

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CONTINUED TRAINING OF TEACHERS TEACHING LITERACY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Nadyne Ferreira Barbosa⁷⁷

Thais Nogueira Tomaz⁷⁸

Márcia Rosa da Silva⁷⁹

RESUMO: Para realização deste Trabalho de Curso escolheu como objeto de estudo a formação continuada de docentes alfabetizadores evidenciando desafios e perspectivas. Prevista nos textos legais esta formação é parte das políticas públicas em Educação e deve ser considerada por todos os agentes educacionais. O problema científico que orientou a realização da pesquisa foi responder ao questionamento: a formação continuada de docentes resulta em efetividade e melhoria do processo ensino- aprendizagem na Alfabetização? Como hipótese se colocou em perspectiva que o avanço científico e conceitual da Alfabetização pode se relacionar com atitude profissional do docente em assumir sua formação continuada, seja na forma institucionalizada, de estudos independentes ou na reflexão e revisão sobre o exercício de sua ação docente, ou em todas estas formas. O objetivo geral foi ampliar e aprofundar conhecimento teórico sobre a formação continuada de docentes que atuam na Alfabetização. De natureza qualitativa adotou-se a pesquisa descritiva e em relação aos procedimentos adotou-se a pesquisa bibliográfica. Os resultados permitiram ampliação e aprofundamento teórico do tema e a confirmação da hipótese. Da conclusão da pesquisa resultaram apontamentos que colocam a formação continuada de docentes alfabetizadores como de elevada necessidade para a busca de soluções de questões que na Alfabetização ainda representam lacunas.

Palavras chave: Alfabetização. Docência. Formação Continuada.

ABSTRACT: To carry out this Course Work, the continued training of literacy teachers was chosen as the object of study, highlighting challenges and perspectives. Provided in legal texts, this training is part of public policies in Education and must be considered by all educational agents. The scientific problem that guided the research was to answer the question: does the continued training of teachers result in effectiveness and improvement in the teaching-learning process in Literacy? As a hypothesis, it was put into perspective that the scientific and conceptual advancement of Literacy can be related to the teacher's professional attitude in assuming their continued training, whether in the institutionalized form, independent studies or in reflection and review on the exercise of their teaching action, or in all these forms. The general objective was to expand and deepen theoretical knowledge about the continued training of teachers who work in Literacy. Of a qualitative nature, descriptive research was adopted and in relation to procedures, bibliographical research was adopted. The results allowed theoretical expansion and deepening of the topic and confirmation of the hypothesis. The conclusion of the research resulted in notes that place the continued training of literacy teachers as highly necessary for the search for solutions to issues that still represent gaps in Literacy.

Keywords: Literacy. Teaching. Continuing Training.

⁷⁷ Graduada em Pedagogia (nadynebarbosa17@hotmail.com).

⁷⁸ Graduada em Pedagogia (nogueirathais55@gmail.com).

⁷⁹ (Orientadora) Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade de Havana –Cuba (marcia.rosa@ueg.br).






















INTRODUÇÃO

O período de Estágio da Semirregência foi fundamental para a escolha da temática Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores, uma vez que proporcionou uma primeira impressão do trabalho destes profissionais e a partir daí, começou-se por considerar que uma pesquisa nesta área poderia agregar conhecimentos ao curso de Pedagogia.

Para tanto, escolheu-se começar pelo contexto histórico da Educação no Brasil, pelo reconhecimento dos Métodos Tradicionais de Alfabetização, da Legislação pertinente à área bem como, situar a formação continuada de docentes alfabetizadores com base na formação inicial.

O interesse foi ampliando à medida que se iniciou as primeiras buscas por textos e as primeiras leituras que foram evidenciando a relevância e complexidade da Alfabetização, a natureza do trabalho dos docentes alfabetizadores e a necessidade da formação continuada para um trabalho efetivo e qualificado.

O trabalho desenvolvido pelos docentes alfabetizadores pareceu de imediato algo de extraordinário, envolvente e com um grau de dificuldades bastante desafiador.

A partir destas reflexões foi elaborado o problema científico para o qual se busca na literatura especializada construir uma resposta: a formação continuada de docentes resulta em efetividade e melhoria do processo ensino- aprendizagem na Alfabetização?

Como hipótese se colocou em perspectiva que o avanço científico e conceitual da Alfabetização pode se relacionar com a atitude profissional do docente em assumir sua formação continuada seja na forma institucionalizada, de estudos independentes ou na reflexão e revisão sobre o exercício de sua ação docente, ou em todas estas formas.

Ampliar e aprofundar conhecimentos a respeito da formação continuada de docentes que atuam na Alfabetização a partir das orientações originadas das políticas públicas e do próprio fazer docente representou o objetivo geral da pesquisa.

Como desdobramentos do objetivo geral enumerou-se os objetivos específicos da pesquisa como: retomar eventos iniciais da Educação no período do Brasil Colônia; sumarizar a importância dos jesuítas para o processo educacional; revisar iniciativas legais de formação de docentes; descrever aspectos do contexto em que surge o curso de Pedagogia; situar o campo de atuação do pedagogo; identificar os Métodos Tradicionais de Alfabetização; reconhecer tendência metodológica em discussão na atualidade; situar o processo de formação continuada

de docentes alfabetizadores em seus desafios e perspectivas e dimensionar a essencialidade do exercício da docência como elemento de formação continuada.

De natureza qualitativa a metodologia de trabalho adotou os procedimentos da pesquisa descritiva que “[...] está sempre voltada para o presente e consiste em descobrir o que é”, (MARTINS JUNIOR, 2012, p. 84).

Em relação aos procedimentos a investigação é de caráter bibliográfico, sendo que, nesta perspectiva, destaca-se que, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Destacando também que [...] “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Dentre os procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica foi realizada a revisão da literatura sobre a temática em estudo através de livros, revistas especializadas, boletins e artigos científicos. As leituras foram seguidas de anotações, discussões para reflexão e elaboração do texto da pesquisa.

Desta forma, organizou-se um quadro teórico que possibilitou ampliar e aprofundar a compreensão inicial sobre os conceitos em estudo e estabelecer relação entre eles.

O texto está organizado em três seções, a primeira trata sobre A Educação Brasileira em Suas Origens, a segunda abordou Alfabetização, Especificidade e Métodos, e a terceira Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores. As três seções apresentam subtítulos que auxiliam na organização do texto. Por fim, registra-se as Considerações Finais e as Referências utilizadas.

Considerando o exposto, justifica-se que a escolha pelo tema e o estudo realizado veio de encontro às intenções e aspirações de formar um quadro teórico mais ampliado e aprofundado a respeito do universo da Alfabetização e de docentes Alfabetizadores bem como, conhecer desafios e perspectivas da formação continuada nesta área.

Registra-se ainda que este Trabalho de Curso em certa medida foi impactado pelo contexto da pandemia da Covid-19. As recomendações das autoridades sanitárias para o isolamento social e a decisão da Universidade Estadual de Goiás pelo trabalho remoto, deram outra perspectiva para a realização da pesquisa. A impossibilidade de realizar trabalho de campo e não poder contatar docentes alfabetizadores no exercício da docência representou uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

A história do Brasil e da Educação brasileira estão vinculadas aos acontecimentos ocorridos na Europa do século XVI. Em busca de expansão territorial, ampliação de rotas comerciais e de riquezas os europeus viajavam pelos mares à procura de novas terras que transformariam em colônias onde explorariam e retirariam tudo que fosse de interesse das metrópoles.

É notório que neste contexto, a Educação para o colonizador não representava uma prioridade, pois as atividades desenvolvidas nas colônias não exigiam formação escolar. Mas ainda assim, as grandes metrópoles enviavam e mantinham em suas colônias missionários com o objetivo de manter os colonos na fé católica.

1.1 Os jesuítas e a Educação no Brasil Colônia

É lugar comum atribuir em grande medida aos jesuítas o trabalho missionário e pedagógico no início de nossa colonização. Todavia, estudos recentes concluíram que outras ordens religiosas aqui estiveram desenvolvendo trabalho semelhante ao dos jesuítas, considerado também de grande importância. O que diferencia esta questão é que outras ordens como os franciscanos, carmelitas e beneditinos não deixaram como os jesuítas, o mesmo volume de registros e documentação de suas ações religiosas e pedagógicas.

