorre a formação permanente.

Nessa perspectiva das aprendizagens experienciais, Coelho (2010) em sua dissertação intitulada Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas, apresenta vários exemplos de narrativas nas quais as histórias de vida coadunam com essa relação entre o passado e presente como elemento da formação permanente. Ao discorrerem sobre suas infâncias, os professores demonstram a aproximação das experiências vividas com as práticas profissionais que desenvolvem com as crianças. A partir dos conteúdos narrados, a autora afirma que:

(...) para as docentes, principalmente aquelas que são iniciantes na profissão e que não estão em processo de formação continuada e em serviço, as representações do que é ser professora de Educação Infantil condizem com as suas próprias experiências vivenciadas. (p.108)

Os apontamentos das narrativas realizadas comprovam que as memórias dos professores correspondem às suas escolhas, métodos, significados, posturas e formas de compreender o ensino. Nesse sentido, as histórias de vida também exercem forte influência sobre as práticas pedagógicas e nas tomadas de decisões desses docentes.

Já na perspectiva da formação inicial, Silva e Rios (2018) abordam a aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID por meio das experiências de formação de dois estudantes do curso de Letras de uma universidade pública da Bahia. Ao analisarem de que maneira esses estudantes constroem o conhecimento sobre docência ao estarem imersos no cotidiano escolar, foi possível verificar a possibilidade de aprendizagem por homologia, na qual se aprende com o exemplo do outro, na construção da identidade docente e nas reflexões mediante os diálogos e participações nos planejamentos.

Essas percepções estão diretamente ligadas ao docente enquanto sujeito de sua formação, pois, ao estar imerso em experiências vividas ao longo de sua trajetória, atribui novos sentidos às práticas. Um diálogo constante com o passado e o presente se estabelece numa simbiose capaz de provocar mudanças conceituais e comportamentais no seio da profissão.

Para visualizar as contribuições das produções científicas no seio da temática aqui estudada e ter um panorama geral dos trabalhos publicados com foco na formação permanente de professores alfabetizadores, fiz o levantamento em duas bases de dados nas quais permitiram uma visão das principais discussões dos últimos anos.

1.4 Mapeamento de produções: formação do alfabetizador em foco

A formação permanente de professores encontra-se no bojo das pesquisas mais recentes publicadas nas mais reconhecidas bases de dados com aumento significativo de produções. Para compreender a aprendizagem experiencial do professor alfabetizador, foi importante conhecer o panorama em que se discute a alfabetização e de como as discussões apresentadas revelaram características da profissionalidade enquanto elemento da formação.

Para tanto, recorri ao levantamento bibliográfico sobre a formação do professor alfabetizador com vistas nos saberes experienciais durante a profissionalidade docente. Para

tanto, foi consultado nos periódicos da Capes e Scielo as publicações dos últimos cinco anos (2016-2020) de acordo com os operadores booleanos a fim de que os resultados das buscas se concentrassem nos termos formação AND alfabetização. Os títulos, resumos e palavras-chave foram critérios imprescindíveis para a seleção das publicações.

Na base de dados da Scielo foram encontradas 12 publicações nas quais 08 delas tratam da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e 04 publicações enfatizam os principais desafios na formação de professores alfabetizadores com ênfase na formação a partir dos conteúdos linguísticos, do ensino da língua materna como uma necessidade formativa, a relação entre a formação e o fracasso escolar nos anos iniciais e dificuldades nas metodologias de ensino por meio de recursos lúdicos. Em um dos trabalhos intitulado Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras, constata-se um nível mais aproximado de discussões com os saberes experienciais dos professores em sua formação permanente, ainda que demonstrados de forma implícita.

Em linhas gerais, os demais trabalhos apresentam as competências gerais para que um professor se constitua um alfabetizador, mas sem uma abordagem da profissionalidade como elemento de sua formação.

Nos periódicos da Capes, 21 publicações compuseram o acervo sobre o objeto de estudo já mencionado. Verifica-se que 07 dessas publicações concentram discussões com ênfase no PNAIC; 04 versam sobre as principais dificuldades do professor nas práticas de alfabetização; 03 trabalhos enfatizam desafios específicos na formação inicial e continuada de professores; 02 sobre as concepções de alfabetização nos discursos dos professores; 01 sobre a construção e desenvolvimento da identidade do professor alfabetizador; 01 trabalho referente à revisão sistemática de produções acerca da formação docente e prática pedagógica na alfabetização e 03 publicações sobre as políticas de alfabetização com abordagens referentes aos objetivos e às formas de controle e de influências neoliberais nas ações governamentais para a formação continuada na alfabetização.

A variedade de revistas em que foram publicados os trabalhos demonstra o quanto a formação de professores alfabetizadores tem sido discutida nos últimos anos, seja pela Psicologia escolar, seja pela dimensão da educação inclusiva, seja pela Sociologia. Os enfoques dados pelas diferentes áreas é resultado da complexa dinâmica que envolve o cenário da educação brasileira diante dos desafios que a sociedade contemporânea vem apresentando e repercutido nos processos de ensino e aprendizagem na escola básica. Porém ainda são escassos os trabalhos que valorizem os discursos dos professores sobre suas práticas

enquanto constituinte de uma formação permanente, o que configura em uma lacuna do conhecimento que precisa ser explorada.

A partir desse breve contexto onde estão concentrados os estudos, foi possível identificar questões que podem estar presentes nas histórias de formação dos professores, o que favoreceu na delimitação de como será conduzido o caminho metodológico desta pesquisa, na definição dos procedimentos favoráveis à compreensão das aprendizagens experienciais da docência alfabetizadora.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O movimento formativo que se pode verificar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele dará forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si.
(SILVA, 2017, p.39)

Minha relação com as palavras emerge das histórias orais que se fizeram presentes na minha vida de estudante, de profissional e de pesquisadora. Sou ouvinte e gosto de ouvir porque são das situações orais que penso sobre mim, sobre o que faço e como posso projetar ações para o futuro. De igual modo, as palavras surgem como a representação da linguagem oral que os sujeitos, ao narrarem, expressam saberes, experiências, sentimentos, expectativas.

A palavra proferida, lida e escrita é sinônima de aprendizagens construídas ao longo da trajetória de vida. Quero com isso afirmar que, minha inclusão na cultura da leitura e da escrita se deu por meio da experiência primeira com a educação informal. O ensino da linguagem em ambiente doméstico por meio das contações de estórias/ histórias e nas rodas de conversa com os “mais velhos” revelaram os modos próprios de contar suas experiências e me provocaram a ler e pensar sobre as mais diversas situações comunicativas pelas quais eu vivia. Ao ouvir, era tomada por uma vontade de recontar e tornar em expansão todos aqueles conhecimentos proferidos pelos que, sem instrução escolar, tinham a linguagem como aliada excepcional.

A (auto)biografia, apesar de ser um dispositivo não tanto recorrente nas diferentes fontes de pesquisa, tem se expandido no Brasil pela aproximação com a história da educação e de outras áreas que tomam as narrativas como elemento da pesquisa e como prática de formação. Ao contrário dos paradigmas cartesianos e positivistas em que apenas os conhecimentos comprovados pela ciência eram considerados fonte de pesquisa, o método (auto)biográfico aparece como possibilidade de mudança no fazer científico com vista na subjetividade, nas histórias de vida para compreender os fenômenos sociais.

2.1 A (auto)biografia enquanto abordagem da pesquisa qualitativa

Para traçar os caminhos para que os objetivos dessa pesquisa sejam alcançados, tomo como ponto de partida as características da abordagem qualitativa. Por ser um tipo de pesquisa cujo caráter é a interpretação dos fenômenos sociais, das práticas individuais e da análise das experiências nas práticas cotidianas é que o desenrolar deste trabalho se concentra.

Alguns aspectos são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e que requer do pesquisador definições prévias do seu objeto de estudo para a delimitação e planejamento de cada etapa. Esses aspectos consistem na:

(...) escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23)

Essa preparação inicial do pesquisador permite que os procedimentos adotados estejam em constante diálogo com os objetivos da pesquisa e garante que os resultados deem conta de responder aos questionamentos que deram origem à pesquisa. Assim, as narrativas enquanto fontes de informações, são interpretadas pelo autor ao mesmo tempo em que comunica os fatos. Essa característica dá condições ao pesquisador de entender os níveis de aproximação, de valorização, de compreensão das experiências relatadas.

Essa abordagem compreensiva se insere no paradigma hermenêutico, que conforme afirma Souza (2007, p.63)

(...) destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p.63).

A narrativa enquanto dispositivo de pesquisa valoriza o sujeito enquanto fonte de conhecimentos e de saberes imprescindíveis à compreensão dos contextos sociais, educacionais e das relações humanas. Um paradigma que, graças à insatisfação de historiadores, iniciou-se por um movimento de inovação das opções metodológicas na qual a (auto)biografia se assenta pelo potencial formativo que se configura.

Para Souza (2007), tanto as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação quanto a criação de grupos de pesquisas, contribuíram para a ampliação das pesquisas com (auto)biográficas, pois favorecem ao aumento de discussões epistemológicas a partir dos discursos e percursos da vida profissional.

Através dessa abordagem, o sujeito é capaz de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre suas vivências cotidianas, permitindo a ele, nessa dinâmica, viver o papel de autor e ator da sua própria história, através das relações que estabelece entre a subjetividade e a narrativa.

Na abordagem (auto)biográfica, as memórias narradas aparecem como possibilidade de formação de professores e tornam-se fontes essenciais à compreensão dos fenômenos humanos, do cotidiano escolar e das representações da escola para formação dos sujeitos que narram.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

O método (auto)biográfico enquanto opção metodológica, me possibilita compreender o processo de formação das professoras que alfabetizam, pois, as histórias narradas trazem informações de um passado com possíveis justificativas para as práticas manifestas no tempo presente.

Por meio dessa revisitação ao passado, há possibilidade de pensar sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que influenciaram no decurso da vida profissional. Pensar de forma interdisciplinar é um ato inconsciente de quem narra, mas que permite um leque de interpretações dos fatos.

Nessa expectativa, Ferraroti (2010) afirma que o método (auto)biográfico possui natureza comunicacional e relacional, pois, dialoga com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia. Nessa relação, o sujeito que narra traz as histórias de outros sujeitos que fazem parte dos eventos rememorados, descreve sentimentos, caracteriza contextos, faz comparações, tece opiniões.

Ancorada nas vantagens e possibilidades que o método me permite dialogar com os sujeitos da pesquisa, foi utilizado entrevistas narrativas e roda de conversa como recursos favoráveis às abordagens das práticas individuais e coletivas, nas quais o professor e as professoras relataram suas trajetórias profissionais na alfabetização.

Por meio de entrevistas narrativas e roda de conversa, esses profissionais foram conduzidos ao relato de suas vivências nos processos de alfabetização enfatizando as aprendizagens pelas experiências durante o processo de formação permanente.

2.2 Roda de conversa

A roda de conversa como instrumento de produção de informações possibilitou minha participação na pesquisa no que se refere ao diálogo com o participante e as

participantes. Além de ser um momento propício para me apresentar enquanto professora alfabetizadora, também foi um momento de escuta sobre quem são, tempo e campo de atuação e suas expectativas como colaboradores/as da pesquisa. Isso não significa dizer que serão analisadas minhas narrativas, mas minhas intervenções irão conduzir os professores a narrarem suas experiências num processo de reflexão coletiva.

Quando se fala em roda de conversa, o termo converge a compreensão de um encontro de conversas informais, a um bate papo de amigos, familiares, colegas de profissão. Porém, na pesquisa qualitativa, é uma fonte de dados que possibilita uma riqueza de informações por meio do diálogo partilhado.

Para Moura e Lima (2014, p.102),

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Com o objetivo de obter o máximo de dados sobre a temática, minhas intervenções foram no sentido de impulsionar as falas, fornecer elementos geradores de novos relatos e administrar os turnos de fala de cada participante.

Todo contato com os participantes se deu à distância, por grupos de *WhatsApp* onde fiz uma prévia de minha pesquisa para saber quem tinha interesse em participar como colaborador e se tinham o perfil que eu buscava para a participação.

Nesse momento de buscas pelos colaboradores, notei o interesse de professores e professoras em participarem da pesquisa, porém, não atendiam ao critério de tempo na docência como alfabetizador/a. Outros interessados também foram surpreendidos pela Covid-19 no seio familiar, impossibilitando a participação, motivos pelos quais houve redução do quantitativo que havia pensado inicialmente de seis para quatro participantes.

Essa redução no quantitativo em nada interferiu na qualidade do conteúdo narrado, pois, foram valiosas as experiências narradas e trouxeram várias problemáticas que foram analisadas e estudadas com afinco.

Após disponibilidade em colaborar com a pesquisa, fiz contato individual com o professor e as professoras pelo *WhatsApp* a fim de orientar sobre o uso e acesso às plataformas, bem como agendamento de dia e horário para a realização dos encontros como forma de facilitar e garantir a participação de todos/as.

Adotei os seguintes procedimentos para realização da roda de conversa:

- Elaboração de convite e envio para o *WhatsApp* individual do/da participante convite para uma roda de conversa pela plataforma *Microsoft Teams*.
- No dia do encontro, uma acolhida dando as boas vindas (nesse momento, o professor e as professoras se sentiram à vontade para se conhecerem e um bate papo informal);
- Apresentação do tema/ título e os objetivos da pesquisa;
- Breve relato sobre a formação inicial e o tempo de docência na alfabetização.

Na roda de conversa, as participantes tiveram a oportunidade de conhecer e comparar suas experiências, bem como se aproximarem da pesquisadora como uma profissional que também conhece o lugar de fala de cada um e cada uma.

Penso que este seja o momento favorável para compreender como as mesmas vivências podem ter experiências distintas, que cada sujeito é único na sua forma de conceber as aprendizagens.

Durante a roda de conversa, foi possível observar os modos de expressão oral e corporal nas falas de cada participante, uma vantagem que as plataformas virtuais oferecem quando o contato presencial torna-se impossível.

2.3 Entrevistas narrativas

A entrevista narrativa como procedimento de produção de informações foi desenvolvida ainda na década de 70 por Fritz Schütze como um instrumento de análise de dados narrativos capaz de compreender os fenômenos sociais em sua complexidade. O que justificou o surgimento desse instrumento foi a constatação da ineficácia dos procedimentos tradicionais da pesquisa qualitativa a exemplo da entrevista estruturada e semiestruturada, pois, apresentavam uma tendência em padronizar as respostas dos participantes da pesquisa e não atendiam fidedignamente às respostas dos entrevistados.

Nesse sentido, Ravagnoli (2018) destaca especificidades da entrevista narrativa ao citar Schütze (1992) para expressar que o narrador ao relatar suas experiências:

(...) exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. (SCHÜTZE (1992, p.8-9).

Portanto, o informante (entrevistado) ao relatar o que experienciou, retoma fatos que marcaram um momento histórico, seja na sua trajetória de vida pessoal, seja um acontecimento global cujos eventos estejam relacionados com o contexto do tema pesquisado. Nesse sentido, as professoras, ao revisitarem seu itinerário profissional, transformam “vivências que se tornaram experiências mediante aprendizado e formação das várias identidades que aparecem e coabitam na narrativa.” (JOSSO, 2020, p.46)

Esse processo de selecionar e relatar simultaneamente as memórias requer do pesquisador uma organização prévia dos procedimentos empregados para a entrevista. Por essa razão, adotei a seguinte sequência:

- 1) Retomei o tema / título da pesquisa;
- 2) Comuniquei o assunto a ser narrado: as experiências com a alfabetização na formação inicial, nos cursos e programas de formação continuada e no cotidiano escolar;
- 3) Orientei sobre a forma de comunicação empregada durante a narrativa: uso de dispositivos tecnológicos (gravador) como recurso de registro da fala.

Além dessa preparação antes da entrevista, Jovchelovitch e Bauer (2002, p.98) alertam para os cuidados na elaboração do tópico inicial que irá gerar o conteúdo narrado. São eles:

- 1) Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
- 2) Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- 3) o interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- 4) Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- 5) Evitar situações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Os autores sugerem ainda que na condução da narrativa, prevaleça a linguagem utilizada pelo entrevistado. Assim, o relato flui com mais leveza e as peculiaridades no ato de narrar de cada participante são mantidas, não impedindo que as expressões orais e corporais sejam manifestas naturalmente, o que favorece à riqueza de detalhes que podem contribuir para a interpretação na análise dos resultados.

Para alguns autores, as narrativas possuem caráter colaborativo, pois emerge da relação entre as experiências do entrevistador e do participante. Por isso, os relatos podem provocar no ouvinte, um estado de sensibilidade frente ao conteúdo narrado. Conforme citam Muylaert, Sarubbi Junior, Gallo, Rolim Neto e Reis (2014,p.194) as narrativas podem

“suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação.”

Essa aproximação com as experiências precisa ser ponderada pelo pesquisador ao passo que, ao descrever e analisar o material, assuma um papel de observador e descritor sem pré-julgamentos. Nesse sentido, minhas experiências serviram de ponto de partida para analisar as narrativas como quem conhece o contexto pelo qual circulam as narrativas, mas não para emitir qualquer tipo de comparação e tampouco classificar as práticas profissionais em detrimento daquelas que em algum momento fizeram parte do meu percurso profissional.

A pergunta geradora do conteúdo narrado está relacionada à trajetória formativa do professor alfabetizador de modo que os (as) entrevistados (as) se sentiram à vontade para contar sobre seu percurso profissional livremente, trazendo à memória os fatos e as experiências que construíram suas aprendizagens.

Essa liberdade de discorrer sobre o tema é a razão pela qual a entrevista não foi iniciada com uma pergunta direta, mas por um convite a falar sobre a relação entre as aprendizagens no curso de graduação e cursos de formação continuada com as práticas alfabetizadoras.

Na medida em que os professores deram indícios de finalização de seus relatos, utilizei perguntas indiretas, como sugere Jovchelovitch e Bauer (2002) do tipo “O que aconteceu antes/depois/então?”, “Não entendi o que quis dizer quando se refere a...”; “Você menciona que sentiu/experimentou... acredita em.../tem planos de... Fale-me mais sobre isso.”; “Gostaria de saber mais sobre como foi esse episódio que você me contou” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.64).

Essas ponderações foram feitas levando em conta a sequência dos relatos a fim de dar continuidade às entrevistas, possibilitando a riqueza de detalhes e o máximo de informações sobre o tema.

Inicialmente priorizei o ambiente escolar como espaço favorável às memórias sobre as práticas profissionais. É o local onde se passam a maioria dos relatos sobre as aprendizagens experienciais dos professores e professoras. Porém, devido ao atual quadro que se configura a saúde pública pela pandemia do novo coronavírus, as escolas encontram-se impossibilitadas de acolher esses profissionais.

Diante desse cenário de incertezas, as entrevistas foram feitas por intermediação tecnológica. Aparelhos de celular, tablet, notebook, tornaram viáveis as comunicações dos participantes em momentos síncronos nas plataformas digitais *Microsoft Teams* (para a roda

de conversa) e *Google Meet* (para as entrevistas narrativas). Essas ferramentas foram utilizadas apenas com finalidade de atender aos procedimentos da pesquisa sem qualquer dano à imagem e idoneidade do entrevistado.

2.4 Procedimentos de análises de narrativas

A organização dos procedimentos de análises das entrevistas consistiram nas etapas que têm como base os seis passos de análise e interpretação de dados sugeridos por Creswell (2010) nos quais possibilitam ao pesquisador a produzir uma estrutura de sequências que podem auxiliar na interpretação dos dados.

TABELA 1

Passos para a organização das análises das entrevistas

PASSO 1	Organizar os dados: transcrever as entrevistas, digitar anotações de campo, separar os dados em diferentes tipos.
PASSO 2	Ler os dados para percepção geral das informações e refletir sobre seu significado global.
PASSO 3	Organização do material em blocos por categorias para iniciar a análise detalhada das narrativas. Trata-se da codificação: registros das primeiras impressões descritas na margem do documento de cada entrevista, produção de lista com todos os tópicos dispostos em colunas como tópicos principais, únicos e descartáveis.
PASSO 4	Utilizar o processo de codificação para gerar a descrição do local, das pessoas, das categorias ou temas para análises. Pode-se criar códigos para a descrição.
PASSO 5	Informar como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa. A abordagem mais popular é a utilização de uma passagem narrativa para comunicar os resultados da análise.
PASSO 6	Realizar a interpretação das informações. O pesquisador deve se perguntar: quais foram as lições aprendidas? As lições podem ser de interpretação pessoal do pesquisador e organizadas em um banco de dados sobre o estudo dos procedimentos.

Esses passos foram fundamentais para a organização dos tópicos e das questões a serem analisadas. Na medida em que delimitar a sequência desses procedimentos, tanto o conteúdo narrado quanto o cruzamento das informações foram melhores visualizados e tornaram-se elementos facilitadores para as interpretações de cada entrevista e para definição dos pontos mais relevantes para as discussões.

Nesse sentido, a análise das narrativas se deu na perspectiva compreensiva-interpretativa, ancorada na relação entre memória, história e sentidos produzidos pelos sujeitos que narram e possibilitam dialogar com a representação do passado no tempo presente para projetar um futuro.

Esse tipo de análise tem lugar privilegiado nas pesquisas (auto) biográficas, principalmente na contemporaneidade, no campo das ciências humanas e sociais onde as narrativas, “possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.” (SOUZA, 2014, p.40) mediante o compartilhamento de experiências em contextos de formação.

2.5 Lócus e sujeitos da pesquisa

São Francisco do Conde é um município do nordeste brasileiro situado no Recôncavo Baiano-BA, com uma população estimada em 2020 de pouco mais de 40 mil habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. A indústria de refino do petróleo é a principal atividade econômica e conta com uma das maiores rendas do Produto Interno Bruto por habitante- PIB *per capita*. Em 2018 teve o maior PIB per capita do estado e ocupou a décima posição no ranking do país.

Apesar do destaque na economia, a maior parte da população deste município vive de atividades de subsistência como agricultura e atividade pesqueira. Conta com benefícios sociais a nível federal através do Programa Bolsa Família e o Programa de Acolhimento Social de Complementação de Renda – PAS, instituído pela lei municipal nº078/2009 com valores que variam de meio até 80% do salário mínimo por família.

Com relação ao contexto educacional, o município contava no ano de 2018 com 41 escolas de ensino fundamental e 255 docentes nesse segmento de ensino. Atualmente não existe uma política de formação de professores própria da rede de ensino, mas conta com ações pontuais planejadas pela gerência de formação da secretaria de educação com base nas principais dificuldades formativas dos docentes que compõem o quadro efetivo do município.

Do total de instituições que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental, apenas três possuem turmas de 1º e 2º ano. A concentração dessas turmas em poucas escolas ocorreu

em 2020 com o objetivo de facilitar o acompanhamento do desempenho na alfabetização por parte dos profissionais da secretaria de educação- SEDUC. Essa medida ocasionou o contrato temporário de professores para atuarem nessas turmas e com isso, uma série de implicações para o processo de ensino e aprendizagem ao considerar o tempo de experiência na alfabetização e necessidade de iniciativas para a formação em exercício desses docentes.

Esse dado pode nos revelar qual o olhar do município para a alfabetização de crianças e nos ajudar a compreender os níveis de aprendizagem dos estudantes que chegam ao segundo ciclo. Não quero com isso dizer que professores contratados não têm competência para o ensino, pois passaram pela formação inicial, possuem experiências profissionais e motivações para o ensino. Porém, formam um corpo de profissionais que requerem investimentos para que a formação permanente seja uma constante.

Outro agravante é o curto prazo para a continuidade de propostas alfabetizadoras em que esses professores assumem na rede de ensino. Ao considerar que a vigência dos contratos dura em média de um a dois anos, tanto as crianças quanto os professores sofrem interrupções na construção dos significados de suas experiências. Numa perspectiva dos saberes produzidos a partir das experiências e da relação com os sujeitos, esse tempo não garante que possam pensar as práticas de ensino, os modos como as crianças aprendem e planejar ações que somente a longo prazo são possíveis de obter resultados.

Ao descrever minha experiência na alfabetização, ficou evidente que quanto mais tempo envolvida nas relações que permeiam a escola, nos cursos de formação continuada, mais houve mudanças na organização do trabalho pedagógico e favoreceu a não repetição dos equívocos cometidos. Sobre esse tempo cronológico, Silva (2017, p.100) afirma que “cada sujeito estabelece uma relação com o tempo, que está sempre latente na subjetividade de cada pessoa.” Nesse sentido, minha relação pessoal com o tempo de profissão e de dedicação às experiências formativas permitiu um olhar crítico para as principais dificuldades que encontrava ao alfabetizar, uma construção teórica e prática que ocorreu mediante os processos de formação permanente.

Dada à relevância do tempo e das experiências, foram selecionados um total de quatro professores/as (um professor e três professoras) com no mínimo cinco anos como professores/as na alfabetização. Esse tempo na docência foi suficiente para evidenciar os elementos singulares das trajetórias individuais que compuseram as aprendizagens desses profissionais e favorecer a ampliação dos registros e análises de dados.

Importa ressaltar que o professor e as professoras receberam nomes fictícios a fim de assegurar os procedimentos éticos da pesquisa. O professor Rubem, atua com duas turmas de

2º ano, mas já trabalhou com turmas do 1º ao 5º, possui especialização em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia, além de já ter atuado na área de coordenação pedagógica. A professora Jemima atua com turmas de 3º ano e tem experiências com turmas de 1º ao 5º além de ser estudante de especialização em Alfabetização e Letramento. A professora Quésia tem experiência na coordenação pedagógica, especialização em Gestão Pública Municipal e Psicopedagogia, atua com turmas de 3º ano, mas possui outras experiências com a Educação Infantil e turmas de 1º ao 4º ano. A professora Lara, atua com turmas de 1º ano, já trabalhou com turmas de 1º, 2º, 4º e 5º ano, possui especialização em Neuroaprendizagem e em Jornalismo digital e se mostra engajada em cursos de formação continuada na área de alfabetização, como apresenta em trechos de sua narrativa no decorrer deste estudo.

Conforme informações destacadas acima, outro critério para a seleção desses colaboradores/as foi estarem atuando em turmas de alfabetização no ano de realização das entrevistas, preferencialmente em escolas da rede municipal de ensino do referido município. A justificativa pela escolha está no fato de que, ao ensinarem em escolas municipais, possam ser ampliadas as experiências nos cursos de formação em níveis federal, estadual e/ou municipal.

Dada às características educacionais do município, há de considerar que as professoras que ingressaram por meio de concurso no ano de 2017, em sua maioria, são naturais de outros municípios baianos e passaram a residir na cidade após o vínculo profissional. Durante o ano de 2020, esses/as professores/as regressaram às suas cidades de origem por estarem desenvolvendo atividades remotas sem qualquer necessidade da presença nas unidades escolares, o que configurou em mais um desafio para a realização das etapas da pesquisa (roda de conversa e entrevistas).

3 DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE: o que narram os/as professores/as alfabetizadores/as sobre as aprendizagens experienciais

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

(NÓVOA, 1992, p. 38).

A formação de professores tem seu lugar de destaque nas atuais discussões sobre educação e tem lugar privilegiado nos documentos e projetos de cursos das instituições de ensino básico e superior. Nóvoa (1992), não nega em nenhum momento que a formação de professores seja objeto de interesse dos estudos educacionais, tampouco desconsidera como primordial para / no desenvolvimento profissional docente.

O autor chama a atenção para a experiência docente como um ato de formação que revela saberes que precisam ser explorados e dialogados nos cursos e propostas de formação.

Falar de si, das trajetórias de “vida-profissão”, dos enfrentamentos, dores e prazeres que experienciou no percurso profissional, produz outras dimensões que a ciência pouco tem estudado, mas que é tão necessária como tantos outros temas já abordados.

As possibilidades de escuta das experiências podem resultar na reflexão crítica sobre o que foi narrado. Quem ouve uma experiência, aprende com ela e quem narra, vive duas vezes a mesma experiência, mas com mais maturidade, com um olhar inédito sobre as práticas que, no apressado movimento dos acontecimentos, foram ao professor impedidas de enxergar.

Este capítulo trata das análises das entrevistas narrativas a partir das observações sobre as aprendizagens experienciais da docência alfabetizadora que perpassam pelos relatos das experiências no curso de formação inicial, na relevância de suas participações em programas de formação de professores e de como se constituíram alfabetizadores/as.

Os contextos de formação narrados pelos/as professores/as revelam uma gama de informações e detalhes que ao serem analisados, proporcionam reflexões sobre a trajetória de aprendizagens que possuem.

Com um total de quatro colaboradores (um professor e três professoras), foi possível descrever os processos formativos pelo qual passaram: a graduação em Pedagogia, os cursos de formação continuada que realizaram e os saberes construídos ao longo da profissionalização.

3.1 O curso de Pedagogia

A graduação em Licenciatura em Pedagogia busca formar os licenciandos para a atuação em vários campos profissionais, desde a escola como também em empresas privadas e hospitais. Da mesma forma, o exercício da profissão requer conhecimentos específicos de cada área de atuação e ao mesmo tempo, formação genérica, capaz de preparar um profissional para o exercício de muitas tarefas em diferentes espaços. Essa abrangência de atuação profissional é evidenciada na narrativa da professora Jemima quando afirma que

“(…) quando eu escolhi a graduação em pedagogia eu vi a possibilidade de trabalhar como professora, mas tinha opções de trabalhar tanto em sala de aula como eu poderia também trabalhar em empresas, que eu já estava trabalhando num escritório de RH, no departamento pessoal. (...) A gente estava em 2004 num processo de mudança de grade curricular, a reforma curricular. Então, estava tendo muitas mudanças nas disciplinas, tinha mudanças no sentido de melhorias da grade curricular. E aí tinha disciplinas optativas e eu ficava na dúvida, poxa eu vou fazer alguma coisa que esteja relacionado ao mundo empresarial ou fazer alguma coisa que se reúne com sala de aula? Eu percorri esse caminho por uns cinco anos na área de RH e depois eu me vi na necessidade de realmente retomar a minha formação inicial, então eu disse: Não, eu quero ser professora! (Jemima, Entrevista, 2021)

Em um estudo feito por Gatti (2010), foram analisados o contexto e as características dos cursos de licenciaturas, entre os anos de 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). Esse dado provoca vários questionamentos a respeito da organização curricular do curso, as condições em que é ofertado e se leva em consideração aspectos relevantes da profissionalidade.

Segundo Gatti *et al* (2010),

(…) a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao

exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (p.1360)

Como foi mencionado pela professora Jemima, foi necessário percorrer outros caminhos profissionais, fazer comparações, analisar o campo de atuação que futuramente o curso de Pedagogia iria proporcionar para que, a partir dessas considerações, decidisse ser professora.

Mas, qual o lugar da alfabetização no curso de Pedagogia? Como o professor e as professoras entrevistadas descrevem sua formação inicial com vistas ao processo de alfabetização? Quais as aprendizagens teóricas no curso de Pedagogia tiveram relação com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula?

Foram unânimes nas narrativas, as mesmas bases teóricas que tiveram relação com os processos de leitura e escrita ao longo da formação inicial, mais precisamente em uma ou duas disciplinas do curso. As bases teóricas destacadas foram desenvolvidas a partir na Psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) as quais têm grandes contribuições nas pesquisas atuais sobre alfabetização e letramento.

Para o professor Rubem, o curso de Pedagogia ofertou duas disciplinas com foco na alfabetização, conforme destaca: “eu peguei uma disciplina de letramento e alfabetização (...). Mas era só essa parte teórica inicial, o que era muito discutido sobre os níveis de alfabetização baseado em Emília Ferreiro. Então toda discussão era baseado em Emília Ferreiro” (RUBEM, Entrevista, 2021).

Foi possível verificar que, na formação inicial, os pressupostos teóricos que orientaram as práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças possuem uma forte inclinação para as pedagogias inovadoras baseadas no construtivismo, desenvolvido por Jean Piaget. Trata-se de uma teoria em que o conhecimento é construído pela participação ativa dos sujeitos considerando seus estágios de desenvolvimento e defende que os ambientes são partes fundamentais para o estímulo de habilidades como a leitura e escrita.