Estas considerações feitas a partir de Aranha (2006) se confirmam quando a autora ressalta que a historiografia tradicional não deixa dúvidas sobre a presença e trabalho dos jesuítas no Brasil. De forma que é possível afirmar com base em documentação e registros que,

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequeses dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 2006, p. 140).

Os jesuítas eram padres que pertenciam a Companhia de Jesus, uma ordem religiosa que tinha como objetivo a propagação do Evangelho. Essa ordem religiosa, fundada na Europa por Inácio de Loyola, no ano de 1534 e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, é considerada um dos maiores instrumentos de Contrarreforma, pois foi criada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, atuando em várias regiões, inclusive fora da Europa. Um de seus objetivos era justamente converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas, utilizando a Educação como meio para alcançar esse objetivo.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

A Companhia de Jesus “Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 173). Os jesuítas eram, portanto, enviados às colônias para evangelizar e converter os nativos ao cristianismo.

O Brasil Colonial também recebeu os jesuítas, sendo eles considerados os primeiros professores no país. Dois jesuítas em especial, tiveram importante papel na história do país, o português Manuel da Nóbrega e o espanhol José de Anchieta, ambos atuaram na catequização dos povos nativos.

O primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil Colônia em 1549, juntamente com Tomé de Souza, então governador geral, e liderado pelo padre Manuel da Nóbrega, que teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008) fundando na Bahia, neste mesmo ano, a primeira escola de ler e escrever na Colônia brasileira. A respeito dos objetivos do projeto educacional dos jesuítas, registra-se,

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

Desde sua chegada ao Brasil, os jesuítas começaram então a catequizar os indígenas, objetivando uma mudança de vida para os nativos. Sendo assim, “A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo aos interesses políticos e econômicos de Portugal” (MELO, 2012, p. 12), ressaltando mais uma vez a importância da catequização e dominação dos indígenas para os colonizadores, que almejavam utilizar sua mão de obra.

Os jesuítas não ficaram apenas responsáveis pela catequização dos nativos, mas também lhes foi atribuída a responsabilidade com a educação dos filhos dos colonizadores. De tal modo que se entende,

A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (MELO, 2012, p. 12).



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

As primeiras aulas de iniciação ao processo ensino-aprendizagem estavam destinadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido à predominância do aspecto religioso, ou seja, no período colonial a ideia dos missionários era catequizar e educar os nativos conforme as regras dos colonizadores portugueses, que precisavam de mão de obra para a lavoura e outras atividades de extração. Decorre então que estiveram ligados ao processo educacional no Brasil, educando também filhos de colonos.

Fundaram neste período escolas em Salvador e São Paulo, essas escolas eram voltadas apenas para aqueles pertencentes à classe nobre, destinando aos indígenas apenas a catequização.

E a natureza do ensino que ministravam se caracterizava como,

[...] completamente alheio à realidade da vida na colônia. Desinteressado, destinada a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil. [...] O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 2012, p. 34).

A autora analisa como improdutiva a educação que se propunha a desenvolver e conservava a influência europeia e medieval inspirada na ideologia católica que marcou profundamente este período histórico. Ao mesmo tempo não colaborava para o desenvolvimento em solo brasileiro de uma cultura própria.

Todas as escolas jesuíticas seguiam o documento *Ratio Studiorum*, elaborado com a intenção de padronizar os estudos desenvolvidos pelos jesuítas.

Este documento se entende como,

[...] *Ratio Studiorum* (a expressão latina *Ratio* atque *Institutio Studiorum* significa “Organização e plano de estudos”), publicado em 1599 pelo padre Aquaviva. Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor. (ARANHA, 2006, p. 128).

De acordo com a autora, neste documento os jesuítas buscavam a orientação pedagógico-didática para realizarem seu trabalho. As práticas e conteúdos desenvolvidos deveriam estar em acordo ao que preconizava o *Ratio Studiorum*. Neste sentido, exigia-se do aluno a repetição de exercícios, a memorização, incentivava-se a competição entre os

indivíduos, além de rígido sistema disciplinar. O *Ratio Studiorum* não contava com nenhuma disciplina de área específica, sendo os estudos voltados para o humanismo de forma que,

Os jesuítas defendiam o humanismo, enfatizando estudos relativos às atividades literárias e acadêmicas. Defendiam valores como a autoridade, obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação. (MELO, 2012, p. 14).

Neste contexto, os jesuítas mantiveram-se no controle da Educação da Colônia por duzentos e dez anos (210), até 1759 quando foram expulsos por Marquês de Pombal dando início a um novo período para as atividades educativas na Colônia. Desta data em diante, passam a ser instauradas as reformas pombalinas da Instrução Pública, se opondo à supremacia das ideias religiosas.

Estas reformas estavam fundamentadas nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, que instituíam o privilégio do Estado em matéria da instrução, passando a ter a influência da pedagogia do humanismo racionalista substituindo a orientação jesuítica. A partir desse período foram instaladas no Brasil as Aulas Régias, que compreendiam o estudo das humanidades no âmbito do Estado e não mais nos domínios da Igreja Católica, perdurando até 1834.

É necessário, no entanto, registrar o cenário educacional criado com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a saber,

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2012, p. 36-37).

Apesar da situação criada, relata a autora que se foram os jesuítas, mas a sua forte e marcada influência permanecia em razão da estreita relação mantida com os filhos das famílias influentes da aristocracia rural nos seminários de formação do clero secular. Salienta Romanelli (2012) que eles foram os naturais continuadores da sua ação pedagógica. Assim, a autora enfatiza que na prática a expulsão dos jesuítas não muda o modelo educacional brasileiro que existia.

1.2 Iniciativas legais de formação profissional de professores

Retomando o ano de 1834 foi promulgado o Ato Institucional que colocava a responsabilidade de instrução primária sobre as províncias e tendeu-se a adotar para a formação de professores, o que vinha sendo seguido nos países europeus: as Escolas Normais.

E assim permitiu a criação da primeira Escola Normal no Brasil, na cidade de Niterói em 1835, que contava apenas com um professor e poucos estudantes, sendo fechada em 1849 por falta de estudantes e somente anos mais tarde voltou a funcionar. Em sequência foram criadas Escolas Normais na Bahia, Ceará e São Paulo, em 1836, 1845 e 1846, respectivamente.

Data deste período o descaso do governo e sociedade, sequer camuflado, que era obstáculo para a adequada formação de professores. Dentre eles, pode-se afirmar que a sociedade daquela época não encontrava motivos para priorizar a educação elementar, era recorrente acolher professores sem formação porque não valorizavam a necessidade de método pedagógico específico para a atividade docente.

O governo pagava mal e não oferecia apoio didático necessário, era comum o Estado selecionar professores em concursos e exames sem exigir formação profissional, havia também nomeação de professores em troca de apoio político donde se conclui que, predominava a concepção artesanal de formação de professores (ARANHA, 2006).

Destas Escolas Normais relata-se que,

Geralmente as escolas normais ofereciam apenas dois a três anos de curso, muitas vezes de nível inferior ao secundário. Para ingressar, bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes. De início, atendiam apenas rapazes: a primeira escola norma de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passou a oferecer uma seção para mulheres e, com o tempo, a clientela tornou-se predominantemente feminina. Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar que estava ligada à experiência maternal das mulheres de novo o aspecto artesanal da educação e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas (ARANHA, 2006, p. 227-228).

Nas décadas seguintes (1860) debates ocorridos na sociedade colaboraram para evidenciar a importância da Educação, e conforme a autora citada, a questão da formação de professores ganhou relevância e providências foram tomadas para qualificar o ensino.

E se no passado, as Escolas Normais eram criadas e fechadas em curto espaço de tempo por não sobreviverem à falta de professores, estudantes e apoio pedagógico, consta que em



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

1883, vinte e duas Escolas Normais funcionavam em todo o país. Dentre as providências e mudanças realizadas estavam a ampliação e enriquecimento do currículo e a modernização da metodologia pedagógica.