Conforme descreve a professora Quésia, o ensino tradicional, pelo qual foi alfabetizada em sua infância, foi única forma de ensino que conhecia antes de ingressar no curso superior. Ainda na infância reconhece sua inclinação para a docência e carrega consigo as memórias dos métodos usados em seu processo de alfabetização: “eu gostava de brincar de escolinha e daquela forma tradicional que eu aprendi na escola: então o aluno dizia b-a-bá, eu aprendi desse jeito na escola.” (Quésia, Entrevista, 2021)

Mesmo sem ter feito o magistério, o curso de Pedagogia proporcionou conhecimentos importantes para o ensino, principalmente no que se refere às concepções teóricas, como destaca:

Quando eu entrei no curso de pedagogia, eu entrei como os professores dizem: uma tábula rasa, uma folha em branco. Eu não sabia nada, não tinha noção nenhuma do processo cognitivo dos alunos, quem era Piaget e para onde vai, eu não conhecia nada. Então eu fui porque eu achava interessante. (...) e fui para São Francisco ficar como auxiliar de coordenação e lá eu fui vendo a forma como as crianças aprendiam e, ao mesmo tempo, eu pesquisava e via que tinha muita gente que sabia e ao mesmo tempo, tinha aquele ensino bem tradicional naquela escola na Educação Infantil. Eu percebia que na faculdade não ensinava isso e eu via que não era o certo, a criança tinha que decorar todas as letras do alfabeto na ordem e eu via essa prática na escola. Decorar a letra na ordem e não podia ser fora da ordem, cada dia tinha uma letra. Daí eu pensava: meu Deus, eu estou aqui para aprender e estou desaprendendo porque isso aí não é o certo, não é correto! E eu já estava até com essa mentalidade, eu acho até uma mentalidade muito avançada para quem não sabia nada porque a faculdade não ensina você na prática, ela traz tantas teorias. (Quésia, Entrevista, 2021)

Para a referida professora, o curso de Pedagogia na qual cursou, tratou da alfabetização a partir de novas tendências pedagógicas e, Piaget é citado como um teórico, cujos estudos voltados para o desenvolvimento psicogenético são capazes de proporcionar outras formas de ensino diferentes das que conhecia até então. A professora considera incorretas as práticas tradicionais de alfabetizar crianças e essa percepção se deve aos estudos feitos ao longo de sua formação inicial.

Durante a graduação, o professor e as professoras entrevistadas revelam que a aproximação com as práticas pedagógicas se deram inicialmente no Estágio Supervisionado. Por meio dele, puderam fazer relações e comparações com os conhecimentos teóricos, bem como analisar diferentes práticas desenvolvidas pelos/as professores/as regentes.

Ainda assim, enfrentam muitas dificuldades quando se deparam com a realidade da sala de aula: turmas heterogêneas, com diferentes níveis de escrita. Foi o que aconteceu com o professor Rubem quando ainda estava na graduação.

Quando eu cheguei ao meu sétimo semestre eu passei em um processo do REDA da prefeitura, pra alfabetização. E eu não sabia por onde começar, por onde fazer diagnósticos, e, eu recebi todas as fichas dos alunos e a diretora me disse: olha você tem alunos que são silábicos e alfabéticos. Assim, você tem aquela primeira teoria de faculdade, mas quando você não tem a prática, você não sabe aonde ir. Alfabético, mas qual atividade fazer? Para silábico, qual atividade fazer? (Rubem, Entrevista, 2021)

Essa experiência aponta para as fragilidades que ainda existem na formação inicial de professores, no desenvolvimento das competências para o ensino quando se trata da relação teoria e prática.

O Estágio Curricular Supervisionado permite ao licenciando participar da rotina escolar nas suas mais diversas formas de engajamento: nas observações da dinâmica escolar, nos planejamentos, nas relações com a comunidade, nas necessidades que demandam o trabalho pedagógico, na avaliação dos conteúdos e das aprendizagens e no conhecimento do projeto pedagógico da escola.

Sobre a importância do estágio para os futuros professores, Oliveira e Cunha (2006, p.3) afirmam que:

(...) a disciplina se apropria de dimensões capazes de instrumentar formadores e formandos para o confronto de paradigmas, estimulando-os à observação das atuações dos variados segmentos, à percepção crítica do dia a dia da escola e à análise do real papel que a mesma exerce na comunidade. Finalmente, é reconhecido na disciplina um espaço interativo de revisão do fazer pedagógico específico, de trabalho interdisciplinar e de enriquecimento profissional, somando-se a esta formação a consciência política e social necessária à compreensão e inclusão no mundo do trabalho.

Mas, por que a teoria e a prática são tão distantes no discurso de licenciandos? Nota-se dois pólos distintos que não se conversam, que não se complementam quando deveriam dialogar constantemente nas experiências dos (futuros) professores.

Nesse sentido, todas as disciplinas do curso, juntamente com o estágio, precisam estar a serviço da prática docente.

Dentre as disciplinas obrigatórias ofertadas no curso de Pedagogia, as Teorias da Educação têm ocupado um espaço de destaque na/ para construção das práticas de ensino. Em especial, o construtivismo, presentes nas narrativas, tem ocupado também os espaços de formação de professores, seja na escola, seja nos cursos de formação continuada federais e/ou municipais.

3.2 Formação continuada: o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC e os cursos de formação de curta duração

O PNAIC, apesar de ser um programa federal, destinado aos municípios brasileiros com Índice de Desenvolvimento da Educação –IDEB abaixo da meta, teve continuidade no município de São Francisco do Conde, mesmo quando este já havia alcançado o índice 5,0 no ano de 2017 quando a meta projetada foi de 4,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o município, foi atribuído ao PNAIC esse avanço nos resultados principalmente nos

componentes curriculares de Português e Matemática e nesse sentido, a rede deu continuidade à proposta a fim de que os novos professores que acabara de chegar ao município, sem a referida formação, pudessem dar sequência ao processo de alfabetização.

Para a professora Lara, sua participação como cursista no Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC foi de fundamental importância, pois, proporcionou conhecimentos sobre a forma de organizar seu trabalho e as estratégias de ensino para a alfabetização de crianças.

O Pacto me ajudou muito, principalmente na questão matemática, que eu fui colocar conceitos matemáticos de forma concreta, jogos na elaboração. Porém, nas outras disciplinas, Geografia, Ciências, História, era muito difícil fazer uma sequência que relacionasse tudo de forma mais aprofundada e sistemática. (...) a sequência de Português e Matemática eu achava excelente.

Nota-se que o PNAIC contribuiu com a formação da professora, mas também critica a proposta de sequências didáticas para as áreas do conhecimento Ciências, História e Geografia. Tanto a professora Lara quanto o professor Rubem, reconhecem o referido programa como importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas sem deixar de considerar alguns aspectos que em suas análises, poderiam ser revistos. Destacam que:

O Pacto tem que levar em conta a realidade da escola, de que a escola não tem material. Como é que a gente vai fazer se não tem material? Mas a gente dava um jeito e fazia. Minha crítica ao Pacto só era essa, o contexto escolar, a falta de recursos. (LARA, Entrevista, 2021)

Em São Francisco do Conde essa formação para os professores era a mesma formação pra sede, só que o público é diferente. Em uma zona rural, os processos de alfabetização são outros. Então a Seduc, a rede, tinha que ter esse olhar, não que fosse uma formação separada, mas que em alguns momentos a discussão fosse voltada pra esse público, pra esse aluno desse distrito. Porque o próprio referencial da Prefeitura pede isso, que a gente dê ênfase a cada localidade, mas só que dentro do processo não foi pensado, mas eu dentro da minha bagagem, dentro das minhas experiências, eu trabalhei com eles. (Rubem, Entrevista, 2021)

A formação propõe sequências didáticas a partir de usos de recursos necessários para a materialização de determinadas práticas e as escolas não dispunham de todos esses materiais, o que para a professora Lara, se tornou um problema, pois precisou fazer adequações em seus planejamentos tendo em vista as limitações impostas pela falta de recursos que deveriam ser disponibilizados pela secretaria de educação do município.

No caso do professor Rubem, já havia conhecimento da proposta antes de ingressar na educação de São Francisco do Conde e relata que, em outro município onde havia trabalhado, as formações do PNAIC eram desenvolvidas de outras maneiras: havia uma

contextualização das propostas para os professores que trabalhavam na zona urbana e da zona rural, o que não acontecia em São Francisco do Conde. Para ele, a falta de aproximação das formações do PNAIC no município de São Francisco do Conde com a educação do campo, foi o ponto negativo.

Destaca que o processo de alfabetização no campo tem suas especificidades. Nas práticas pedagógicas que desenvolveu no campo, em outro município, o professor fez usos dos recursos naturais presentes na localidade, os campos semânticos utilizados para desenvolver a escrita tiveram forte relação com o ambiente em que os estudantes estavam inseridos:

Então era ótimo você fazer o trabalho interdisciplinar de Português e Ciências. Eu dava aula na beira do rio, trabalhando com bioma e biodiversidade. Então, lá tinha uma canoa, como é que a gente escreve essa palavra? Quantas letras tem essa palavra canoa? E a palavra rio é maior ou menor que canoa? (...) eu era totalmente urbano eu fui aprender também com eles na questão rural porque lá tinha a questão da pecuária, da pesca e da cultura (...) então eu utilizava todos esses recursos para alfabetizar e a formação trazida pela Prefeitura foi ótima porque me inseriu dentro de uma realidade que eu não conhecia que é a questão da zona rural e Paulo Freire traz bastante isso. (Rubem, Entrevista, 2021)

De acordo com a descrição das formas como organizava o trabalho com as crianças do campo, verifica-se que havia ali uma valorização dos elementos que constituíam a vida rural, assim, o desenvolvimento da escrita não se dava distante da leitura que as crianças faziam do seu entorno, da vida diária que tinham e seu lugar de pertencimento. Então, “(...) o letramento entra aí com a vivência.” (Rubem, Entrevista, 2021).

Nesse sentido, Bueno e Nogueira (2014, p. 2) afirmam que:

É possível perceber a relação que existe entre a comunidade e a instituição educacional. Desse modo, entendemos que se faz necessário buscar a articulação entre os saberes escolares e os saberes extra escolares, de forma a fortalecer as identidades das culturas populares do campo, em que a escola e a família possam dialogar de maneira a compartilhar experiências e anseios.

Essa contextualização é derivada, inclusive, das mudanças nas tendências que influenciaram e influenciam os modos de pensar do professor em relação à leitura e à escrita no meio rural. Importa ainda considerar o que as famílias pensam sobre as formas como seus filhos são alfabetizados nos espaços escolares, se atendem ou não às suas expectativas. Caberia outra pesquisa com esse viés para compreender em que medida as transformações no campo do ensino está para o interesse de determinados grupos sociais.

O professor Rubem também considerou em suas aulas, uma proposta que pensava na vida social daqueles estudantes, nas possíveis mudanças que poderiam ocorrer nas suas formações escolares. Atribuiu a um curso de formação continuada no município de Candeias-BA para a educação no campo, as condições necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas: materiais, como livros didáticos apropriados para a educação no campo e a hipótese da saída desses estudantes da zona rural para a zona urbana. Sobre isso relata:

O curso de formação continuada para o campo veio trazer isso pra gente. Elucidar de como você trabalhar dentro da realidade do campo e também você inserir a zona urbana porque esse aluno também interage com a zona urbana e um dia ele sairia da escola de zona rural pra a zona urbana. A proposta era você alfabetizar dentro da perspectiva do campo, mas também trazendo esse aluno pra realidade urbana. Então, de vez em quando, por exemplo, eu ia ao shopping, estava com uma exposição de dinossauro e eu fotografava essa exposição, levava no meu notebook e mostravam a eles. Eu fazia esse *tour* virtual dentro do shopping e mostrava: isso aqui é uma loja de departamento, o que ela vende? Vamos fazer uma lista do que ela vende? (Rubem, Entrevista, 2021)

As experiências anteriormente construídas nos cursos de formação continuada, na perspectiva da alfabetização no campo, deram bases para que o professor Rubem desenvolvesse estratégias de ensino na atual escola onde atua. Foi preciso retomar suas memórias, seus trajetos de formação e suas aprendizagens para que pudesse ter êxito nas práticas desenvolvidas.

A saída do homem do campo para a cidade é um fator que a escola precisa levar em conta em sua organização curricular, na construção de uma identidade rural e nas problemáticas que circulam o campo, razões pelas quais ocorre o êxodo rural. Entender e problematizar as variáveis do êxodo nas propostas didáticas do campo tem sido objeto de discussões nas produções e redes que estudam os movimentos sociais e o processo de decolonialidade.

A inferiorização da identidade dos camponeses tem relação com a colonização na qual foi/é marca histórica brasileira onde por muito tempo, os europeus dominaram sobre os negros e nativos. As formas de controle e subordinação no campo da educação já demonstravam um controle nas relações de produção do saber quando o etnocentrismo provocou outras formas de ser e pensar dos grupos dominados (negros e indígenas).

Essas formas de ser e pensar que foram inculcadas pelos europeus, não apenas modelou a cultura, como também construiu sua marca ideológica de que, o processo de modernização e a força do capital eram essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma sociedade.

Assim, “(...) a Europa e seu povo constroem o mito da modernidade eurocentrada, em que eles passam a ser os modernos da humanidade, colocando-se como os principais protagonistas da história do mundo.” (FARIAS E FALEIRO, 2020, p.4). Os autores afirmam ainda que essas forças hegemônicas permanecem até os dias atuais e “ainda invisibiliza e deslegitima outras formas de conhecimento a partir de outras experiências sociais.” (p.4)

Para as comunidades rurais, a vida urbana pode oferecer tudo aquilo que precisam para obter progresso, aquisição de bens materiais, reconhecimento social e empregos capazes de ofertar melhores condições econômicas. A força do capital, concentrada nos grandes centros urbanos, é um forte atrativo para as pessoas que vivem no meio rural, isso porque o urbanocentrismo:

(...) está intrínseco à construção da colonialidade/modernidade, tendo em vista que o ideal moderno e civilizatório para se constituir o homem moderno, estavam vinculados com os modos de vida (cultura, comportamentos) e produção (capitalista – industrial) urbanos. As inserções dos espaços rurais no processo de civilização se dão apenas por vias que deslegitimam e desqualificam os modos de existência e expressão cultural desses, ou na exploração da natureza – como o agronegócio. (FARIAS E FALEIRO, 2020, p.5)

Essas reflexões trazem à tona a centralidade do neoliberalismo, que se institui como força hegemônica sobre as questões históricas, culturais, políticas e econômicas e considera subalternos os sujeitos que não aderem a essa lógica.

Ao retomar os processos de escolarização do campo, bem como o tipo de formação para a educação do campo evidenciadas na narrativa do professor Rubem, são considerados alguns aspectos a partir das abordagens de Farias e Faleiro (2020): as práticas escolares que preparam os estudantes para a vida urbana; a realidade do êxodo rural como reprodução do que os autores chamam de urbanocentrismo e por último, a necessidade de ações contra-hegemônicas no contexto dos grupos marginalizados.

Nessa perspectiva, destaca-se a Pedagogia da alternância, discutida por Cordeiro, Reis e Hage (2011) como modalidade educativa que surgiu com o movimento de agricultores ainda no período das grandes guerras mundiais que buscava uma alternância pedagógica entre escola e família. Nessa Pedagogia, jovens trabalhadores do campo podem ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos sem que precisem abandonar o trabalho com suas famílias rurais.

Essa modalidade educativa requer um novo projeto pedagógico com efetiva participação dos pais na condução dos processos de gestão colegiada sob a direção dos

dirigentes sindicais e religiosos a fim de relacionar os conteúdos aos conhecimentos do campo de trabalho onde os estudantes estão inseridos.

Sua expansão teve início na década de 1950 e na América Latina, a primeira experiência ocorreu em 1960 no Estado do Espírito Santo, na Argentina e depois em outros países da América do Sul.

A alternância pedagógica baseia-se em um plano de formação que prioriza e considera a qualificação profissional e as demandas do trabalho local que se configuram em necessidades de formação e escolarização dos jovens do campo. Assim, esses sujeitos não precisam migrar para as cidades, mas que possam colaborar com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades rurais.

Essas possibilidades se dão mediante avanços nos campos das políticas educacionais mediante iniciativas como a criação do grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e a criação do curso Pedagogia da terra por universidades públicas brasileiras (CORDEIRO, REIS E HAGE, 2011). Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se fortalece enquanto proposta pedagógica e metodológica no cenário educativo brasileiro, porém, propostas como essa são pouco visíveis nos municípios brasileiros.

Em São Francisco do Conde-BA, as comunidades rurais demarcam o perfil do município e possuem um número significativo de escolas e estudantes matriculados conforme ilustram os gráficos abaixo.

GRÁFICO 1

TOTAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ANO REFERÊNCIA 2020

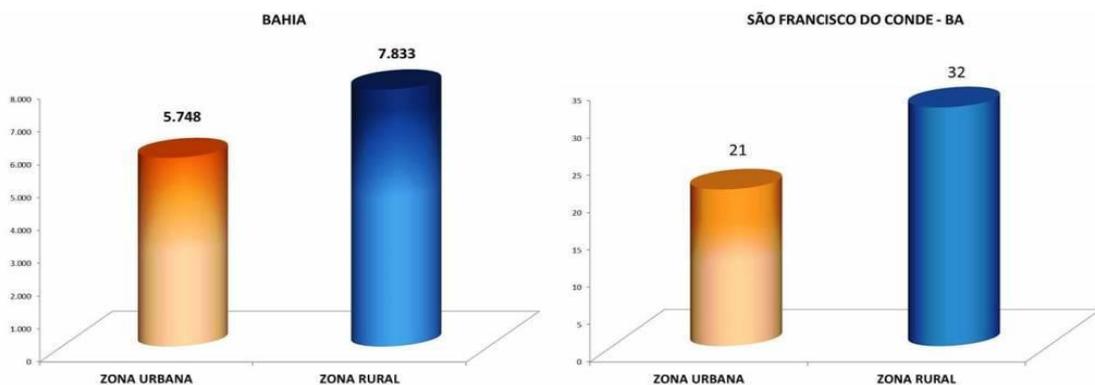


Gráfico produzido pela autora a partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, 2020.

GRÁFICO 2

TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ANO REFERÊNCIA 2020

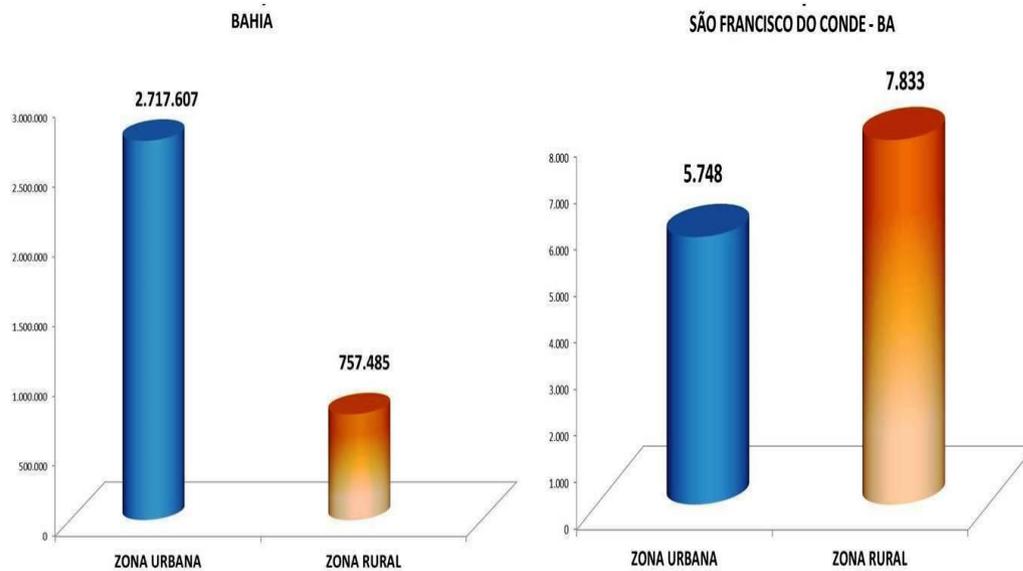


Gráfico produzido pela autora a partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, 2020.

A partir dessa exposição, verifica-se a necessidade que o referido município tem de ampliar as ações de desenvolvimento educacional dos estudantes das localidades rurais, com investimentos em formação de professores que leve em conta os saberes das comunidades rurais, seus modos de vida, suas tradições e seus anseios.

Apesar de iniciativas pontuais por parte de alguns estados e municípios quanto à oferta de cursos de formação para a educação no campo, ainda existem muitos desafios que precisam compor o corpo dessas iniciativas, como por exemplo, a própria composição das turmas escolares nessas comunidades.

Em uma pesquisa realizada em escolas do município de Várzea do Poço, no interior da Bahia, Silva, Mota e Rios (2019) discutem a identidade, diversidade e diferenças presentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas rurais e percebem o quanto as práticas pedagógicas dão ênfase ao contexto da realidade local das escolas. Porém, essas temáticas ainda precisam ser ampliadas conceitualmente pelos professores através de uma formação que valorize o modo de ser particular do aluno e da aluna, um desafio para as propostas de formação de professores na contemporaneidade.

A professora Jemima relata que teve sua primeira experiência com turmas multisseriadas após passar no concurso em São Francisco do Conde e foi também o primeiro

contato com a educação do campo. Sem uma formação específica, precisou lidar com vários desafios em relação ao método de ensino e à diversidade de estudantes presentes na classe.

Quando eu cheguei em São Francisco do Conde, eu me deparei com uma turma multisseriada, eu vi que eu tinha que trabalhar com crianças de seis anos a dez, onze anos e ainda tinha um adulto na minha turma, ele era considerado como um aluno especial. Eu me deparei com aquilo ali, eu pensei, meu Deus, e agora? Cadê seus conhecimentos? O que você aprendeu nesse período com o fundamental pra você começar a lidar com isso? Trabalhar não com uma série específica mas sim com uma seriação de conteúdos. Tem que trabalhar do primeiro ao quinto! Eu me vi naquele desafio e disse assim: E agora? Você está preparada pra isso? Ah, eu me perguntava o tempo todo, pra mim era o desafio, eu falei assim, meu Deus eu não vou conseguir! (Jemima, Entrevista, 2021)

A professora explica ainda que não fazia ideia de como alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que realizava outras propostas de atividades com os estudantes mais velhos, de um ciclo diferente. Diante desse desafio, precisava participar com encontros de formação continuada que o município oferecia, porém, a forma como era organizado o cronograma de formações para os professores do primeiro e segundo ciclos, não levava em consideração o trabalho dos professores de turmas multisseriadas, a logística que precisavam fazer para se deslocar de uma ilha (local onde se localizava a escola) até à sede.

Fica claro que a formação oferecida pelo município não dá conta de responder a todas as necessidades dos professores e alunos de turmas multisseriadas, tornando um desafio para os projetos de formação. A professora Jemina afirma:

Eu comecei a participar das formações que a SEDUC realizava, 2017 e 2018 foi o período que eu mais fiz formações. Eu com turma multisseriada, tinha que participar de todas, eu ia pra todas as formações, do 1º ao 5º. Chegou um momento que eu estava assim: eu nem vou mais pra sala de aula! Eu tinha que fazer um planejamento, deixar tudo planejado pra poder ir para as formações. (...) a gente pegava um barquinho da Prefeitura pra ir pra escola, eu tive que alugar uma casa e ficar por um ano e meio nessa casa praticamente (...). Depois me bateu o desespero e eu falei: não estou conseguindo mais, meu filho está em Salvador, não consigo mais acompanhar meu filho. Então eu preciso saber definir o que fazer agora, se eu quero continuar sendo alfabetizadora daqui da ilha ou se eu vou cuidar da minha vida pessoal também porque eu estava com uma criança de dois, três anos. (Jemima, Entrevista, 2021)

A professora relata muitas dificuldades em permanecer alfabetizando em um local de difícil acesso e até mesmo a participação integral nas formações comprometia o andamento das aulas que deixava planejada para que a secretária da escola desenvolvesse com os estudantes.

Os processos de formação continuada precisam ser planejados e organizados a fim de atender às necessidades formativas do corpo docente, mas sem perder de vista, as condições em que esses docentes são submetidos para a participação e sob quais condições de aprendizagens os estudantes se encontram enquanto são ensinados por outros profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei 9394/96, artigo 28, garante que : “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (...)” (BRASIL, 1996), o que inclui uma série de ações que possam efetivar a qualidade de ensino nessas localidades. Mas, a realidade apresentada pelos/as professores/as do campo mostram o descumprimento da lei e a negação da qualidade do ensino nesses ambientes.

O que se percebe é que a escola do campo, mesmo constando como prioridade na lei, na prática o que se tem é uma escola alijada de seus fundamentos teóricos/práticos, onde educador e sujeitos do campo, esquecidos pelo Estado, se veem na condição de improvisar um currículo híbrido, falseado por concepções distorcidas sobre o campo. (...) o professor do campo é mais uma vítima de um sistema que o excluí, na medida em que não lhes são proporcionadas as devidas condições à superação da frágil formação, ou que não lhe é assegurada as condições materiais, salariais e pedagógicas para uma inserção mais crítica, reflexiva e com isso transformadora (ARAÚJO E SOUZA, 2017, p.4)

Os autores supracitados refletem sobre as fragilidades que ainda existem na educação do campo e afirmam que a existência de desigualdades é fator marcante nessa modalidade.

A dificuldade de locomoção até à sede (para ir às formações) derivada da localidade onde atuava e a sobrecarga de trabalho que a professora Jemina enfrentava são fatores que afetavam diretamente na aprendizagem dos estudantes, pois precisava fazer adaptações em seu planejamento com diferentes objetivos para cada grupo de crianças.

Essa foi uma realidade experienciada pela professora Jemima , que nos leva a pensar em tantas outras possíveis condições de escrita e letramento na zona rural. Fica visível o descaso com crianças e trabalhadores que têm a escola e o professor como referência do saber institucionalizado.

No processo de formação dos docentes entrevistados, verifica-se que as dificuldades encontradas no contato com os estudantes nas turmas de alfabetização foram as principais razões para que pudessem dedicar-se aos cursos com o propósito de aprimorar as práticas. Destacam ainda o compromisso individual para com seu desenvolvimento profissional quando relatam que nos últimos três anos pouco se investiu em formação de professores no

referido município e por isso, ressaltam a importância de outras experiências que vivenciaram em outras instituições e outros espaços, novos conhecimentos acerca da alfabetização.

Dentre essas experiências, destacam-se:

(...) fiz parte de um projeto de formação de leitores, na UNEB. Foi basicamente sobre leitura. A gente tinha que fazer com que eles (os alunos) sentissem prazer pela leitura, quisessem ler não só pra aprender, mas a ler por prazer. Nessa formação nós aprendíamos também os níveis de escrita do aluno, aprendíamos sobre a importância da leitura no contexto social. (Lara, Entrevista, 2021)

Eu vinha em Salvador para a UFBA e para a UNEB porque na faculdade também tinha curso de formação e agente trabalhava como fazer uma contação de história, como você vai trazer a criatividade para estimular o aluno para que ele traga a contação, então tinha vários cursos que eu participava. (Quésia, Entrevista, 2021)

As professoras Lara e Quésia sentiram a necessidade de conhecer outras experiências formativas a respeito do letramento visto que a alfabetização não ocorre de forma isolada, mas de forma simultânea com a leitura.

Para os professores alfabetizadores, as práticas de leitura são cotidianamente realizadas em sala de aula a fim de despertar a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento da competência leitora nos âmbitos escolar e social da criança. O encantamento produzido por uma contação de história, por exemplo, pode levar as crianças a outros ambientes, outras situações, à percepção de sentidos e sentimentos em que estão imersos, mas para isso, as estratégias de leitura devem assegurar que tanto o contador quanto o ouvinte estejam em sintonia. Nesse sentido, a formação do professor leitor e a formação para o desenvolvimento do aluno leitor devem caminhar na mesma direção.

Temos visto nas narrativas que, nos cursos de formação de professores, objetiva-se preparar o professor para as técnicas de contação de histórias, de valorização e despertar da leitura pelos estudantes. Tais técnicas estão centradas nos elementos e procedimentos usados na/para a leitura. De acordo com Solé (1998), o leitor quando está em contato com um texto, ativa seus conhecimentos prévios para extrair as ideias centrais e essa leitura baseada na decodificação tem sido um objeto de conhecimento das escolas. Porém, há um contexto que precisa ser levado em consideração: se a criança tem contato com portadores textuais e sua linguagem em seus lares, se os familiares costumam ler em voz alta para a criança e se ao ler ou ouvir uma leitura, a criança já desenvolveu a capacidade de compreender o que foi lido. Nesse sentido, a autora afirma que os conhecimentos prévios devem ser trazidos para sala de aula para explorar e ampliar suas significações.

Essa compreensão de leitura é corroborada por Cosson (2014) quando afirma que:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p.36)

Em síntese, os cursos de formação de professores para o desenvolvimento do leitor devem considerar além desses elementos, os objetivos para o qual se ler. 1) ler para obter uma informação precisa; 2)) ler para seguir instruções; 3) ler para obter uma informação de caráter geral 4) ler para aprender; 5) ler para revisar um escrito próprio; 6) ler por prazer; 7) ler para comunicar um texto a um auditório; 8) ler para praticar a leitura em voz alta; 9) ler para verificar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998)

Para o professor Rubem, as dificuldades que presenciava no processo de alfabetização foram motivadoras para dar continuidade aos estudos e à pesquisa. Foi durante a especialização em Psicopedagogia que pôde confirmar e confrontar suas hipóteses acerca das dificuldades de aprendizagens das crianças sem perder de vista as constatações que observava no decorrer de sua trajetória enquanto alfabetizador.

Tinha alunos que já tinham três anos no 3º ano e aí eu disse assim: gente não é só uma questão de processo de alfabetização, não é só um processo de aprender, é dificuldade mesmo. Então, tinha aquela questão de disortografia, discalculia e eu percebia isso. Então eu disse assim: Eu preciso de uma especialização pra que eu consiga entender a questão da dificuldade de aprendizagem e aí eu fiz o curso de Psicopedagogia, o que me auxiliou também, porque dentro do curso de Psicopedagogia algumas disciplinas traziam também essa questão da alfabetização. Porque o psicopedagogo dentro das queixas apresentadas pelos pais ou pela escola não era uma questão de distúrbio ou disfunção, era um processo de alfabetização não bem procedida, não bem realizada que esse aluno chegava no 5º ano assim, ah, ele tem uma discalculia, ele tem uma dislexia e não era, era só uma questão de um processo de alfabetização. Eu comecei a fazer o curso de Psicopedagogia e fazer o estágio e acompanhamentos. A gente descobria que um menino no 6º ano e no 5º ano, o menino de escola particular que o pai dizia assim: Ah, ele não sabe ler, então ele tem disortografia. E aí quando você fazia a entrevista com a criança e dava os mecanismos pra ele escrever, nós, já com a experiência de professor de alfabetização, já descartávamos isso. A mesma coisa na questão comportamental, na questão de limites. Muitos pais diziam: Ah, ele é hiperativo, ele não consegue aprender! Aí você senta com o menino, dá um trabalho só pra ele classificar, organizar e você vê que ele consegue fazer. (Rubem, Entrevista, 2021)

O professor Rubem atribui às suas experiências na alfabetização, um repertório de conhecimentos que auxiliaram na compreensão teórica que estudara durante a especialização

e evidencia o diálogo entre teoria e prática ao retomar as aprendizagens anteriores. Essa aproximação também é destacada na narrativa da professora Jemima (2021):

Em 2019 eu fui fazer especialização em letramento e aqui eu realmente vi de verdade que é a realidade que hoje eu vivo, o conhecimento que eu tenho agora eu vejo e faço essa comparação: a gente trabalha isso, isso a gente não trabalha, isso dá certo, isso aqui não dá certo. Entendeu? Porque teve as disciplinas do meu curso de especialização em alfabetização e letramento que tinham coisas assim que a gente já fazia na prática que pra mim já era um não era nenhuma novidade. (Jemima, Entrevista, 2021)

A professora Jemima (2021) reforça ainda que, muitos conhecimentos estudados no curso de Especialização, já estavam presentes nas práticas que realizava em sala de aula. Diante das propostas de atividades e trabalhos solicitados no curso, conseguia fazer associações com as experiências vivenciadas na escola com seus alunos e pensava:

Eu já fiz isso na sala de aula, já trabalhei isso com os meninos, já faço isso na prática. Tinha um professor que ia pedir uma atividade como se a gente tivesse dando uma aula na sala, “pega um conteúdo aí e vamos ver o que vocês trabalhariam, como é que vocês trabalhariam com os alunos”. Aí a gente faz isso em questões de dez, vinte minutos e já apresentava pra ele. Como assim? Pra gente não era nenhuma novidade, a gente já fazia isso só que aí ela vinha com a fundamentação teórica. A gente muitas vezes fazia de uma forma inconsciente, mas tudo estava baseado em algum autor que já tinha falado aquilo, algum autor já tinha relatado, já tinha dito. (Jemima, Entrevista, 2021)

Essa narrativa reforça o efeito positivo de relacionar a teoria com a prática quando os professores já têm aproximação com as atividades de ensino. Há uma necessidade de fazer pesquisas, de estudar, de permanecer em formação para que possam obter respostas às suas indagações no campo da prática e encontrar meios para solucionar os problemas que lidam diariamente na sala de aula.