Estas Escolas objetivavam preparar professores para trabalhar com a instrução das primeiras letras num cenário nacional onde o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores. Esse padrão de Escola Normal se expandiu por todo o país e perdurou por muito tempo, tendo mudanças significativas na década de 1930, com a criação e organização dos Institutos de Educação.

Na década de 1930 o Brasil entrou em um período marcado por mudanças intensas de natureza política, social e econômica. Tudo isso devido à crise internacional da economia. A partir desse momento o mercado de trabalho passou a exigir pessoas qualificadas, resultando na exigência de escolarização da população. Diante disso a classe trabalhadora passou a se preocupar com sua escolarização.

A partir desse cenário, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reivindicava mais escolas e defendia a universalização do ensino. Conforme afirmação abaixo,

REEDUC
REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

O caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava, necessariamente, segundo o Manifesto, pela formação e profissionalização dos professores e de técnicos em educação. Por isso, os Pioneiros participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil. (SOKOŁOWSKI, 2013, p. 83).

Neste contexto, foi criada em 1935 a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, também chamada de Escola de Professores. Dentre suas finalidades, pretendia ser um centro de documentação e pesquisa pedagógica e formar técnicos e professores da Educação em cursos de Administração e Orientação Escolar, cursos de Música e Canto Orfeônico.

No entanto, esta experiência foi breve, pois a extinção da Universidade do Distrito Federal ocorreu em 1939 em meio à disputas e desentendimentos políticos.

O que se destaca deste momento é que “[...] vivia-se os impactos do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e a necessidade de garantir maiores espaços para o estudo e a constituição das condições de trabalho dos professores, em sua maioria, leigos” (FERREIRA; FIORIN, 2013, p. 46).

O Movimento da Escola Nova segundo Sokolowski (2013), em sua origem constituía-se de educadores que, decorrente das transformações políticas, sociais e econômicas do fim do



século XIX, buscavam uma renovação do Ensino, questionando os resultados dos métodos tradicionais até então utilizados e propondo significativas mudanças no meio educacional.



Este movimento questionava veementemente o papel do aluno como apenas um agente passivo no meio educacional recebendo e reproduzindo o que lhe era imposto e o colocava como o centro no processo de construção do conhecimento. O professor passava à condição de facilitador no processo ensino-aprendizagem, criando situações com o intuito de que o aluno viesse a aprender.



E foi na urgência de instituir condições de formação docente de acordo com Sokolowski (2013), que o curso de Pedagogia foi criado através do Decreto-Lei nº



1.190 de 4 de abril de 1939. O Decreto-Lei também foi responsável por organizar a Faculdade Nacional de Filosofia que tinha a função de preparar os candidatos para o Magistério e capacitar os trabalhadores intelectuais para o exercício docente.



Foi sancionado também através deste Decreto-Lei e adotado em todas as licenciaturas no país o Esquema 3 + 1, que se caracterizava pelo estudo dos conteúdos cognitivos, ou seja, os conteúdos específicos por três anos, e mais um ano para o estudo de conteúdos didáticos e práticas de ensino (SOKOLOWSKI, 2013).



Representa o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 um marco histórico ao institucionalizar no país o curso de Pedagogia colocando em perspectiva a formação profissional dos professores. Este evento é resultado de um esforço conjunto de várias pessoas desde o Brasil Colônia buscando superar lutas e desafios, conforme registros encontrados na literatura nacional que apontam para a inicial precariedade e mesmo inexistência de formação de professores no início de nossa história.



Ao longo do tempo, foi se evidenciando a necessidade de formar institucional e legalmente professores ainda que, em ambiente pouco propício e marcado pela desvalorização da Educação e caracterizado por avanços e retrocessos.



O percurso histórico sobre a Educação, em particular enfatizando como surgiu a preocupação em preparar profissionais para a docência em nosso país, considerando desde a chegada dos jesuítas até a institucionalização do curso de Pedagogia em 1939, nos apresenta outra necessidade de reconhecimento relevante para a efetivação desta investigação: a formação do pedagogo e sua área de atuação.

1.3 A formação do pedagogo e sua área de atuação

Para compreender a questão de formação do pedagogo retomamos ao que a literatura tem como registro quando afirma que a graduação em Pedagogia é o local onde os estudantes entram em contato com diferentes saberes sobre o processo ensino-aprendizagem para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta formação se estende quando propõe também preparar o pedagogo para o exercício profissional pedagógico em cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, em espaços escolares tradicionais e espaços não escolares.

O que sustenta esta orientação de formação do pedagogo é o texto do Título VI- da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96- Artigo 64 que tem como orientação legal,

Art.64. A formação de professores da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão, e orientação para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós- graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 20).

Este artigo reflete o anseio de uma longa jornada na Educação brasileira e parece convergir em certa medida para o entendimento nacional de quanto é importante a Educação escolar para formar novas gerações e principalmente, representa a importância de qualificar a formação docente.

É notório que não se institui por lei ou decreto um projeto educacional de qualidade, mas é fundamental que governos assumam seu papel na definição de políticas públicas de formação docente.

Sem muito esforço, podemos perceber que na atualidade tem representado um grande desafio formar docentes capazes de lidar com a multiplicidade de demandas e exigências no contexto educacional.

Como exemplo neste momento em todo o nosso país os cursos de formação inicial de docentes buscam reconhecer e se adequar à Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Está posto em seu texto que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

Através de Anexo essas mesmas Diretrizes também definem competências gerais docentes e específicas, como também, as habilidades correspondentes a elas que o docente deve desenvolver.

Assim, os cursos de formação de professores, incluindo o de Pedagogia, fazem revisões e reorganizações que visam atender as novas orientações e critérios de formação inicial. Nota-se neste contexto que novos desafios são apresentados para esta formação quando em verdade, muitos outros já postos não foram resolvidos sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação.

Segundo estudiosos da Educação, formar professores historicamente tem sido uma tarefa complexa, pois sua atuação profissional ocorre em contexto social, político, econômico que se modifica e gera instabilidade e implicações para o trabalho docente.

Estas implicações podem afetar o equilíbrio de seu trabalho e tem natureza diversa desde a pouca importância, não rara atribuída à Educação até a desvalorização do professor como profissional em vários aspectos no meio social.

Ainda que em determinados segmentos e no meio acadêmico se possa reconhecer a importância social do trabalho do professor, ainda não é suficiente para a definição da sua identidade profissional. A respeito, as afirmações que seguem auxiliam nesta reflexão, pois,

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação. Tais conhecimentos, saberes e habilidades têm se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletidas em discussões relacionadas à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, apontando-se para a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino (LEITE *et al*, 2018, p. 724).

Os autores concordam que tais demandas representam os desafios atuais de formação docente inicial para as Políticas Públicas e instituições formadoras. E muito especialmente, no momento em que se apresenta ao país uma nova orientação educacional a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Quanto ao campo de atuação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) entendem que a formação do licenciado, ancora-se no trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. O pedagogo pode atuar em sala de aula, na Supervisão Educacional, na Orientação Educacional, na Gestão Escolar e na

Educação Especial.

Sua atuação também pode ocorrer em espaços não escolares como Organizações Não Governamentais, em empresas, hospitais, indústria de brinquedos, como pedagogo editor, dentre outros espaços onde sua formação colabora para o desenvolvimento de trabalhos educativos e sociais. Mas, sobretudo, o que se destaca é que a docência é a base da identidade do pedagogo.

Neste sentido, os docentes alfabetizadores ocupam um espaço essencial no início da escolaridade, atuando numa área com especificidade e Métodos próprios.

2 ALFABETIZAÇÃO, ESPECIFICIDADE E MÉTODOS

Historicamente, o desejo e a necessidade de registro do cotidiano social, religioso, político e artístico motivaram tentativas sucessivas do Homem no sentido de criar meios para se comunicar além da forma verbal, exatamente por querer deixar para tempos posteriores sua história, seus feitos, realizações e mesmo seus temores.

Neste aspecto, surgem como os primeiros registros humanos as pinturas rupestres ou pictogramas, que ainda que não consideradas escrita, conseguem ainda hoje nos comunicar o cotidiano de nossos antepassados em várias regiões do mundo.