A razão das teorias da educação existirem está na prática com os sujeitos que fazem parte do processo educativo, mais precisamente sobre os professores e alunos. Um professor e uma professora em formação, em seus conhecimentos centrados nos alunos, ambos conversam entre si quando estão próximos, na escola, ou distantes fisicamente, mas próximos nos objetivos.

Por isso, as palavras de Freire (1996, p.24) refletem tantos significados nessa relação proximal entre quem ensina e quem aprende ao afirmar que “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

4 DIÁLOGOS CRUZADOS: a experiência da alfabetização e o cotidiano escolar

O processo formativo das professoras e dos professores/as alfabetizadores /as no cotidiano escolar será objeto principal das discussões deste capítulo. O primeiro contato com turmas de alfabetização, os principais desafios para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, os compartilhamentos de experiências pelos pares como parte da formação permanente e a alfabetização em tempos de pandemia são alguns dos assuntos que irão compor as reflexões aqui apresentadas tendo como pano de fundo, as aprendizagens experienciais dos/as alfabetizadores/as no cotidiano escolar.

4.1 O cotidiano escolar como espaço de contínua formação

Como já apresentado no capítulo anterior, os professores e professoras desenvolvem-se profissionalmente ao longo de sua carreira a começar pela formação inicial e permanente em constante construção durante o exercício da profissão. O que chama a atenção nesse percurso é que o espaço escolar tem maior referência na formação desses professores e professoras, tem lugar de destaque em suas narrativas e experiências, mas o nível de consciência sobre a potencialização que a dinâmica escolar possui para o desempenho da docência não é tão evidente.

A maior parte das experiências dos professores e das professoras entrevistadas se passa na escola: as tensões do primeiro contato com a rotina escolar, com a sala de aula e com o ensino e a aprendizagem, os desafios encontrados com turmas de diferentes níveis de desenvolvimento, as dificuldades de garantir que as crianças aprendam a ler e escrever dentro de um determinado período de tempo, os diferentes comportamentos das crianças e a forma de organização do trabalho e gestão da sala de aula são enfatizados em todas as narrativas.

A escola é um espaço privilegiado de produção de saberes e experiências, onde as aprendizagens acontecem simultaneamente nas relações estabelecidas pelas pessoas que dela fazem parte. É nesse espaço que o professor e as professoras entrevistadas dão sentido à sua profissão e fazem descobertas inéditas que somente quem está imerso nesse movimento diário e coletivo pode fazer.

Muitas dessas descobertas são provenientes das dificuldades vivenciadas diariamente na escola que conduzem os/ professores/ as a questionarem sobre seu trabalho e refletirem sobre a forma de atuação em sala de aula. Optam por uma determinada prática e não outra, elegem outros professores/as para servirem de exemplo e/ou direcionar o fazer pedagógico, conversam entre si para resolver os problemas de aprendizagens das crianças e aprendem que, ao observar e acompanhar as situações e comportamentos presentes nas relações escolares, podem compreender as razões das dificuldades que enfrentam e o melhor jeito de conduzi-las.

O professor Rubem descobriu em suas observações, diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e atribui essas diferenças à fatores externos à escola, mas que interfere e modifica sua forma de organizar o trabalho pedagógico conforme apresenta em sua narrativa.

Hoje eu trabalho com duas turmas de 2º ano, turma A e turma B, e na maioria das vezes eu faço planos diferentes, tanto alguma da manhã e quanto a turma da tarde. Eu já observei que a turma da tarde a defasagem e a forma de aprender é muito mais diferente que a turma da manhã. Então, as coisas pra turma da tarde, a parte lúdica tem que ser mais forte. Eu acredito que os meninos acordam tarde, tomam café tarde, almoçam tarde. Então, por exemplo, por estudar de tarde não acorda cedo, então o mecanismo de pensar, de raciocinar é diferente e eles chegam à escola assim. Então, eu faço toda uma dinâmica, tem a questão do deleite que nem sempre é uma leitura, às vezes é dançada, musicada. Eu trago essa coisa pra turma da tarde porque já é uma forma de acionar esses mecanismos dos meninos, mas isso eu ganhei com a maturidade. (Rubem, Entrevista, 2021)

O professor reforça que é um ser inacabado, em contínua formação. Compreende, portanto que, as gerações são diferentes, possuem especificidades que requer do professor e da professora outras posturas e novos conhecimentos.

Eu venho desde 2007 trabalhando com turmas de alfabetização e não acho que eu estou pronto, eu acho que a cada dia é um desafio! Existem os nativos digitais, os meninos que nasceram a partir de 2009, 2010 e são considerados nativos digitais. Pra um menino lá de 2007 o processo é outro. Eu preciso pesquisar, eu preciso me aprofundar, eu preciso testar porque a gente está o tempo todo testando. Hoje eu vejo que em Magda Soares é isso aqui, que está dando certo. Estou vendo que em Emília Ferreiro não está dando certo e eu preciso voltar (...) muita gente diz que o método tradicional não alfabetiza, mas alfabetiza sim! Mas você precisa dentro desse tradicional, trazer o novo, o construtivismo ou outro método que você utiliza, mas você precisa atender a demanda dessa criança, dessa localidade. (...) então existem

vários mecanismos, várias teorias que você precisa se debruçar e trabalhar com seu aluno e existem várias práticas também. Agora, você precisa estar sempre pesquisando, estudando. Essa é minha formação, ela ainda é contínua. Eu acredito que um curso que eu fiz em 2012 para trabalhar com os meninos da zona rural, precisa ser atualizado porque eu acho que hoje o contexto do zona rural é diferente, a tecnologia chegou lá. Quando eu trabalhei lá em 2012, não tinha energia, só tinha energia na escola e em algumas casas, acredito que hoje na maioria das casas já tem energia e já tem a *internet*, então, o processo é outro. Por exemplo, se a gestão dissesse assim, olha, a partir de hoje você fica com 5º ano, eu preciso ir pra outro processo, eu preciso entender como aquele aluno com nove, dez anos pensa. Eu não sabia como os de sete anos pensava, quando eu trabalhava como coordenador de ensino médio, eu trabalhava com uma mente de quatorze a dezoito anos, então eu buscava outros processos. Quando fui trabalhar com crianças, foi um outro mundo que eu tive que mergulhar, eu não poderia estar com aquele pensamento de coordenador de ensino médio. Hoje eu trabalho com o público mais infantil, é diferente minha fala, meu discurso. Eu tenho que entender, por exemplo, que as crianças hoje estão mais atualizadas, têm uma compreensão...mas elas são crianças! Porque tem gente que não tem esse cuidado, acha que ela é um adulto. Ela pode ser esperta e desenvolvida, mas é uma criança e você tem que trazer ela para o mundo infantil, mas não posso infantilizar demais. (Rubem, Entrevista, 2021)

Para o professor Rubem, o conhecimento, a formação e informação, devem estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem da criança levando em consideração os aspectos históricos, sociais e culturais desses sujeitos. Se colocar na condição de criança é um princípio capaz de mobilizar o docente para criar estratégias para o ensino e obter resultados positivos no desempenho da criança quanto à sua alfabetização.

Sobre essa imersão no mundo da criança, Saviani (2011) afirma ainda que se colocar como um analfabeto é condição para a alfabetização, os/ as professores/ as devem voltar ao seu estado de analfabetismo, momento em que não havia se apropriado do sistema de escrita para que possam entender os processos de raciocínio da criança. O professor Rubem descreve essas práticas quando afirma que precisa estudar, pesquisar e estar envolvido com o universo infantil de modo que possa compreender suas reais dificuldades e necessidades. São esses os requisitos que defende para conseguir alfabetizar seus estudantes.

Conforme a narrativa do professor Rubem, é preciso partir da realidade e do pensamento infantil para proporcionar condições de aprendizagem e apresentar novos conhecimentos nos quais é papel da escola se incumbir. Trata-se de desenvolver com as crianças, condições de avançarem no domínio dos conteúdos científicos dos quais necessitam para sua emancipação.

Para Saviani (2011) numa perspectiva mais crítica dos processos de ensino e aprendizagem, os professores precisam ter competência técnica e compromisso político, com ênfase nas discussões produzidas pelos professores e acadêmicos Guiomar de Mello na publicação do livro *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político* publicado em 1983 e as críticas feitas por Paolo Nosella a respeito da compreensão do que vem a ser essa competência.

O termo “competência” tem gerado um vasto campo de discussões e discordâncias entre os estudiosos e pesquisadores de diversas áreas, pois, por muitos, o termo se remete a um retrocesso das tendências pedagógicas que traz consigo o tecnicismo enquanto uma corrente de valorização da cultura dominante. Porém, para Saviani, a competência técnica trata-se de:

(...) uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. (SAVIANI, 2008, p.35).

A partir dessas considerações, a competência técnica está imbuída de compromisso político sem o qual, a escola será esvaziada dos conteúdos que são imprescindíveis para o acesso aos conhecimentos das classes marginalizadas.

Em *Escola e democracia*, o autor deixa claro sua preocupação com os conteúdos que precisam ser assimilados pelas camadas populares e a responsabilidade política do professor em sua ação pedagógica. Para o autor, se apropriar dos conteúdos que a classe dominante domina é condição para a libertação.

Para a professora Lara, muitas são as situações que limitam ou impedem o ensino de conteúdos que deveriam ser preservados na dinâmica da sala de aula. As demandas internas como o tempo dedicado para a preparação de materiais didáticos nos horários de atividades complementares (AC) e a quantidade de projetos propostos pela secretaria de educação, interferem na forma como o ensino é organizado e comprometem os resultados das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, o espaço escolar é também um ambiente de conflitos entre o que os professores e professoras gostariam de fazer e não fazem em decorrência dos problemas produzidos pelos seus agentes.

Além disso, a questão comportamental dos estudantes requer dos professores e professoras, estratégias sobre a gestão da sala de aula sem perder de vista o trabalho com a leitura e escrita que precisam ser desenvolvidas.

Os meninos rasgavam os livros, jogavam pra cima, a gente teve que suspender os livros. Tivemos que fazer combinados não só com os livros, mas com relação a tudo. Tive que seguir essa linha pra depois ter ganhos e não perdas. Em toda roda de conversa a gente explicava sobre o cuidado com o material, a importância do cuidar e depois eles usavam e a gente ficava observando como eram as ações. Tinha um aluno que se você tocasse nele, ele já batia, então, precisava ter essas conversas diárias sobre o material, o cuidado com o outro, o respeito, o afeto. Eu percebi que eles gostam muito da roda de conversa, era o momento que a gente estabelecia os combinados. (Lara, Entrevista, 2021)

Quanto à professora Quésia, os desafios para garantir o ensino dos conteúdos estão no quantitativo de crianças por turma e a participação das famílias no engajamento escolar dos filhos. A professora, em sua narrativa, afirma que:

Algumas famílias são desinteressadas. Já peguei turmas que os alunos produziam pouco as atividades que eu mandava pra casa e muitas delas vinham escritas pelos pais. Muitas crianças chegam na escola desnutridas, com muita dificuldade, cansadas e outras vezes agitadas. A sala era bem cheia e tinha casos de crianças que haviam sido abusadas e não tinha um centro especializado para acompanhar. Esses fatores prejudicaram bastante, principalmente quando você está com várias ideias de como alfabetizar. Eu acredito que todas essas dificuldades contribuíram muito e eu ainda tenho muito a aprender. (Quésia, Entrevista, 2021)

Há especificidades na alfabetização que exigem do professor e da professora, conhecimento mais íntimo de cada criança, suas preferências, suas histórias de vida, sobre seus ritmos de aprendizagem para que possa planejar e fazer as intervenções necessárias.

Apesar de conviver com muitas dificuldades no interior da escola pública, retoma as reflexões que produziu ao longo da experiência que teve em uma escola particular e reconhece que precisa lidar a todo tempo com as limitações da escola pública quanto à oferta de recursos materiais.

Eu trabalhei em uma escolar particular com o 2º ano e ela tinha uma proposta diferente. Eu fazia receitas com os alunos, contação de histórias, apresentávamos peças para outros alunos, saíamos do ambiente da sala de aula e íamos para a biblioteca, a criança tinha um repertório imenso de material. Eles usavam o mapa no computador e mesmo que elas não conseguissem escrever, conseguiam identificar o nome de uma cidade no mapa, além de usar alguns jogos pedagógicos. Tinham peças de teatro algumas sextas-feiras onde a gente tentava escrever um pequeno roteiro para apresentar a outras turmas, tinham eventos de campeonatos em que a gente

montava um jogo e participava com distribuição de medalhas. Foi uma experiência muito boa! (Quésia, Entrevista, 2021)

Ao fazer comparações entre as escolas, a professora afirma que “foi um choque enorme da escola pública para a escola particular”, pois, “(...) não conseguia fazer muitas atividades externas, tinha que buscar os próprios recursos que eram mínimos, não tinha nem revistas, jornais, nenhum jogo, tínhamos que tentar construir com o aluno.” (QUÉSIA, Entrevista, 2021)

Fica visível que, ao perceber os problemas estruturais da escola pública, a professora Quésia mobiliza-se para desenvolver um ensino capaz de se aproximar com o vivenciado na escola particular, o que demonstra sua preocupação com a educação das crianças que não dispõem de privilégios materiais.

Apesar da escassez de recursos, a professora Quésia desenvolve suas atividades a partir da observação que realiza no entorno da sala de aula e dos questionamentos que faz sobre as práticas escolares.

Uma coisa que eu observei é que as escolas produziam poucos trabalhos dos alunos e colocavam muitas exposições dos trabalhos dos professores tudo bem feito e caprichado e não tinha uma valorização da escrita da criança, eu me questionando ficava questionando: Por que será que o painel com a escrita do aluno do jeitinho dele nunca ficava muito interessante? E isso me marcou em algumas escolas que eu trabalhei. (Quésia, Entrevista, 2021)

É importante salientar a possibilidade de mudanças ao refletir sobre as práticas que outros professores e professoras desenvolvem na escola. O ponto de partida para a definição de práticas positivas e/ou negativas no ambiente escolar está na avaliação feita de tudo aquilo que a criança aprendeu.

Quando o/a professor/professora produz um painel e visivelmente atende aos padrões de beleza produzidos pela sociedade, supõe-se que a produção de uma criança é incapaz de ter beleza, colocando à margem o senso criativo e imaginário desse sujeito. Não se trata de deixar a criança à própria sorte, mas em acompanhar, orientar e ensinar a fazer determinadas atividades com mediação e colaboração.

4.2 A transição da educação infantil para o ensino fundamental como um desafio para a alfabetização

Os professores e professoras, por meio das experiências que tiveram com as turmas do 1º ciclo, puderam fazer comparações dos níveis de desempenho dos estudantes de

um ano para o outro, criar afinidades com determinado ano/ etapa do ensino e fazer descobertas sobre si e suas potencialidades para alfabetizar.

Todas as professoras e o professor entrevistado discorrem sobre algumas hipóteses de dificuldade de escrita e leitura das crianças a partir de vivências e experiências que tiveram com turmas específicas que é o caso do 1º ano. Foram notórias as dificuldades presenciadas, vivenciadas e experienciadas pelos/as professores/as ao atuarem com essa turma ao relatarem principalmente, a complexidade que tem se apresentado o processo de transição da criança da Educação Infantil ao 1º ano.

Segundo relato da professora Lara:

No início eu precisei muito do auxílio da coordenação, não só como a sugestão de atividades, mas com a questão da concentração. Eu tinha que trabalhar primeiro a disciplina, a concentração, combinados, respeito e foi um ano difícil, não vou dizer que foi fácil! Não pela questão da alfabetização em si, mas pela questão de que as crianças saiam da educação infantil e chegavam no primeiro ano assim: “Ah, quero correr!” Lá tem muita grama e eles queriam correr desesperadamente, queriam continuar naquele processo de Educação Infantil e no 1º ano vem esse “rompimento” e isso foi um problema. Eu trabalhei com essa turma com muito apoio, os meninos foram alfabetizados, alguns tiveram muita dificuldade, poucos não avançaram mais por questões de inclusão. Quando chegou em 2018, continuei com o 1º ano, porém chegou outra professora e dividimos turmas, então as turmas ficaram menores e a gente pôde trabalhar mais sistematicamente. De início eu trabalhei como regente, depois fiquei como P2. Mas a gente já fazia um planejamento alinhado. A gente fazia sequência de leituras e fichas de leituras para as sequências didáticas que englobassem o processo de alfabetização. A gente focou estritamente em alfabetizar e eu vi que teve um desempenho melhor do que no ano anterior. (Lara, Entrevista, 2021)

A professora Lara reforça que o comportamento das crianças ao chegarem no 1º ano se tornou um grande desafio, pois mesmo que de forma indireta, afetou a organização de seu trabalho e de uma rotina didática em prol da alfabetização. O acompanhamento da coordenadora foi de suma importância para a continuidade do trabalho que a professora Lara desenvolvia e esse trabalho em conjunto, foi fortalecido no ano seguinte com a parceira de outra professora.

É bem provável que os diálogos com a coordenadora no ano anterior, e a troca de experiências que tiveram, tenham auxiliado e melhorado os resultados no ano seguinte. Mesmo atribuindo esse desenvolvimento ao fato de ter outra professora dividindo as demandas e uma redução no quantitativo de crianças por turma, havia um amadurecimento profissional, um conhecimento mais profundo das condições que as crianças chegavam no 1º ano e possíveis intervenções que poderia fazer.

Agora não mais teria apenas uma coordenadora para auxiliar com propostas de trabalho com essas crianças, mas tinha outra professora para compartilhar suas experiências passadas e discutir possibilidades de trabalho e estratégias de alfabetização com muito mais propriedade. Havia então, outra pessoa com a mesma responsabilidade de alfabetizar na qual poderia discutir e refletir juntas suas principais inquietações, o que tornara o trabalho pedagógico menos solitário.

Esses meninos vieram muito infantilizados, eles ainda vieram como se fossem da educação infantil e não queriam sair dessa fase e ficou nesse processo. Era muito mais difícil, inclusive escrever na linha e todas as outras coisas que nos anos anteriores não tiveram. Eu e a professora nos questionamos o porquê desses meninos virem desse jeito: queriam pintar, correr, brincar e não queriam escrever nem começar a ler, queriam continuar no Grupo 5. A gente se questionou, mas não chegou ao consenso nos conselhos e reuniões, se deveria começar a alfabetizar no G5, mas houve discordância, que a Educação Infantil é o brincar e o cuidar. Então eu comecei a trabalhar mapas, quebra-cabeças de mapas, figuras geométricas... pegava papel metro bem grande e vamos cortar e colar os quadrados, círculos, triângulos e foi começando assim com jogos pra poder captar a atenção deles. Fiz o cantinho da leitura, mas todo dia antes de eu fazer a leitura, tinha a leitura deles, os que estavam iniciando a ler já queriam ler e eu auxiliava no processo. Eu fazia a leitura deleite todos os dias, às vezes no início da aula e no final deixava fazerem do jeito deles o reconto das histórias. (Lara, Entrevista, 2021)

A professora não apenas mobilizou a gestão, a coordenação e os professores para pensarem sobre a transição das crianças do infantil para o 1º ano, como também provocou e foi provocada por argumentos em relação à questão.

Encontrou dificuldades em organizar as sequências didáticas aprendidas na formação do PNAIC diante do que ela chama de indisciplina e falta de concentração das crianças. Porém, demonstra a importância da coordenadora pedagógica, do apoio dos/ das colegas que trabalham com ela e toda essa troca passou a fazer parte de seu processo de adaptação com as turmas do 1º ano e das turmas com uma nova rotina escolar.

O professor Rubem considera bons níveis de aprendizagens de algumas crianças que chegam no 1º ano, mas reconhece que ainda existem muitas dificuldades que precisam ser consolidadas.

Alguns meninos que saem do Grupo 5 para o 1º ano, já trazem a bagagem de alfabetização, os princípios de alfabetização, já reconhecem sílabas, já reconhecem letras, difere número de letras e outros não. Ainda tem a questão de coordenação motora, grossa, fina. Tem meninos que chegam no 1º ano e você ainda vai desenvolver isso, a questão de coordenação, a organização. Eu recebo ainda no segundo ano, imagine no 1º ano. Então, imagine eu estar

com três turmas em uma turma e pra fazer o processo de alfabetização. (Rubem, Entrevista, 2021)

Além de considerar as fragilidades das crianças que chegam no 1º ano em relação às primeiras noções de alfabetização, o professor reconhece que construiu sua identidade como professor alfabetizador quando afirma:

Eu nunca fiz concurso pra sala de aula de Educação Infantil, pra mim, está falando grego ou italiano, eu não sei o que é! Eu vim estudar Educação Infantil na pós-graduação em Psicopedagogia porque a gente tem que estudar a criança de 0 até os 3 anos. Eu já trabalhei com a Educação Infantil, já vivenciei a Educação Infantil porque pra falar algo, a gente tem que vivenciar. Hoje eu me considero um professor alfabetizador, mas ainda não me sinto pronto. Quero estar estudando, buscando, ver um método que a gente possa estar desenvolvendo como a gente vê algumas pedagogas criando atividades diferenciadas e postando no *instagram*. (Rubem, Entrevista, 2021)

Essa falta de afinidade com a Educação Infantil também é presente na narrativa da professora Jemima, pois, ao sair da zona rural, com turmas multisseriadas, se deparou com o contexto da escola urbana numa turma regular de 1º ano. Descreve seus sentimentos em relação às experiências que teve ao trabalhar com essa turma de uma forma negativa ao comparar com o contexto da escola do campo.

(...) eu já não sabia mais qual era a metodologia que eu iria trabalhar, me via na turma de 1º ano e tanto é que o desafio foi tão grande que eu virei pra coordenadora e falei: Eu não tenho condições de continuar com a turma do 1º ano, não sei como lidar, os meninos são muito agitados, é muita agonia! Eu estava acostumada com pouca gente, com turma pequena, era outro universo! Como a área urbana é diferente da área que eu vinha, as crianças lá tinham um olhar, tinham uma cultura e as daqui tem outra cultura. São aquelas crianças desenvolvidas que falavam demais, que não respeitavam os turnos de fala, você tinha que explicar pra ela “olha, agora você pode falar, agora pode levantar.” Me via fazendo aquelas coisas meio mecânicas e vi que não estava satisfeita, não estava fazendo uma coisa de forma natural. Então falei assim: Eu acho que não tenho perfil para isso, eu não estou me vendo como professora, como regente! (...) eu tinha que vim com o universo da educação infantil pra um processo de alfabetização. Então, eu já não gostava lá daquele processo do infantil, então eu falei: Como é que eu não gosto e vou ter que trabalhar isso agora? É aquela coisa mais lúdica, aquela coisa mais do colorir, do desenho, das coisas bem “primariázinhas”. Não conseguem pegar num lápis, no momento da leitura os meninos não conseguem ter nenhuma rodinha, não conseguiam sentar nem se concentrar. E eu ficava assim: Meu Deus, como é que eu vou conseguir atrair a atenção dessas crianças? Como é que eu vou fazer com que elas fiquem motivadas e aquilo pra mim era desafiador. Na hora do planejamento era difícil encontrar atividades que fossem do universo deles, tinha que trazer mais coisas da Educação Infantil do que do próprio 1º ano e esse não é o meu fazer pedagógico, eu vou ter que reaprender, que ressignificar, vou ter que fazer tudo novamente daquilo que aprendi lá no Pacto e do que eu aprendi no

multisseriado, reaprender a lidar com uma única turma. Então eu virei pra coordenação e falei: Me tire do 1º ano e me coloque em outra turma do 2º ano em diante porque eu não estou conseguindo lidar, não estou conseguindo fazer! (Jemima, Entrevista, 2021)

As dificuldades que os/as professores/as encontraram com as turmas de 1º ano foram motivos de descoberta para suas limitações e as razões pelas quais puderam afirmar suas afinidades em termos de atuação com determinada faixa etária, conteúdos, metodologias, organização das sequências de atividades e planejamento. Reconhecem que alfabetizar essas turmas requer uma imersão no mundo da criança para alcançar os objetivos esperados.

As indagações presentes nas narrativas são discutidas em recentes pesquisas que tem buscado identificar as práticas docentes nesses diferentes segmentos, compreender os diferentes significados da transição do infantil para o fundamental em tempos e espaços distintos (MOTTA, 2011) e analisar como os dois segmentos se relacionam nos discursos e práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo a partir da Lei 11.274, que versa sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos (SANTOS E VIEIRA, 2006; KRAMER, 2006)

Em uma pesquisa desenvolvida por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), numa escola municipal de Belo Horizonte, foram identificadas as tensões ocorridas na passagem da criança do infantil para o fundamental, mais precisamente para a turma de 1º ano. De acordo com as autoras, o lúdico se faz presente tanto na educação infantil quanto no início do ensino fundamental, porém as brincadeiras assumem diferentes funções em ambos os segmentos.

Foram verificadas que as práticas educativas na educação infantil tendem a desenvolver com a criança a organização das rotinas institucionais, mas por estarem inseridos na cultura grafocêntrica, participam e desenvolvem em eventos de letramentos e apropriação da língua escrita. Ao chegarem ao fundamental, as crianças de deparam com um distanciamento entre as experiências vividas pela escola de educação infantil com a nova escola de ensino fundamental onde o brincar ocupa um lugar secundário em sua rotina escolar.

Outra pesquisa desenvolvida por Santos e Alves (2015), buscou compreender de que maneira ocorre a inclusão da criança de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental em um município do Sul da Bahia a partir dos desdobramentos das políticas públicas que asseguram a escolarização da criança “diante da demanda da LDB – Lei nº 9394/1996 e suas leis complementares nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006” (p.2012).

As autoras afirmam a necessidade de maior atenção aos cursos de formação de professores na perspectiva da práxis pedagógica, levando em consideração as especificidades

do trabalho com crianças da educação infantil com vistas ao “desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, sociais, culturais das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.” (p.2013)

A formação continuada de professores, segundo as autoras tem papel fundamental de preparar os/as professores/as para uma concepção do ensino que considere a criança em sua totalidade e destaca a responsabilidade dos municípios no cumprimento dessa função.

Nas séries iniciais, as atividades escolares têm tido como objetivo central fazer com que as crianças aprendam a dominar tudo aquilo que é julgado importante ao seu aprendizado naquele momento, e devem ser levadas em consideração as diferenças individuais. Para tal pretensão, a formação docente deve ser priorizada com um olhar mais atento e sensível levando em consideração, as peculiaridades deste público de alunos e alunas em questão e que não deixaram de ser crianças simplesmente pelo fato de mudarem para uma outra etapa educacional. Assim, no tocante à formação continuada dos profissionais que atuam nesta etapa educacional nas séries iniciais, a legislação atual estimula ações descentralizadas, implicando em iniciativas diferenciadas por parte dos municípios quanto à organização das estruturas e das ações para a concretização dessa formação. (SANTOS, ALVES, 2015, p.2013)

As considerações feitas pelas autoras ao analisarem as implicações da lei de ampliação do ensino fundamental em turmas de 1º ano, revelam que há diferenciações em relação ao respeito à ludicidade nessa etapa de escolarização pelos municípios. As condições em que muitas escolas de educação infantil se encontram, impactam negativamente no processo de desenvolvimento da criança e sobre o trabalho docente, questões essas que devem ser consideradas pelas escolas de ensino fundamental.

As narrativas das professoras Jemima e Lara e do professor Rubem confirmam a negligência do poder público municipal em relação a uma formação que considere as singularidades das crianças ainda na educação infantil e acaba se estendendo ao 1º ano, o que pode tornar dificultoso a garantia de outras aprendizagens específicas na alfabetização. Nesse sentido, Santos e Alves (2015, p.2016) reforçam que tanto o trabalho desenvolvido pelas escolas quanto os projetos de formação de professores devem compreender que:

(...) para aprender a ler e escrever a criança deverá ter desenvolvido certas capacidades inerentes ao tempo específico de cada uma delas. Dessa forma, partimos do princípio de que cada criança tem seu tempo próprio para o início da aprendizagem de leitura e escrita, pois cada criança é um ser individual, ativo e único. A apropriação do código de escrita, por meio do

processo de escolarização formal, priva as crianças do que realmente as estimulam.

Quando as autoras trazem essa constatação, elas não têm a intenção de culpabilizar os/as professores/as do 1º ano sobre as práticas que realizam, mas reforçar o distanciamento entre o legal e o real, a falta de investimentos para a educação básica e o desafio dos municípios para assegurar que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os desmandos já presentes na educação tomaram uma proporção ainda mais devastadora no atual cenário com o evento da Covid-19, doença que provocou não apenas a necessidade de distanciamento social e uso de metodologias ativas para o ensino como também provocou o esquecimento da escola e de suas condições para a manutenção do funcionamento.

4.3 Aprendizagens sobre a alfabetização em tempos de pandemia

O ano de 2020 foi impactado por uma das maiores crises sanitárias de toda a história da humanidade que causou um clima de tensão, incertezas, angústias e sofrimentos. Em meio ao caos instaurado pela covid-19, o mundo inteiro precisou (re)pensar, (re)organizar e (re)adaptar os meios de convivência em sociedade sem perder de vista a continuidade do trabalho, da educação, dos laços afetivos e das projeções para o futuro.

Diante desse cenário, que exigiu um afastamento físico e um distanciamento das relações pessoais, foram criadas medidas de proteção à vida e à saúde como o fechamento das escolas, de estabelecimentos comerciais considerados não essenciais e a propagação do lema “fique em casa” como forma de evitar a propagação do vírus.

Além destas, outras iniciativas foram tomadas a fim de garantir não somente o direito à saúde, como também à alimentação, segurança, moradia e educação. O governo federal através do Ministério da Cidadania, os estados e municípios criaram o Programa Auxílio emergencial além de ações das organizações não governamentais e iniciativas por parte da sociedade civil que se comprometeram com o amparo aos grupos menos favorecidos economicamente por meio de doações de cestas básicas, quites de higiene pessoal, campanhas para arrecadação de dinheiro e muitas outras ações assistencialistas que evidenciaram ainda mais as desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Sem sombra de dúvidas, a pandemia tem afetado muito mais os pobres, os pretos, indígenas, nordestinos, sertanejos que sobrevivem dessas políticas assistencialistas e

da subsistência. Pessoas que alimentam suas expectativas de vida numa educação que possibilite mudanças sociais e outros padrões de vida, que têm a escola como principal meio de consolidar essas metas, mas que precisou ser fechada.

O fechamento das escolas não apenas interrompeu sonhos, como adiou objetivos de muitas famílias e jovens a darem continuidade aos estudos, a ingressarem na universidade e no mundo do trabalho. A preocupação com a escolarização das crianças não ficou de fora, pois enquanto a classe média alta se articulava para manter seus filhos na escola (uma escola virtual), os filhos das famílias de classe baixa aguardavam o Ministério da Educação e Cultura, os Conselhos Municipais e Estadual de Educação discutirem os planos e estratégias para a continuidade da educação.

Enquanto isso, muitas escolas se mobilizavam em articulação com as secretarias de educação dos seus municípios para analisar o cenário e fazer proposições. Professores, gestores e coordenadores conversavam entre si buscando uma maneira de fazer educação diante de um contexto em crise não apenas na saúde, mas também econômica e política, pois até mesmo essa categoria sofreu danos com relação aos cortes de salários a gratificações mediante justificativa do estado de calamidade pública.

Isso não impediu que fossem efetivadas algumas práticas de caráter emergencial como elaboração e distribuição de blocos de atividades escolares às famílias dos estudantes, cujo propósito foi de manter o vínculo com a comunidade escolar e ofertar o mínimo de conteúdo e conhecimentos. Essa estratégia, no decorrer do tempo, foi aprimorada e avaliada pelas escolas de modo que foram surgindo outras possibilidades de oferta do ensino que pudessem complementar a aprendizagem do alunado.

No município de São Francisco do Conde-BA, algumas práticas de ensino foram adotadas para atender às necessidades educacionais de crianças das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Cada escola encontrou um jeito de manter relações com os estudantes, de incentivá-los na realização das atividades propostas e orientar as famílias quanto ao processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

No entanto, no decorrer do ano letivo de 2020 e 2021, foram evidenciadas várias dificuldades nesse acompanhamento e avaliação por meio de um único instrumento, os blocos de atividades impressas. Para os professores, avaliar um estudante apenas pelas respostas dadas em atividades feitas em casa não garante o rigor da avaliação, tampouco o desempenho do educando de forma processual.