A evolução que nos trouxe até a atual forma pela qual nos comunicamos através da escrita, percorreu longo período desde as Antigas Civilizações. Neste percurso, diferentes sociedades desenvolveram sistemas de escrita destacando-se a escrita cuneiforme e a hieroglífica dentre outras, até chegar à escrita alfabética que conhecemos. Este movimento de evolução, justifica a literatura especializada, foi principalmente ocasionado pelas necessidades ligadas à agricultura e as atividades próprias desta atividade humana.

Acresce-se que,



Os primeiros registros escritos aconteceram em regiões onde se aglomeravam-se as primeiras civilizações, e pela necessidade de um controle, houve o desenvolvimento de um sistema, cujo dirigentes deixaram sob o cuidado dos escribas. A introdução da escrita, foi um grande domínio técnico, e enquanto sistema capaz de exprimir graficamente a linguagem, acelerou todo o processo de construção cultural dos povos que a desenvolveram (COSTA; SILVA; VILAÇA, s/d., p. 2).



Os autores assim interpretam que o surgimento da escrita coincide com o momento em que o homem começa a trocar o estilo de vida nômade pelo sedentário quando se estabelece para a criação de animais e o plantio de seu alimento, e esta mudança traz como uma necessidade a contagem e o seu registro. Ele precisava saber o que possuía e o que poderia dispor e trocar. A escrita surge ligada à necessidade humana de administrar economicamente seus bens.



Em nossos tempos esta necessidade de registro e controle permanece e ainda, pode-se afirmar que a escrita de forma mais ampliada está fortemente ligada à nossa existência social, cultural, política e econômica. Neste sentido, hoje quando nasce uma criança, ela já tem garantido em lei o direito de se alfabetizar e de chegar a níveis aperfeiçoados desde o processo de alfabetização até sua vida adulta.



Esta condição necessária e garantida em lei promove no sistema educacional brasileiro políticas públicas na área da Alfabetização que envolvem governo federal, estadual, municipal, sociedade, docentes, gestores, famílias e a criança. Há um esforço compartilhado de entender o que é a Alfabetização e o que lhe é específico para que a ação docente aconteça dentro desta especificidade.



2.1 Alfabetização e sua especificidade



Publicações recentes sobre pesquisas em Alfabetização têm demonstrado uma preocupação por parte de estudiosos que indagam e refletem sobre o trabalho que vem sendo realizado nas instituições escolares, especialmente, na rede pública de ensino.



A razão está no fato de que encontram contradições entre legislação, discurso e realidade escolar, a Alfabetização continua obtendo resultados indesejáveis e as propostas de erradicação do analfabetismo não se concretizam em prazos definidos nas propostas governamentais.



Em noticiários por parte da classe política e civil e em eventos da Educação são discutidas a mesma precariedade e fragilidade deste processo considerado importante para as

repetição e cópias em um contexto de pouca liberdade e participação das crianças no processo de aquisição e domínio das habilidades de leitura e escrita.

É importante salientar que a valorização dos conhecimentos que as crianças já possuem, a permissão e mesmo incentivos para que elas se expressem a partir da cultura que conhecem, e eliminar qualquer forma de preconceito, seja linguístico ou cultural, permitirá a criação de um ambiente rico em possibilidades para o ensino e para a aprendizagem na perspectiva do que é específico na Alfabetização.

De forma complementar e necessária aqui nesta investigação torna-se indispensável o reconhecimento dos Métodos Tradicionais de Alfabetização destacando suas particularidades.

2.2 MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Estudiosos e teóricos realizam pesquisas e registram em livros as particularidades e características do processo de Alfabetização. As universidades procuram manter em seus cursos de formação docente disciplinas, projetos de pesquisa e de extensão que resultem em maior compreensão da Alfabetização.

É um dos aspectos iniciais destas atividades se refere ao reconhecimento dos Métodos Tradicionais de Alfabetização num esforço de reconhecer as origens do ensino da leitura e escrita.

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em todo território nacional, salvo algumas diferenças terminológicas, reúnem disciplinas que direta e indiretamente proporcionam aos estudantes formar um quadro teórico inicial no sentido de identificar os Métodos Tradicionais de Alfabetização já conhecidos e cristalizados no imaginário docente.

Parece-nos adequado retomar que,

O modelo escolar de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. A partir de então, crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo – até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar (BRASIL, 2001, p. 7).

Este Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001) aponta que do formato inicial, a Alfabetização evoluiu do século XVIII para o século XX quando, segundo investigações e debates passa a ser organizada por períodos distintos.

O primeiro período corresponde à primeira metade do século XX, e discutia diretamente o ensino destacando que o uso de métodos inadequados levaria ao fracasso. Distinguem-se neste momento aqueles que defendiam o Método Global e os que defendiam o Método Fônico.

Como segundo período, definem-se nos anos 60 as discussões sobre o fracasso escolar, tema que ocorria intensamente nos Estados Unidos num cenário de luta contra a segregação racial. Registra-se que muito se investiu em pesquisas para descobrir o que causava a não aprendizagem das crianças.

Desta forma registra-se que,

São deste período as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit”. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, linguísticos...) e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade das próprias famílias proporcionarem estímulos adequados (BRASIL, 2001, p. 80).

Datam deste período baterias de exercícios de estimulação que as crianças tinham que fazer e repetir diversas vezes para atingir a prontidão que delas se esperava e assim, finalmente, serem alfabetizadas.

O terceiro período de acordo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), inicia em meados da década de 70 sendo marcada por uma mudança no modo de entender a Alfabetização: o foco das investigações sobre as “teorias do déficit” como causa da não aprendizagem da leitura e da escrita, cede lugar para a busca de compreensão porque algumas crianças, sem grandes dificuldades aprendem e acima de tudo, entender o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Neste contexto, é consenso que as investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky registradas principalmente no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) impactaram na forma em que se concebe a Alfabetização.

Registra-se que a partir dessas investigações,

[...] tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes [...] (BRASIL, 2001, p. 8).

Estes períodos que caracterizam a Alfabetização desde a Idade Moderna até nossos dias, auxiliam na nossa compreensão em termos de construir um quadro teórico a respeito da história da Alfabetização. Incluindo, neste aspecto o reconhecimento dos Métodos Tradicionais de Alfabetização que, de acordo com a literatura especializada, são classificados em Métodos Sintéticos e Métodos Analíticos.

Uma primeira observação a respeito dos Métodos de Alfabetização é que durante décadas se manteve uma acirrada discussão sobre eles no intuito de definir qual deles seria o mais eficiente. A afirmação abaixo esclarece,

Durante décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes: se os sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os analíticos, também chamados de globais (que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase) (CARVALHO, 2015, p. 18).

Neste contexto, para entender a discussão que envolve os Métodos Tradicionais de Alfabetização faz-se necessário reconhecer e ampliar nossa compreensão sobre a questão, reconhecendo algumas de suas características.

2.2.1 Métodos Sintéticos

Os Métodos Sintéticos de Alfabetização segundo Frade (2007) são caracterizados como aqueles que elegem subunidades da língua, focalizando aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração.

Nestes Métodos de orientação sintética é priorizada a decodificação, dando pouca ênfase à compreensão e ao uso social da língua. O objetivo principal é fazer com que o estudante aprenda as letras e seus sons, dando pouca relevância ao contexto ao qual a leitura e escrita fazem parte. São considerados Métodos Sintéticos de Alfabetização:



Método Alfabético

O Método Alfabético ou de Soletração, de acordo com Mendonça (2011) é o mais antigo dos Métodos de Alfabetização, consiste em conhecer primeiramente a menor unidade de escrita e leitura: a letra. Tem como princípio que a leitura parte da memorização do alfabeto, o aluno começa aprendendo o nome de cada letra e sua ordem no alfabeto, para só então descobri-las em palavras.

No Método de Soletração a sequência para o aprendizado se dá primeiramente por meio da repetição oral das letras do alfabeto, em seguida parte para o reconhecimento de pequenas sequências e assim por diante, e de acordo com Frade (2007) neste Método o maior objetivo é a memorização, sendo a relação entre a fala e a escrita feita de forma independente pelo aluno.

O Método Alfabético, assim como os demais Métodos de Alfabetização, traz vantagens e desvantagens. Uma vantagem a ser considerada é que, na maioria das letras, o nome da letra remete a pelo menos um de seus fonemas representados na escrita.

Entretanto, quando o estudante inicia a leitura das palavras é necessário abstrair os sons existentes no nome da letra que não fazem parte da palavra (FRADE, 2005). Sendo assim, a maior dificuldade não é memorizar as letras, mas sim usá-las corretamente nas palavras, assim como fazer a relação correta entre a fala e a escrita.

Método Fônico

No Método Fônico o processo de ensino e aprendizagem se inicia pelo som das letras. O estudante aprende o som que cada letra faz, percebendo a relação entre o fonema e o grafema apresentado, e as sílabas e palavras são formadas começando de sons mais simples para os mais complexos.

Esse Método de Alfabetização permite primeiro conhecer e entender o princípio alfabético, pois precisa ensinar ao estudante as letras e os fonemas que elas representam.

Sobre o Método Fônico destaca-se que,

Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo. (FRADE, 2007, p. 23).

conhecimento mais abrangente ao estudante, alfabetizando-o não apenas para que este decore símbolos e sons, mas tenha uma percepção do significado das palavras e uma boa interpretação do texto.

Entretanto, de acordo com Mortatti (2006), diferentes Métodos foram criados, dependendo do que os defensores entendiam como o “todo”.

Método da Palavração

A Palavração consiste em apresentar ao estudante primeiramente as palavras, sem decompô-las em sílabas ou letras, assim ele forma um repertório para a construção de frases ou textos, conforme explicação abaixo,

[...] as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos (FRADE, 2007, p. 26).

Deste modo, uma grande vantagem neste Método, como em todos os Métodos Analíticos é a ênfase no significado, podendo assim desencadear no estudante o interesse pela leitura.

Entretanto, como desvantagem Frade (2005) destaca a dificuldade no enfrentamento de palavras novas, quando os professores se limitam à visualização, sem incentivo à análise e reconhecimento de partes da palavra. Não ocorrendo a decodificação das palavras, o estudante pode encontrar dificuldade ao partir para palavras que ele ainda não conhece.

Método da Sentenciação

Na proposta de Sentenciação, o processo de alfabetização começa a partir da sentença. O estudante precisa primeiramente compreender o significado da sentença para só então partir para as unidades menores. Segundo Frade (2007) somente depois de a sentença ser reconhecida globalmente e compreendida pela criança é que será decomposta em palavras e em sílabas.

Sobre as vantagens e desvantagens no Método de Sentenciação,

[...] são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavrção: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras (FRADE, 2005, p. 34).

Sendo assim, este Método de Sentenciação, assim como o Método da Palavrção, pode enfrentar dificuldades ao inserir novas frases por não ocorrer uma análise das palavras.

Método Global (de Historietas ou de Contos)

No Método Global de Contos e Historietas o processo de alfabetização se dá início no texto. O estudante inicialmente entende o significado do que é lido para desta forma, partir para frases, em seguida para as palavras e só então para as sílabas. A respeito esclarece-se que,

Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como primeiro a sentença e depois a palavra. (FRADE, 2007, p. 28).

Sendo assim, um texto seria trabalhado por um período de tempo, até que, após o convívio, este texto seria decomposto primeiramente em frases e depois em palavras.

Como vantagem para este Método Frade (2005) destaca que a linguagem utilizada se aproxima mais do uso social do que nos outros Métodos, devido ao fato de não se dissociar a forma do significado, podendo ocasionar o interesse pela leitura e escrita.

A desvantagem apontada neste Método de Alfabetização, assim como nos demais Métodos Analíticos, também se dá pelo questionamento sobre como o estudante será capaz de ler palavras novas se não houver o processo de decodificação destas.

2.3 Alfabetização sem métodos: um tema em discussão

Na atualidade, outra questão tem envolvido estudos de pesquisadores no que se refere aos Métodos Tradicionais de Alfabetização, a possibilidade de alfabetizar sem a adoção de Métodos.

As bases desta discussão são de natureza complexa e envolvem a busca de compreensão do que seja o Método e como ele se materializa em sala de aula. E estudiosos se

esforçam no sentido de que se estabelecem discussões que ultrapassem simplesmente a histórica questão de confirmação de qual Método é o melhor, o mais adequado.

A literatura já tem referências de pesquisas que ao lado das dúvidas metodológicas colocam que o próprio docente naquilo que faz pode ultrapassar a disputa dos Métodos. O docente pode voltar a atenção para o próprio fazer em sala de aula e para os conhecimentos que dia a dia elabora a partir das concepções educativas que tem, do material que ele escolhe para uso e do ordenamento metodológico que possui muitas vezes de forma intuitiva, o que leva a pensar que não há uma única forma de alfabetizar.

Em entrevista ao Cadernos CENPEE, cujo título é “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método”, Magda Soares ao responder as questões descreve uma situação que já se instala no discurso dos pesquisadores.

Ela começa por pontuar primeiramente que infelizmente, no Brasil cristalizou-se a mentalidade que o grande problema da nossa Alfabetização é uma questão de Métodos. Ou seja, descubra-se qual é o melhor Método e assim, é possível alfabetizar, mas o que ocorre é que não se sabe depois de tanta discussão qual é o melhor Método.

Neste momento histórico há um acentuado debate entre os simpatizantes do Método Fônico contra o construtivismo que, de acordo com teóricos não é um Método.

Na explicação do tema da entrevista, Soares (2016) relembra que nas observações das pesquisas realizadas junto a docentes era bem nítido que a escolha por este ou aquele Método se dava por ele ter características de um receituário, era só seguir! Tudo estava descrito no livro didático, era só seguir! Mas pondera que cada Método privilegia um aspecto importante da Alfabetização, mas nenhum dá conta da totalidade das questões envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

A respeito esclarece que,

Então a solução é compreender o processo dessa aprendizagem em toda sua complexidade, e não é possível um método único para dar conta dessa complexidade. É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da língua e saber relacioná-la como sistema alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas- que também são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. Parece óbvio que um único método não pode atender a toda essa necessária articulação de diferentes processos. Por isso a minha proposta [...] é que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo. (SOARES, 2016, p. 13-14).

Nas afirmações da pesquisadora fica evidente que uma outra forma de trabalho com a Alfabetização é colocada em perspectiva. Há uma mudança na centralidade: o processo da Alfabetização não fica a serviço do Método, mas este a serviço da Alfabetização. Neste ambiente metodológico talvez se coloque em primeiro lugar o fazer docente e o saber das crianças.

Ao mesmo tempo não exige que o docente esqueça o que sabe sobre os Métodos de Alfabetização, mas que ele consiga articular este conhecimento com as mudanças que se avizinham e são necessárias, com as novas teorias de ensino e aprendizagem, com as orientações oficiais de políticas públicas, com resultados das pesquisas na área e na sua capacidade de gerir tudo isto.

A perspectiva apontada por Soares (2016) traz a tona outra discussão atual e urgente de entendimento no contexto educacional brasileiro: a formação continuada de docentes, alfabetizadores ou não.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES

Para discutir formação continuada é essencial retomar que formação inicial em todas as áreas é considerada fundamental por ser entendida como a base necessária para estudos posteriores.

A formação inicial, especialmente aquela realizada a contento, habilita para o início da profissão, mas ainda assim, sem garantias de que esta formação seja suficiente para enfrentar as transformações que ocorrem em todos os segmentos da sociedade local, regional ou nacional.

De forma acelerada, estas transformações delineiam a natureza de conhecimentos e de atitudes exigidas para o exercício profissional. Em se tratando de Educação, parece ainda mais urgente e imperativo que a formação continuada seja considerada questão em pauta, em discussão e em construção. E neste sentido, se insere neste capítulo a discussão sobre formação continuada de docentes alfabetizadores destacando desafios e perspectivas.

Sendo assim, é desejável que inicialmente se tome de estudiosos diversas denominações que historicamente têm sido atribuídas à formação continuada de professores. Os quadros que seguem, em sua organização nos revelam em sua definição a orientação político-pedagógica que em diferentes tempos influenciaram a concepção dada à formação continuada de docentes.

São eles,

Quadro 01 – Termos empregados para formação continuada de docentes

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação:	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no locus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Fonte: MARÍN (1995, p.14-18) *Apud* AMADOR (2019, p.153)

Quadro 2 - Concepções mais utilizadas na denominação da FCP

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Capacitação:	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação:	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos
	professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da

	<p> pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.</p>
Especialização	<p>É a realização de um curso superior sobre um tema específico.</p>
Aprofundamento	<p>Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.</p>
Treinamento	<p>Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.</p>
Re-treinamento	<p>Voltar a treinar o que já havia sido treinado.</p>
Aprimoramento	<p>Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores</p>
Superação	<p>Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.</p>
Desenvolvimento Profissional	<p>Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.</p>
Profissionalização	<p>Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.</p>
Compensação	<p>Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.</p>

Fonte: PRADA (1997, p. 88-89) *Apud* AMADOR (2019, p.154)

Em sua análise Amador (2019) afirma que não há casualidade na elaboração dos diversos termos e concepções que definem a formação continuada de docentes e que esta definição em diferentes momentos, é política.

O pensamento do autor colabora para o entendimento de que eventos de natureza externa com certa regularidade na sociedade, economia e política impactam e provocam mudanças nos termos e definições da formação continuada de docentes, alfabetizadores ou não, e por consequência na prática educativa.

O autor também chama a atenção para o fato de que entre os termos de definições ocorrem contradições, portanto, se estranham na prática, outros se apresentam esvaziados de significados e comprometem os objetivos de formação continuada, e outros, se relacionam e guardam entre eles propósitos bem alinhados.

No interior desta questão se apresenta como uma necessidade buscar nos textos oficiais que representam em linhas gerais os objetivos de formação continuada de docentes em todo nosso país, as orientações atuais ou contemporâneas de formação continuada de docentes.

3.1 Legislação e Propostas de Formação Continuada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, no Título IV Artigo 62 e no Título IX Artigo 87 se refere à formação inicial e à formação continuada, respectivamente. Define também que a formação do docente é de responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (BRASIL, 1996).



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Assim, com base na LDB nº 9394/96 são elaborados projetos e programas com o objetivo de oferecer condições para que os docentes possam ter acesso à formação continuada.

A exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) (BRASIL, 1997) tornou-se uma medida proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para a universalização do uso da tecnologia no ensino público do país.

Entretanto, para que esta universalização da tecnologia ocorresse, tornou-se necessário a capacitação de docentes para tal área, sendo assim,

A capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade. (BRASIL, 1997, p. 9).

Trata-se, portanto, de uma ação de formação continuada, à medida que o docente precisa adquirir novos conhecimentos para atuar na sua área.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), trazem em seu texto diversas considerações sobre o que é a formação continuada e orienta como ela deve ocorrer, destacando que:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. (BRASIL, 2002, p. 64).

Portanto, a formação do docente deve ocorrer de forma contínua, levando-o sempre a reflexão na busca de uma melhor prática. Neste sentido, outros projetos foram criados para a efetivação desta formação.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), surgiu também como uma resposta para a necessidade de formação contínua dos docentes da Educação Básica. Constituiu-se de um vínculo estabelecido pelo MEC entre a Educação Superior e a Educação Básica, resultando em diversos cursos e produção de múltiplos materiais destinados aos docentes atuantes nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

Em seu texto, traz também as Orientações Gerais, os objetivos, as diretrizes e o funcionamento deste projeto em seu catálogo de 2006, assim como os cursos e materiais



pedagógicos desenvolvidos a partir da adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.



Outro programa criado voltado para formação de docentes foi o Programa de Formação de Professores de Educação Infantil, o PROINFANTIL (BRASIL, 2005). Este se caracterizou como um programa voltado apenas para os docentes atuantes na Educação Infantil, sendo uma parceria do MEC com as Secretarias Municipais de Educação.



Foi um curso oferecido à distância, e possuía duração de dois anos, contando com quatro módulos, objetivava oferecer condições de crescimento aos profissionais atuantes na Educação Infantil.



O Pró Letramento (BRASIL, 2008) é um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o qual acontece na modalidade à distância, por meio de material impresso e vídeos, contando com algumas atividades presenciais.



Este programa visa especificamente a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo realizado pelo MEC junto as universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), e pode ser aderido pelos Estados e Municípios através de suas Secretarias.



Já o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009), é uma medida tomada pelo MEC com o objetivo de proporcionar aos docentes que ainda não possuem formação adequada e que estão em exercício nas escolas públicas a formação exigida pela LDB n° 9394/96.



O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), trata especialmente da formação continuada dos docentes alfabetizadores, sendo um programa de formação que objetiva a consolidação da Meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024), a qual em síntese, estabelece que toda criança deve estar plenamente alfabetizada no máximo até o final do 3º(terceiro) ano do Ensino Fundamental.



De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012), este Pacto se constitui de um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.



O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) coloca em perspectiva que a formação continuada colabora para que o docente se qualifique efetivamente para alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na Educação Básica nas escolas públicas e particulares de todo o território brasileiro. É um documento que visa a promoção da igualdade no sistema educacional do país.

Em seu texto está descrito que a BNCC (BRASIL, 2017) conta com um regime de colaboração para sua implantação e efetivação, envolvendo a União, Estados, Municípios, comunidade educacional e sociedade, de forma que,

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Neste aspecto, a BNCC (BRASIL, 2017) além de prever a necessidade de revisão da formação inicial e continuada, entende que para sua efetiva implantação nas escolas depende em grande medida da formação continuada dos docentes, desta forma os cursos de formação de docentes em nível superior assumem um importante papel.

É importante ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017) não inclui diretrizes que são especificamente relacionadas à formação continuada, o que representa uma lacuna.

A respeito, Freitas (2018) afirma que não há uma definição de como deverá ser efetuada a formação continuada dos docentes da Educação Básica.

Data de 19 de fevereiro de 2020 a Portaria nº 280, que institui o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a Alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. Está organizado em diferentes eixos, sendo o primeiro deles garantir a formação continuada para docentes alfabetizadores, docentes da Educação Infantil e gestores das escolas da rede pública de ensino.

Os programas até aqui citados e a BNCC (BRASIL, 2017) são oriundos das Políticas Públicas em Educação que visam garantir a continuidade de formação dos docentes da Educação Básica, portanto, dentre eles de docentes alfabetizadores.

No entanto, na prática e de acordo com as discussões feitas pelos especialistas em Educação, esta formação parece enfrentar desafios para sua realização. É possível que haja em espaço de contradição entre o que estabelecem os documentos oficiais e a efetiva formação continuada dos docentes, entre eles alfabetizadores.

3.2 Desafios e perspectivas da Formação Continuada

Embora teoricamente as políticas públicas garantam a formação continuada dos docentes, existem ainda diversos desafios que elas encontram para realmente efetivar essa formação.

Um primeiro desafio é entender que embora existam vários programas criados pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação, o próprio sistema educacional não dispõe de condições favoráveis para que o docente realize sua formação continuada. Nesse sentido,

No que tange aos impasses, não dispõe de condições quando o professor se vê na obrigação de trabalhar 40 horas semanais, pois o seu salário é insuficiente para sanar suas despesas básicas, quando as salas de aulas estão superlotadas e o seu planejamento fica inviável de executar, quando a classe docente não é respeitada em seus direitos e a própria Educação não é vista pelo governo como uma das prioridades para um desenvolvimento social eficaz, permitindo assim ao professor, entrar num processo de desmotivação profissional. (JESUS; SANTOS, 2014, p.6).

Os autores apresentam uma situação não rara e bastante recorrente onde as condições diárias de trabalho ocupam quase todo o tempo dos docentes, dificultando um espaço para a dedicação para sua formação continuada. É um grande desafio para os docentes conciliar o volume de trabalho e carga horária com atividades de estudo.

Também é um desafio esperar que as instituições de ensino proporcionem no próprio local de trabalho cursos de pequena duração, planejados com certa regularidade e com o objetivo de atender as demandas locais. Nesse aspecto seria interessante que a escola organizasse estudos nas áreas de interesses dos docentes, e para isto deveriam ser consultados.

Encontros para discussão sobre metodologias, utilização de recursos pedagógicos com apresentação e demonstração poderiam agregar conhecimentos e práticas ao fazer docente. A manutenção de palestras mensais ou bimestrais sobre temas também de interesse dos docentes, a leitura de livros para seminários com o corpo docente e coordenação pedagógica colocariam os docentes em constante contato com as teorias de ensino e aprendizagem, inovações tecnológicas e colaborariam para sua efetiva reflexão e mudanças em seu fazer docente.

No que diz respeito às determinações de cada Secretaria Municipal de Educação quanto a participação em cursos de formação por elas organizados, apresenta-se como essencial que as escolas ofereçam aos seus docentes condições de participação.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Ao lado dessas questões pode se acrescentar que é um grande desafio que os docentes reconheçam a formação continuada como um direito e como condição para a melhoria de seu trabalho.

Desta forma é um grande desafio que gestores e dirigentes escolares encontrem formas adequadas de auxiliar os docentes no sentido de não se contentarem apenas com sua formação inicial. Sendo assim,

Os maiores entraves para a formação continuada estão em sensibilizar esses professores conservadores da necessidade de mudança na postura profissional, uma vez que partir para o novo é abrir mão das ideias ultrapassadas tidas com verdades, adotar novas posturas e diferentes atitudes, demandando assim de um trabalho que necessita de muita consciência de mudança por parte do profissional em enxergar a necessidade do novo. (JESUS; SANTOS, 2014, p. 5).

Portanto, não são poucos os desafios que comprometem o processo de formação continuada, principalmente quando sabemos que pela obrigatoriedade os resultados não serão os melhores, pois, sendo o docente responsável por sua formação é fundamental que a faça a partir de sua consciência profissional e pelo entendimento de que é necessária.

Estas considerações acabam por revelar perspectivas atuais de formação continuada de docentes, em particular na área da Alfabetização, conforme abaixo descrito,

[...] uma sucessão de equívocos e fracassos em relação às práticas alfabetizadoras, que acabam por salientar a ineficiência da verticalidade de propostas que são, muitas vezes, impostas aos educadores como projetos-piloto ou cursos de curta duração. Como consequência gera-se o descomprometimento com tais propostas, por não terem sentido e significado para o educador e, da mesma forma, para a instituição que as adotou. (BOLZAN; MILLANI, 2013, p. 188).

Como resultado as autoras registram que a realidade descrita não colabora para que os docentes alfabetizadores tenham adesão às propostas de formação continuada que lhes apresentam, e que avaliam serem estranhas e distantes de seu fazer em sala de aula, e assim, se posicionam com apatia e mesmo, permanecem isolados na realização de seu trabalho.

Por outro lado, as autoras colocam como perspectiva que “[...] avançaremos nas discussões acerca da formação do professor alfabetizador, à medida que considerarmos a escola como lugar privilegiado para o processo construtivo da docência alfabetizadora” (BOLZAN; MILLANI, 2013, p. 189).



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

E nesta direção analisam que será possível elaborar novas perspectivas para a produção da prática pedagógica com o diferencial essencial de colocar os docentes alfabetizadores como conscientes do que fazem, capazes de analisar, refletir sobre seu trabalho buscando uma nova concepção do processo que envolve conhecer a especificidade da Alfabetização e habilidades de leitura e escrita.

Uma perspectiva orientada para o protagonismo do docente considerando seu modo de atuação profissional sem desconsiderar a necessidade de conhecer as bases epistemológicas de seu trabalho. construindo assim, possibilidades de desenvolver uma prática alfabetizadora que seja significativa e dotada de sentidos. A partir destas considerações é que se organiza o tópico subsequente.

3.3 O Exercício da Docência como Elemento de Formação Continuada

A formação continuada sistematicamente tem sido citada como aquela realizada através de cursos de pequena, média e longa duração, palestras, participação em congressos, seminários, minicursos, oficinas, *workshops*, semanas pedagógicas, dentre outros. No entanto, muito raramente, encontramos de forma também sistemática referências à formação continuada que ocorre no exercício da função docente.

No interior desta questão, se destaca uma contradição bastante recorrente onde por parte de pesquisadores, principalmente das universidades, sempre há uma procura pela prática docente que ocorre na Educação Básica como local privilegiado para realizar suas pesquisas, ao mesmo tempo, o próprio docente nem sempre visualiza esta perspectiva e possibilidade.

Atuando cotidianamente nas salas de aula e convivendo com situações pedagógico-didáticas que muitas vezes se apresentam como urgentes de soluções ali naquele momento, sem tempo hábil para buscar ajuda externa ou de outros profissionais da instituição, o docente sob pressão, tem que decidir por questões inesperadas, não planejadas. De forma que,

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p. 38-39).

Analisando esta questão, é possível atribuir à sala de aula uma característica muito relevante que é se constituir como um rico espaço de ocorrências que muitas vezes de forma não esperada impõe ao docente a tarefa de resolução de situações problemáticas, que ele



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

inicialmente resolve normalmente partindo de saberes da sua experiência, construídos na prática e também pela intuição.

Ainda que nestas situações as soluções encontradas não sejam as mais satisfatórias, o docente avança no sentido de que precisa refletir sobre seu fazer e entender que a realidade da sala de aula exige atualização e renovação de conhecimentos.

Neste contexto, vai-se evidenciando que a formação inicial sólida e plena tem valor inestimável para o exercício da profissão, mas exige continuidade de formação e se apresenta como base para posteriores estudos.

A respeito destaca-se que,

Na verdade, o ensino é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias predeterminadas. Trata-se de uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, políticos e de gestão de pessoas e recursos. Percebendo o ensino como um campo vasto de relações, torna-se necessário que o professor faça uma constante exploração, avaliação e reformulação de sua prática. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados. Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos. Um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. [...] A base natural para essa atuação, tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada. (ABREU; ALMEIDA, 2008, p. 81-82)

Os autores postulam que são muitos os benefícios no fato de os docentes cultivarem uma abordagem de investigação da própria prática. Adiantam que mesmo que esta postura não se equipare à pesquisa realizada em contextos institucionais, é altamente necessária por conter propósitos específicos na sala de aula.

Assim, a ideia formada é a de que o docente enquanto autor de seu trabalho pode decidir com base em suas ações e reflexões o percurso que irá construir para seu ensino com vistas à aprendizagem.

No centro destas ponderações se avoluma enormemente o valor da formação no exercício da prática docente quando tratamos principalmente da Alfabetização. As singularidades desta etapa imprimem às ações do docente alfabetizador desafios constantes e diversos.

A Alfabetização exige planejamento, sistematicidade e antecipação das ações pela natureza de seu conteúdo e ensino. As Categorias Pedagógicas precisam estar devidamente

previstas nos diferentes níveis de Planejamento, no entanto, ainda assim, o docente irá tratar de situações inesperadas e cuja solução, às vezes, não está à disposição e nem clara inicialmente.

Ao se atribuir à Alfabetização o fato de ela ser um dos mais valiosos instrumentos na luta pelo exercício e conquista da cidadania, a atitude cuidadosa de pensar a própria prática se torna seguramente necessária.

Nos apoiamos em partes desta pesquisa onde tratamos da questão dos Métodos de Ensino para enfatizar que nenhum deles se apresenta como capaz de atender a totalidade das questões de ensino naquilo que é específico da Alfabetização.

Em outros termos, os Métodos Tradicionais de Alfabetização não conseguem alcançar todas as necessidades de solução das situações problemáticas que surgem durante o processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o trabalho do docente se realiza sem garantias de manuais ou procedimentos testados e aprovados que lhe mostrem o caminho a seguir para o ensino da leitura e escrita.

E será exatamente a partir da base inicial de sua formação, da participação em eventos de formação continuada institucionalizada e da reflexão e revisão do exercício rotineiro da sua prática que o docente vai construindo saberes que o habilita cada vez mais para seus propósitos educativos.

Colaborando para esta discussão encontramos na literatura especializada citação de situações que auxiliam o docente no encaminhamento de práticas de construção de uma Alfabetização mais efetiva. Uma prática onde,

- o diálogo seja a forma usual de comunicação entre os indivíduos envolvidos, permitindo que todas as falas sejam possíveis e respeitadas;
- a cooperação faça parte da rotina da sala de aula, e todos possam estar juntos, sentindo-se co-responsáveis na conquista de seus objetivos, na construção de suas aprendizagens;
- o lúdico encontre espaço para acontecer durante os momentos do processo;
- a aprendizagem seja vista como um processo que acontece na interdiscursividade;
- as hipóteses que os alunos constroem na tentativa de se apropriarem de determinado saber, não sejam consideradas erradas, nem classificadas em escalas valorativas;
- a autoestima do aluno seja valorizada, assim como os conhecimentos que possui, para que se sinta capaz de investir em novas aprendizagens;
- a função social da leitura e da escrita possa ser constantemente vivenciada pelo aluno, identificando para que isto serve, e se sentindo estimulado a fazê-lo;
- todo material impresso, disponível no seu contexto social, seja utilizado (jornais, revistas diversas, histórias em quadrinhos, dicionários, livros de pesquisa, livros de literatura, receitas culinárias, bulas de remédios; propaganda)...
- Um método que:
- não afaste as palavras de seus contextos, significados e sentidos; que analise a

estrutura de formação das palavras, respeitando a criança, enquanto ser capaz de criar e aprender; que não se satisfaça com a simples cópia, memorização, frases feitas ou respostas pré-estabelecidas;

- não seja prepotente, julgando controlar todo o saber dos alunos, nem o inverso, impotente ao julgar que nada pode fazer para que aprendam, mas que resgate a potência e o prazer de ensinar/ aprender. (LEITE; DELORME, s/d, p.26-27).

Assim, nas discussões que podem existir a partir destas situações, é possível que o docente encontre a direção inicial para o desenvolvimento de uma prática ou de um caminho que permita, conforme as autoras, ousar!

Ousar, aqui entendido como a capacidade do docente de procurar novos procedimentos pedagógico-didáticos, de se autoavaliar e sem constrangimentos corrigir seus equívocos e começar tudo de novo. Ousar enquanto adota procedimentos de estudos independentes e busca ajuda em parceiros mais experientes e em experiências exitosas por parte de outros docentes para realizar seu trabalho.

Assim, é possível concluir que,

A produção da docência alfabetizadora se constitui, portanto, na própria atividade docente, nas construções e nas reconstruções cotidianas que se estabelecem no trabalho em sala de aula, repercutindo, muitas vezes, na sobreposição dos saberes da experiência aos conhecimentos teóricos e epistemológicos. O desenvolvimento de competências pertinentes à prática pedagógica se realiza, dessa forma, por meio de saberes provenientes das vivências e das experiências individuais, marcadas pelas histórias pessoais e profissionais do professor. (BOLZAN, MILLANI, 2013, p.190).

As autoras acabam por descrever um cenário onde o docente torna rotineiro a ato de fazer seu trabalho refletindo sobre o que faz, e buscando em sua própria prática docente alfabetizadora uma outra forma de formação continuada onde ele mesmo decide pelo que investigar e aperfeiçoar. Neste movimento, se torna cada vez mais o protagonista de seu fazer docente.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da pesquisa considerando a hipótese elaborada, a qual afirma que o avanço científico e conceitual da Alfabetização pode se relacionar com a atitude profissional do docente em assumir sua formação continuada seja na forma institucionalizada, de estudos independentes ou na reflexão e revisão sobre o exercício de sua ação docente, ou em todas estas formas, se confirma.

Esta confirmação foi possível a partir da organização dada a este Trabalho de Curso, sendo que na primeira seção ampliou-se o conhecimento a respeito do início da Educação no Brasil. Neste sentido, foi possível acompanhar pelas leituras o surgimento e implantação dos cursos de formação de professores até chegar ao curso de Pedagogia.

Já no contexto da Alfabetização na segunda seção, foi possível elaborar uma ideia mais ampliada sobre os Métodos Tradicionais de Alfabetização, situando a eterna discussão a respeito deles numa tentativa de saber qual é o melhor.

A respeito da especificidade do processo de Alfabetização, pareceu ainda mais complexa e extraordinária a função do docente alfabetizador, alertando ainda mais para a necessidade de uma identidade firmada na docência, assim como a necessidade e urgência de uma formação contínua.

Enquanto investigando a questão da formação continuada foi possível avaliar a sua importância. Esta formação continuada aqui entendida como cursos de pós-graduação, palestras, estudos independentes, semanas pedagógicas, entre outros, é essencial para que o docente se mantenha atualizado sobre sua prática. Entretanto, o que se destaca é a própria docência como elemento de formação continuada.

O docente deve analisar dia após dia sua prática, considerar as situações ímpares que se apresentam na sala de aula, situações que podem e devem lhe servir como objeto de estudo desenvolvendo assim, sua formação através das próprias experiências vividas. Ao mesmo tempo manter atitudes de estudo sobre as bases epistemológicas da Alfabetização.

Em síntese, a pesquisa concluída permitiu o aprofundamento de conhecimentos sobre a formação continuada de docentes alfabetizadores, seus desafios e perspectivas. E no interior desta questão foi possível dimensionar a importância de continuidade de formação por parte daqueles que atuam na alfabetização.

Destaca-se que embora neste Trabalho de Curso o letramento não tenha sido objeto de estudo, sabe-se de sua vinculação com a Alfabetização e da necessidade de incluí-lo em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno. **Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental.** Revista Faced, Salvador, n.14, p.73-85, jul./ dez. 2008.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Concepções e Modelos da Formação Continuada de Professores: um estudo teórico.** Revista Humanidades e Inovação. V. 6, n. 2. 2019. Disponível

em <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Prada%20-Marin.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. **Aprendizagem da docência Alfabetizadora: desafios à formação**. Revista Contrapontos- Eletrônica, v.13, nº 3 – p. 186-194/ set/ dez, 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/5107/2754>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto- MEC; Secretaria de Educação a Distância- SEED. **Programa Nacional de informática na Educação-PROINFO-** Diretrizes, julho de 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: livro de estudo- vol. 2- Módulo II, UnidadeI. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012742.pdf>> Acesso em 13 de janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CP. **Resolução CNE/Cp Nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília DF, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 2009. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Catálogo de 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Ministério da Educação: 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso em: 3 de junho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. Disponível em: < <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Pacto%20-Alfab.pdf>> Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020** - Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, ed. 37, p. 69, 21 fev. 2020. Seção 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>> Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Professor da Pré Escola.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação -FAE, v.2.1991.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COSTA, Rosimeire Claudino da; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A Evolução e Revolução da Escrita: um estudo comparativo.** Disponível em: <<https://www.veramenezes.com/tehist-pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; FIORIN, Bruna Pereira Alves. **O curso de Pedagogia no Brasil. História e Influência para os pedagogos.** Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. esp, p. 44- 65, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Educação, v. 32 - n. 01, p. 21-40, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 9 de julho de 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: Anotações para uma resistência propositiva.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>>

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

JESUS, Quele Oliveira de; SANTOS, Edvaldo Hilário dos. **Práticas docentes: desafios de uma formação continuada.** VII Congresso Brasileiro de Geógrafos: Anais do VII CBG, Vitória-ES, agosto de 2014. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/redivi/article/viewFile/9728/5468>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2021.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Formação de Profissionais da Educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores a contemporaneidade. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.39, nº 144 p. 721- 737, jul., set., 2018.

LEITE, Márcia; DELORME, Maria Inês. **Alfabetização- Texto 8.** Um Salto Para o Futuro. Boletim de Alfabetização. São Paulo, Programa n. 58, p. 26-27.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS JUNIOR. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. Conteúdo e didática de alfabetização, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>> Acesso em: 17 de julho de 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Alfabetização e letramento em debate, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2020.

Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem** . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6002&Itemid> Acesso em 13 de janeiro de 2021.

Referenciais para Formação de Professores. Brasília: a Secretaria, 2002, 2º ed.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 37. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método**. São Paulo: Cadernos CENPEC, v. 6, n.1, p. 143-164. jan./ jun. 2016.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia n Brasil**. Comunicações, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/download/1110/1192>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UEG. **Manual de Normas Técnicas da UEG- Câmpus Quirinópolis**. Quirinópolis, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2019.

Enviado em: 14/01/2024.

Aceito em: 07/02/2024. (Artigo pré-aprovado nas bancas de TCC da UEG 2020/2).