Para o professor Rubem, os blocos de atividades impressas comprometem ainda mais o processo de alfabetização, pois não garante atender as hipóteses de escrita em que as crianças se encontram.

Eu sou contra os blocos de atividade porque o bloco de atividades você vai ter que mandar pra um nível só. Eu não posso mandar um bloco de atividade alfabética porque eu vou prejudicar cada aluno pré-lábico. Então meu bloco de atividade língua portuguesa ele foi todo pré-silábico e aí a mãe disse assim “Meu Deus, muito fácil! você está mandando ele completar o alfabeto, pintar...” Mas eu acho injusto porque tinham os pais que não sabiam ler. (Rubem, Entrevista, 2021)

Por isso, foram desenvolvidas outras formas de acompanhamento da aprendizagem, de organização do trabalho pedagógico através do ensino remoto que pudessem ampliar as possibilidades de acesso ao ensino, como uso das redes sociais para postagem de materiais e comunicados a exemplo do *Instagram*, a criação de grupos de *WhatsApp*, *Telegram*, usos de plataformas para compartilhamento de vídeos como *YouTube*, *canva* e o *Google Meet*, para ministrar aulas síncronas e assíncronas, dentre outros aplicativos e ferramentas que auxiliaram no trabalho do professor.

Eu tinha que mandar atividade e áudio, minhas atividades eram feitas no *PowerPoint*. No *PowerPoint* eu tenho como gravar o áudio, eu gravava pro *YouTube* e lançava no grupo de *WhatsApp*. Então, o aluno também ouvia a explicação, ouvia, por exemplo, número 1: no número 1 você vai ler as palavras e vai circular as vogais e pintar as consoantes. Então o processo também de alfabetização era dos pais, porque as vezes os pais não tinham condições de pagar a banca e ele tinha que fazer atividade com os filhos em casa. Então assim, eu acredito que esse processo de alfabetização pra os meninos do primeiro, segundo e terceiro ano com a pandemia, piorou. (Rubem, Entrevista, 2021)

No ano passado a gente trabalhou o ano todo com o Sistema de *WhatsApp*, atividades impressas e correções, eu gravava vídeos contando histórias para eles recontarem e produzirem a escrita sobre o texto que eu postava. Esse ano eu queria ajudar por plataformas. E eu acho que eu posso fazer uma leitura melhor, posso trabalhar com os meninos *on-line* também, porém ainda não é viável por conta do contexto de onde fica a escola, da zona da escola, da rede, do sinal. Esse ano vou nessa lógica de tentar comprar meios de trabalhar leitura que pra mim foi o mais dificultoso. Na escuta, na oralidade e a escrita, mas a leitura... Vamos ver esse menino lendo em uma plataforma online? Como que eu vou visualizar que esse menino está avançando na leitura? Às vezes só por áudio, mas assim, tem a mãe, tem o pai... já pesquisei material e não achei muita coisa, achei uns canais, material científico e livros, mas não é recente, não é que não seja recente, é que não tem muita coisa produzida sobre como alfabetizar na pandemia. (Lara, Entrevista, 2021)

Diante desse novo formato de aulas, foi possível estabelecer um contato maior com as crianças, ver e ouvir em tempo real suas dificuldades, poder respondê-las quase que de imediato, tirar as dúvidas, sugerir materiais pedagógicos, postar e transmitir vídeos, encaminhar atividades complementares às atividades impressas e auxiliar na realização destas.

Mas, na medida em que foram surgindo essas alternativas, outras dificuldades se apresentaram no que diz respeito ao acesso aos meios digitais pelas famílias, a necessidade de domínio dessas ferramentas pelos professores e professoras de modo que fossem utilizadas com a finalidade de alfabetizar e a responsabilização da família em acompanhar a maior parte do desenvolvimento estudantil da criança.

Se no ensino presencial, alfabetizar requer do/a professor/a domínio dos conteúdos, didática, criatividade e afetividade, no ensino remoto, as exigências tornaram-se muito maiores. Como ressalta o professor Rubem, além da falta de escolaridade dos pais dificultar o acompanhamento das atividades dos filhos, “(...) alguns professores encontram dificuldades para alfabetizar através dos recursos tecnológicos”. Isso se deve ao fato de que, o inesperado acontecimento da pandemia tornou evidentes as fragilidades da formação de professores quanto ao uso das tecnologias da comunicação e informação na educação.

No caso da professora Lara, não se trata apenas de dominar as tecnologias, mas também, acompanhar o desempenho da leitura e escrita da criança sem as devidas mediações para o avanço da aprendizagem. Ressalta principalmente os desafios para o desenvolvimento da leitura diante desse novo formato de ensino em um contexto que não dispõe de meios nem recursos para uma rotina de estudos *on-line*.

Esses desafios afetam demasiadamente as turmas situadas em escolas da zona rural (onde trabalham o professor Rubem e a professora Lara) e ainda que façam uso de grupos de *WhatsApp* para acompanhar as famílias e as crianças, a frequência com que ocorrem as devolutivas das propostas de atividades ainda deixa a desejar. Esse fato se deve pela falta de conexão com a internet nas residências das famílias ou uso limitado de pacote de internet, falta de recursos como celular, *notebook* ou *tablet* e disponibilidade da família para auxiliar os filhos e filhas nas atividades.

Esses problemas tão evidentes nas escolas de zonas rurais produzem outra problemática que são as desigualdades de escolarização entre os/ as estudantes do campo e os/ as estudantes da cidade, mas não eliminam nem deixam de dar visibilidade aos mesmos desafios enfrentados pelos professores, professoras, estudantes e famílias que residem e estudam nas escolas da zona urbana.

Tanto que as professoras de escolas da zona urbana, Quésia e Jemima, apresentam narrativas semelhantes às de Lara e Rubem, quando discorrem as reais dificuldades experienciadas no ensino durante a pandemia:

A minha grande preocupação é essa, a forma como eles (os pais) estavam desenvolvendo o trabalho com os alunos porque é cansativo o dia todo ficar sentado. Quando você é um pai que trabalha muito em um trabalho braçal, que trabalha o dia inteiro e chega em casa cansado, ou muitas vezes é um pai de muitos filhos e as crianças contam com outros irmãos, quando ele chegar em casa como é que ele vai dar conta? Ele vai ter paciência? E também muitas vezes o pai não é alfabetizado e ele não entende de metodologia nenhuma. Ele acha: B com A é BA, então escreve aí! Vamos logo! Fala que letra é essa! Apaga essa letra feia! Ele não tem uma forma de entender e trabalhar porque a família não é preparada. Eu vejo que a família acredita que somente a função dela é dar comida e cuidar da saúde e muitos nem fazem isso e deixam o filho passar fome e mesmo tendo comida, não cuidam bem da saúde da criança. (Quésia, Entrevista, 2021)

A gente dá sugestão, faz o plano de curso do que a gente quer trabalhar naquele ano, só que muitas vezes a gente não consegue cumprir o que está escrito, principalmente nesse formato. Nem todos os conteúdos a gente vai conseguir trabalhar. Você acha que o aluno não vai se desinteressar? O aluno que não tem o *smartphone* nem espaço suficiente pra armazenar, pra colocar mais um aplicativo, o aluno que não tem condições de ter uma internet em casa não vai se desinteressar? E a gente vai ter que ficar mais um ano carregando isso, de fazer tudo sozinho, ser criativo, fazer vídeos criativos e tentar estimular essa vontade, esse querer do aluno. Mas não adianta, porque a gente já fazia isso em sala de aula, a gente já “plantava bananeira” lá na aula pra chamar a atenção deles, fazer uma atividade legal, uma atividade dinâmica, fazer as dinâmicas, fazer leitura e eles ficavam sentados, entediados em sala, imagina no computador! (Jemima, Entrevista, 2021)

As angústias vividas pelas professoras colocam em questão as limitações do ensino remoto. Tanto os professores/as quanto as famílias possuem um interesse em comum que é a garantia da educação escolar das crianças, mas se deparam com uma série de questões que impedem a efetivação das ações educativas.

Tais narrativas provocam alguns questionamentos em relação aos papéis da escola e da família na educação das crianças: o que os/as professores/as esperam dos pais em relação à educação escolar de seus filhos? A família tem o dever de ensinar a criança a ler e escrever em ambiente doméstico? São (in) corretas as práticas alfabetizadoras dos pais para com os filhos? Quais critérios são usados pelos professores e professoras no julgamento das práticas de ensino dos pais? Como mediar as práticas de ensino tecidas na família diante do distanciamento provocado pela covid-19?

Todos esses questionamentos encontram-se no bojo da profissão docente muito antes da pandemia, mas no atual contexto têm ganhado força e impulsionado novos campos de estudos, pesquisas e debates no âmbito da educação básica e superior.

Entretanto, a pandemia produziu outros saberes e práticas docentes a partir de novos olhares e reflexões sobre a relação entre a escola e família. Em uma entrevista à Futura, a educadora e especialista em alfabetização e letramento afirma que:

Um efeito muito positivo que o ensino a distância pode ter é criar uma maior aproximação entre escolas e famílias: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho. (SOARES, 2020)

Sem dúvidas, essas aprendizagens foram e são ressignificadas a cada dia pelo/a professor/a em sua rotina de trabalho que poderá oportunizar outras formas de relações da escola para com a família e vice-versa. Os professores e professoras estão conhecendo melhor a realidade vivida pelos estudantes, os aspectos externos que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento de suas aprendizagens e as famílias têm convivido com as dificuldades do ensino, colocando-se ora como pais e mães responsáveis pela educação doméstica, ora como professores e professoras que precisam dar continuidade à educação escolar.

O professor e as professoras entrevistadas reforçam a necessidade de auxiliar os pais nas táticas de ensino, mas também a instruí-los quanto ao uso de determinadas ferramentas e plataformas digitais. A professora Jemima afirma que precisou “gravar um vídeo, um tutorial para ensinar os pais a usarem o *canva* porque eles não conheciam ainda.” Essa iniciativa proporcionou uma aproximação das famílias com novas ferramentas e com a figura da professora de seus filhos, uma familiarização que foi inviabilizada com o distanciamento, mas que aos poucos foi ganhando espaço nas telas dos celulares, *tablets* e computadores.

Nesse sentido, os professores e professoras seguem criando e recriando formas de ensinar à distância mesmo diante de todos os desafios. As estratégias de leitura e escrita são os grandes dilemas para quem alfabetiza nesse novo formato. A professora Lara reforça que “não tem muita coisa produzida sobre como alfabetizar na pandemia” e com isso, demonstra interesse em explorar pesquisas sobre a temática, há preocupação por não saber como conduzir o ensino e a aprendizagem, necessidade de aprender e ao mesmo tempo, urgência em buscar meios que atendam suas necessidades em relação ao processo de alfabetização das crianças.

Essa emergência por novas produções precisam dar conta de responder às inquietações dos professores e professoras durante e depois da pandemia e nesse sentido, algumas pesquisas começaram a ser desenvolvidas em todo país por meio de redes colaborativas e universidades.

Algumas publicações mais recentes na base de dados *Scielo* sobre a temática do ensino remoto, têm discutido a formação de professores e os usos das tecnologias da comunicação e informação (MACEDO, 2021; AVENDAÑO, HERNÁNDEZ E PRADA, 2021; CASTIONI, MELO, NASCIMENTO E RAMOS, 2021); narrativas e experiências de estudantes da educação superior (MÁXIMO, 2021) e aprendizagens a partir da consciência histórica causada pela pandemia (NICOLINI E MEDEIROS, 2021).

Um número significativo de artigos publicados pela base Capes foram identificados a partir dos termos educação e pandemia. Dentre as publicações, destacam-se temas que envolvem os impactos da pandemia para o financiamento da educação básica, uso das tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC na prática pedagógica na Educação Infantil, alimentação escolar durante a pandemia, aprendizagens/ lições da pandemia para a educação escolar, impactos da pandemia para a educação dos povos do campo, formação docente, atendimento especializado aos estudantes com deficiência, dentre outras abordagens. Ao todo, são 432 publicações dentre as quais, 233 periódicos foram revisados por pares com maior ênfase nos recursos tecnológicos.

Em se tratando dos processos de alfabetização durante a pandemia, ainda são poucas as publicações diretamente ligadas ao tema nas referentes bases de dados. Entretanto tem sido um tema recorrente nos debates e discursos de professores que atuam com a alfabetização, a exemplo do professor e das professoras que narraram suas experiências aqui explicitadas.

O tema Alfabetização e letramento: desafios em tempos de pandemia, foi tema da Revista Educação Básica em Foco (V. 2, nº 1, jan. / mar. de 2021), sendo publicada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Tal acervo reúne uma gama de textos, relatos de experiências, seções de vídeos, projetos e produções realizadas pelos docentes para a alfabetização.

Esses materiais precisam ganhar lugar de consulta e estudos nas redes de ensino de modo que os/as professores/as tenham suas práticas confrontadas, percebam semelhanças entre as estratégias de ensino usadas por outros docentes e possam ampliar as possibilidades de trabalho com a escrita e leitura por intermédio das tecnologias.

As *lives*, as ofertas de cursos *on-lines*, os seminários e fóruns de debates também realizados em todo país, têm contemplado várias temáticas relacionadas à educação na

pandemia. Esses eventos têm contribuído muito com a formação dos professores/ as que de algum modo enfrentam dificuldades no decorrer do ensino remoto.

Porém, como ficou evidente na narrativa da professora Jemima e o professor Rubem, a pandemia trouxe consigo uma série de exigências para os/ as professores /as como por exemplo, o domínio de ferramentas tecnológicas para o planejamento das aulas. Ao considerar o tempo que um docente sem formação apropriada usa para gravar uma aula, editar vídeos, se apropriar de plataformas e socializar com os estudantes e as famílias, percebe-se uma rotina de desgaste físico e mental.

Tais demandas além de provocar o sentimento de desesperança, produzem limitações para a dedicação desses profissionais nos cursos ofertados, na produção escrita de suas experiências e no engajamento das discussões nos campos acadêmicos que têm sido cada vez mais potentes e reflexivos para o cenário atual.

Mesmo diante dessas limitações, o professor e as professoras entrevistadas veem na pesquisa, o meio de obter repostas às suas inquietações e auxílio para o desenvolvimento do trabalho educativo. Nesse sentido, a formação contínua tem lugar de destaque nas experiências com o ensino remoto.

Para Silva (2021, p.3), “apesar dos desafios do trabalho com aulas remotas e todas as implicações decorrentes dos problemas atuais, é preciso pensar em propostas pedagógicas que sejam possíveis de executar, levando em conta o contexto no qual o aluno está inserido.” Este é um desafio dos projetos de formação de professores, das secretarias de educação dos estados e município brasileiros que tem ofertado cursos sem levar em consideração as condições materiais dos professores e estudantes, muito menos investimentos que possibilitem a materialização das propostas de formação nas práticas de ensino dos professores. Como resultado, temos um ensino que não alcança todas as crianças, há uma negação do direito de aprender revelada na pandemia que poderá comprometer o desempenho nos processos de escrita e leitura nos anos seguintes, após retorno presencial das aulas.

Em uma entrevista concedida à Revista Futura, Magda Soares afirma que, as crianças das camadas populares são as que mais sofrem os efeitos da pandemia em seu processo de escolarização, conforme relata:

Infelizmente, não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais, culturais. Para essas crianças (...) uma aprendizagem de qualidade, e não só da alfabetização, é essencial para que tenham condições de avançar na escolarização, de lutar por condições mais justas neste país tão marcado por discriminações sociais. Elas têm o direito a um nível de escolaridade que

lhes permita prosseguir no processo de escolarização, adquirir uma profissão, ser reconhecidas e respeitadas no meio social privilegiado. (SOARES, 2020)

Apesar dos esforços da escola para superar essas desigualdades e ofertar um ensino que alcance a todas as crianças, ainda falta muito para que isso aconteça. As respostas e/ou a ausência de respostas do poder público diante desse cenário são preocupantes aos olhos do professorado e da sociedade civil organizada.

As escolas ficaram abandonadas, sem manutenção, sem as reformas necessárias, demissões de profissionais celetistas, cortes de salários dos profissionais da educação e as práticas do ensino remoto entregues aos professores e professoras. A educação foi mais uma vez negligenciada, desfavorecida, e desconsiderada pelo governo brasileiro, colocando em crise os papéis sociais da escola, da educação e da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

(LARROSA, 2002, p.27)

Durante os anos que vivi na docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas foram as situações em que me deparei com a pergunta: Você tem experiência com alfabetização? Do ponto de vista apresentado e discutido por Larrosa (2002) e do qual corroboro, o sentido comumente dado ao termo “experiência” não vai muito além de um acontecimento, de uma vivência. Porém, ela é mais do que isso, é o resultado transformador produzido pelas vivências.

Não tem como medir a experiência de um professor e de uma professora alfabetizadora sem conhecer de fato o que sabem fazer com o conhecimento que possuem sobre seu ofício, tampouco ter o mesmo nível de aprendizagem com as experiências do outro, pois, cada um atribui sentidos e fazeres diferentes com o que vivenciou.

A experiência é singular ao indivíduo e quando unida a outras experiências, se torna diversa. As multiplicidades de sentidos reveladas nas narrativas do professor e das professoras alfabetizadoras dizem muito sobre quem são, o que fizeram e como fizeram para se reconhecerem como professores/as, alfabetizadores/as em formação.

Dentre as experiências destacadas nas narrativas, foram notórias a insegurança ao iniciarem o trabalho com turma de alfabetização, pois perceberam que a formação inicial foi superficial quando se tratava das práticas pedagógicas. Ressaltam um distanciamento entre teoria e prática ao mesmo tempo em que não conseguem dissociar uma da outra quando se deparam com os desafios apresentados na rotina escolar. Ou seja, dão sentido à teoria quando estão imersos na dinâmica da escola, da sala de aula, do ensino.

Essa relação foi feita quando os/as docentes reforçam a necessidade de estarem envolvidos em cursos e programas de formação continuada, pois perceberam que as práticas de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização requerem compreensões teóricas muito mais aprofundadas sobre os processos de produção da escrita e da leitura.

O professor e as professoras entrevistadas demonstraram engajamento nos cursos de formação de professores/as que por iniciativa própria se propuseram fazer em outras cidades,

mas enfatizam a pouca oferta de cursos pelo município de São Francisco do Conde nos últimos três anos. A única formação que tiveram em comum foi a participação no PNAIC, que embora tenha colaborado com maior parte das aprendizagens docentes na alfabetização de crianças, apresentou lacunas em sua proposta inicial.

As aprendizagens produzidas pelas experiências na formação inicial e continuada não ficaram imóveis nesses espaços e momentos de formação, mas se expandiram em forma de mudanças nas práticas pedagógicas. Esse movimento de formação-ação-reflexão expressa uma continuidade da experiência marcada em um tempo e espaço causando um efeito transformador ao longo da trajetória desses profissionais.

Por isso, ainda que haja críticas ao município sobre a falta de atenção dedicada à alfabetização, os/as professores/as se mobilizam e criam estratégias que possam atender às necessidades educacionais dos estudantes: investem em autoformação, dialogam com seus pares e descobrem diferentes experiências, observam práticas que produziram resultados positivos na aprendizagem das crianças e desenvolvem táticas adequadas aos seus contextos de ensino.

Foi possível perceber que as aprendizagens experienciais de cada professor/a têm origem nas dificuldades vivenciadas durante seu percurso na docência. As narrativas trazem exemplos claros a respeito dos desafios enfrentados para que pudessem enfim, chegar a uma alternativa de resolução: a falta de recursos materiais levou a aprender a produzir o próprio material com as crianças; as dificuldades de aprendizagem das crianças levaram às pesquisas, leituras e envolvimento em cursos; os problemas com a gestão da sala de aula conduziram a conhecer os contextos sociais e culturais nas quais a criança estava inserida e o distanciamento causado por uma das maiores crises sanitárias (covid-19) levou a experimentar e experienciar outro formato de cotidiano escolar.

Diante de tanta riqueza de relatos sobre as aprendizagens experiências, foi impactante perceber que os/as professores/as, ao iniciarem suas narrativas, ainda não se davam conta de que essas aprendizagens são parte de sua formação profissional. Talvez essa falta de consciência ao discorrer sobre suas experiências tenha relação com a pouca evidência da temática nas discussões e pesquisas acadêmicas, conforme enuncia a professora Lara.

Foi a primeira vez que participei de uma pesquisa e pude compartilhar experiências. Os professores do ensino fundamental e da educação infantil são pouco ouvidos. Todo mundo dá ênfase à gestão, ao ensino fundamental dos anos finais, ao ensino médio e na graduação, mas não às experiências dos professores sobre suas práticas na sala de aula. (...) Alfabetização é na prática! Na faculdade eu não aprendi nem 1% do que eu aprendi na sala de aula, na vivência, na experiência com o outro. (Lara, Entrevista, 2021)

O professor Rubem também demonstra sua satisfação em poder participar como colaborador da pesquisa, pois compreende que esse envolvimento favorece a ampliação de minhas reflexões como uma professora alfabetizadora em formação ao afirmar que “a gente tem que ter formação, buscar complementação, ampliar nossa formação e que bom que estou conversando com alguém que tem essa mesma preocupação. Então, eu te agradeço e te parablenizo.” (Rubem, Entrevista, 2021)

Ao rememorar seu trajeto na formação inicial, a professora Jemima compara a graduação com o curso de mestrado no que diz respeito à importância dessa formação: “Eu tinha o curso superior como algo igual ao mestrado de hoje. Eu tenho muita vontade de cursar o mestrado, mas tem muitos obstáculos, muitas barreiras. A gente tem que procurar as pessoas certas que possamos dialogar.” (Jemima, Entrevista, 2021)

Para a professora Quésia, sua participação na pesquisa foi uma experiência e como tal, provocou ou provocará uma ação transformadora que somente ela poderá em outro momento, outro espaço, com outras pessoas, evidenciar o que aprendeu. Sobre essa experiência afirma:

Pra mim, foi uma experiência ótima estar aqui com você, uma professora que eu admiro muito. Você tem um jeito muito bom para tirar do aluno muito mais do que ele acha que pode fazer. Eu vejo que você traz propostas novas e novas sugestões para melhorar a convivência dos alunos. (Quésia, Entrevista, 2021)

Os efeitos da pesquisa para o professor e as professoras entrevistadas mostram o quanto suas vozes precisam ecoar nos projetos de formação. Não querem apenas ir à universidade aprender teorias resultantes de experiências que não vivenciaram, mas discutir suas próprias experiências de modo a contribuir com outras práticas exitosas.

Pude comparar as aprendizagens experienciais narradas com aquelas que eu descrevi na introdução desta pesquisa e compreendê-las do ponto de vista do/a narrador/a. Sendo assim, não há experiência mais ou menos relevante porque cada uma é singular para quem a vive e com elas, muitas vezes sem notar, podemos aprender e ensinar.

Embora as narrativas tenham apresentado similaridades nas vivências do percurso formativo, cada professor/a produziu diferentes práticas. Isso porque além de serem sujeitos únicos, buscaram atender grupos de crianças que demandavam ações diferenciadas. As crianças em processo de alfabetização têm modos particulares de aprender e é nessa direção que os/as professores/as caminham e desenvolvem-se profissionalmente.

As experiências que foram aqui explícitas me tocaram ao perceber a necessidade que possuem de narrar e compartilhar o que aprenderam. Isso significa que o campo das experiências ainda precisa ser ampliado nas pesquisas acadêmicas e como proposta de formação pelas escolas e pelas redes de ensino.

Ao finalizar essa pesquisa, tive mais certeza do valor que tem as experiências de vida-formação, contudo, prossigo com muito mais questionamentos do que havia no início desse estudo. Compreendo que existem questões presentes nas narrativas que merecem maiores discussões e aprofundamentos, mas que essa dissertação de mestrado, não dar conta de responder, pois se distanciam dos objetivos propostos.

A alfabetização em espaços não escolares, os desafios para ingresso e participação em programas de pós-graduação como um desejo e necessidade do/a professor/a em formação e a avaliação da alfabetização no pós-pandemia são temas presentes nas narrativas que apontam para possíveis estudos posteriores.

Em decorrência da pandemia da covid-19, alguns procedimentos da pesquisa sofreram modificações em seu percurso, pois não favoreceu o compartilhamento de experiências entre os/as docentes na roda de conversa como havia planejado inicialmente. Os/as participantes estiveram envolvidos em várias atividades profissionais como reuniões pedagógicas, interações com os estudantes pelos grupos de redes sociais, participações em palestras e cursos de formação de professores/as de modo que não dispunham de tempo para maior envolvimento nesse dispositivo.

Por isso, me questiono sobre os limites e possibilidades de fazer pesquisa diante do movimento apressado com que muitos/as professores estão atravessando na pandemia bem como os sentidos produzidos na vida de um pesquisador, de uma pesquisadora e dos sujeitos que dela participam.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Thiago.; FARENZENA, Nalú.; SILVEIRA, Adriana A. Dragone.; REZENDE PINTO, José Marcelino de. **Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica**. Revista de Administração pública, Rio de Janeiro, 2020, p.979-993.

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de.; RIBERIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a covid-19**. Revista de Administração pública, Rio de Janeiro, 2020, p. 1134-1145.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Alfabetização numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017, p.521-537

ANDRÉ, Marli. ; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. In: IMBERNÓN, Francisco. ; NETO, Alexandre Shigunov.; FORTUNATO, Ivan. (Org.) **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: edições Hipótese, 2019, p. 183-208.

ARAÚJO, José Júlio César do. , SOUZA, José Valderí Farias de. **O trabalho docente na educação do campo**. Revista Espacios. Vol. 38, Nº. 30, 2017. 11p.

AVENDAÑO, William R. ; hernández, César A. ; PRADA, Raúl. **Uso de las Tecnología de Información y Comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis**. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 23 No. 36, enero - junio 2021, p. 135 – 159.

BERAZA, Miguel Angel Zabalza. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNÓN, Francisco.; NETO, Alexandre Shigunov.; FORTUNATO, Ivan. (Org.) **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: edições Hipótese, 2019, p. 6-24.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

BRASIL, Ministério da educação. **Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>. Acesso em: 16/12/2020

BRASIL, Ministério da educação. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em 16/12/2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.35-89. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf Acesso em: 27/12/2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 142 de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Publicado em: 23/02/2018, 9p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-alfabetizacao>. Acesso em 15/12/2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). In: Portal QEd. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, 2019**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4338-sao-francisco-do-conde/ideb> Acesso em: 17/11/2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **População residente por cor ou raça e religião**. 2010. Consultado em 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Dos níveis e das modalidades de educação e ensino** – 14. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017

BUENO, Letícia de Aguiar. ; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **Práticas de leitura e escrita de crianças residentes no campo**: considerações acerca do contexto familiar e escolar. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, 7p.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a pratica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 142p.

CASTIONI, Remi. MELO, Adriana Almeida Sales de., NASCIMENTO, Paulo Meyer., RAMOS, Daniela Lima (In Memoriam). **Universidades federais na pandemia da Covid-19**: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. Infâncias, narrativas e dispositivos pedagógicos das professoras de educação infantil. In: **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA**: formação e práticas educativas. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. Salvador, 2010, p.84-120.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

CORDEIRO, Georgina N.K. ; REIS, Neila da Silva. ; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John W. Métodos qualitativos. In: **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.206-237.

DUBOC, Maria José Oliveira.; SANTOS, Solange Mary Moreira. **Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência**: perspectiva para formação do professor. Interfaces Científicas - Humanas e Sociais , Aracaju , V.3 ,N.1 ,p. 67 - 79 , Out. 2014.

FARIAS, Magno Nunes. ; FALEIRO, Wender. **Educação dos povos do campo: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo.** Educação em revista, 2020, 21p.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011, 102p.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 102p

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.20-38.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991, 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 144p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. (Org.) **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019, 351p.

GORZONI, Sílvia de Paula. ; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html>
Acesso em: 18/01/2021.

JOSSO. Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOVCHELOVICH Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** . Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, v., n., p. 01-11, 2002.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio?** Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina:** Redes empresariais em prol da educação. Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior-Ano I. Brasília, 2019, p.40-59.

MÁXIMO, Maria Elisa. **No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19.** Revista de Ciências sociais, 2021, p. 235-247.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos:** transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2011, p. 157-173.

MOURA, Adriana Ferro.; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa:** um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, 2014p. 98-106.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas:** um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2014, p.193-199.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. ; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. ; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1992.

NICOLINI, Cristiano. , MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. **Aprendizagem histórica em tempos de pandemia.** Revista Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.281-298, Maio-Agosto 2021.

NIZ, Claudia Amorim Francez.; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Educação escolar durante a pandemia:** quais lições aprenderemos? Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v.24, 2021, p.1-9.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. ; CUNHA, Vera Lúcia. **O Estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância:** desafios a vencer e construção de novas subjetividades. Revista de educación a distancia. Año V. Número 14.- 31 de Marzo de 2006. 18p.

OLIVEIRA, Nadia Maria de. , MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Tecnologias digitais na Educação Infantil:** representações sociais de professores. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. revista.pucsp.br/esp. v.39 n.3 – 2018, 14p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia I: teoria da curvatura da vara**. In: Escola e democracia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999, p.47-60.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.194p.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. **Lei Municipal Nº 78 de 15 de janeiro de 2009**. Institui o PAS – Programa de Acolhimento Social de Complementação de Renda e dá outras providências. Estado da Bahia, 2009, 6p.

SILVA, Antonia Maria Cardoso e. **Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios**. Revista Educação Básica em Foco, v.2, n.4, janeiro a março de 2021, 8p

SILVA, Eliane Paganini da. ; MANO, Amanda de Mattos Pereira. **Identidade profissional docente: concepções de futuros professores**. Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v.25 | n.1 | p.184-208 | jan./abr. 2018

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitárias**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade., PPGEDUC, Salvador, 2017, 220 fls.

SILVA, Fabrício Oliveira da.; MOTA, Charles Maycon de Almeida.; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Trabalho docente em classes multisseriadas: diferentes modos de entender a diferença na escola**. Santa Maria, v.44, 2019, 26p.

SILVA, Fabrício Oliveira da. ; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID**. Práxis Educativa, Vol. 13, Nº. 1, 2018, p.202-218.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida à Revista Futura em 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 16/10/2021

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias.; HETKOWSKI, Tânia Maria. Orgs. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-73.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Santa Maria, v.39, p.39-50, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SPALA, Fátima Terezinha; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Relação entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar**

na alfabetização. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018, p. 292-310.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 2019, 21p.

ANEXOS

CONVITE

Prezado/a professor/a alfabetizador/a,

É com imenso prazer que eu, Edna Gama do Nascimento, mestranda em educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, lhe convido para uma roda de conversa sobre a pesquisa intitulada **Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/as alfabetizadores/as.**

Data: 04/05/2021

Horário: 15h

Local: Plataforma colaborativa Microsoft Teams com link de reunião enviado no dia do evento.

Em tempo, agradeço sua disponibilidade e colaboração!





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO
NA PESQUISA**

Eu, Edna Gama do Nascimento, pesquisadora do estudo intitulado **APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS**, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8871. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as aprendizagens experienciais que professores alfabetizadores constroem no processo de formação permanente. Visa contribuir com as reflexões sobre a formação permanente de professores no que tange a alfabetização e principalmente discutir sobre a importância dos saberes produzidos pela experiência no cotidiano escolar para a formação e autoformação de professores. Serão realizadas roda de conversa e entrevistas narrativas como instrumentos de produção de informações e você, professor/a alfabetizador/a da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde-BA, é a principal fonte de conhecimento acerca das proposições aqui apresentadas. Ao concordar em participar deste estudo, a roda de conversa e as entrevistas serão agendadas conforme dia e horário que você estará disponível. Há preferência pelo encontro presencial para a realização das entrevistas, porém, pelas circunstâncias do momento em que nos encontramos, pelas limitações causadas pela Covid-19, as entrevistas podem ser feitas à distância, por intermédio das tecnologias da comunicação e informação, como o aparelho de celular e/ ou *tablete, notebook*. Para tanto, o meio virtual utilizado para as narrativas será a plataforma *Google Meet* com orientações prévias sobre o acesso e uso desse ambiente. As entrevistas serão gravadas e transcritas após a sua permissão com preservação do nome e sua imagem. As gravações serão apagadas após a conclusão desse estudo e em caso de desistência ou dificuldades durante as entrevistas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Para maiores esclarecimentos sobre eventuais dúvidas de cunho ético, poderá contatar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Ao assinar este termo, você estará autorizando e concordando com as normas supracitadas. Este termo será assinado em duas vias e você, professor/a, terá uma via e a outra ficará comigo.

Feira de Santana, ____/____/2021

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora