

A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022¹

Continuous education and the daily activities of literacy in the first years of elementary education in São Mateus/ES, in the period from 2013 to 2022

Plenda de Jesus Faustino
Andrea Brandão Locatelli

112

Resumo: O artigo objetivou compreender as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de São Mateus, ES e suas implicações no cotidiano dos professores alfabetizadores, durante o período de 2013 a 2022. Os aportes teóricos que fundamentaram e enriqueceram o texto têm a predominância dos saberes, expressões e entendimentos de formação de professores, segundo os autores Tardif (2019), Gauthier (2013) bem como, as contribuições de Souza (2015) nas narrativas dos profissionais e apoiamos-nos em Soares (2020) com suas implicações no processo alfabetizador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde os sujeitos protagonistas foi o grupo de trabalho composto por professores alfabetizadores, que com suas narrativas potencializaram os diálogos sobre a Formação Continuada em sua trajetória pessoal e profissional. Os resultados indicam que as formações continuadas promovidas aos professores do Ciclo de Alfabetização nos últimos anos, contribuíram para a mudança da prática cotidiana de alguns professores de forma atitudinal e didática. Esses profissionais constituíram-se ao longo dos movimentos formativos a partir das interações com os demais pares e de narrativas de experiências cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada; Professor alfabetizador; Alfabetização; Saberes docentes; Prática pedagógica.

Abstract: The article aimed to understand the ongoing training offered by the municipal network of São Mateus, ES and its implications for the daily lives of literacy teachers, during the period from 2013 to 2022. The theoretical contributions that founded and enriched the text have a predominance of knowledge, expressions and understandings of teacher training, according to the authors Tardif (2019), Gauthier (2013) as well as the contributions of Souza (2015) in the narratives of professionals and We rely on Soares (2020) with its implications for the literacy process. This is a qualitative research, where the protagonists were the working group composed of literacy teachers, who with their narratives enhanced the dialogues about Continuing Education in their personal and professional trajectory. The results indicate that the continued training provided to teachers in the Literacy Cycle in recent years has contributed to changing the daily practice of some teachers in an attitudinal and didactic way. These professionals were formed throughout the training movements based on interactions with other peers and narratives of everyday experiences.

Keywords: Continuing training; Literacy teacher; Literacy; Teaching knowledge; Pedagogical practice.

¹ Este artigo foi produzido a partir da dissertação “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”, defendida em agosto de 2023, Universidade Federal de Espírito Santo (UFES).



Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9.394/96, no artigo 62, trata da formação docente e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, na meta 7, propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Ambos os documentos indicam que para o desenvolvimento profissional é necessário a qualificação contínua, o que aponta para as políticas públicas que se ampliam dando ênfase a formação inicial e continuada do docente, com o intuito de contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica no Brasil.

Nos últimos anos uma gama de trabalhos acadêmicos direcionadas a formação continuada foram produzidas, principalmente após sua instituição nas políticas públicas educacionais, e, conseqüentemente, sua inserção nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como, pela necessidade de estudo sobre a temática sempre presente no âmbito educacional.

Nesse sentido, o cenário educacional atual da educação pública da rede Municipal de São Mateus, ES, nos instiga a re/pensar como as formações proporcionadas nos últimos anos impactaram a prática do professor alfabetizador. Dessa forma, é necessário buscar compreender que percepções os professores da municipalidade têm a respeito das formações continuadas oferecidas a qual participaram, e de que maneira as vivências em/na formação ecoam em sua prática, para assim os processos formativos serem reavaliados e possibilitarem a tomada de novas iniciativas em relação a oferta de futuras formações continuadas pela rede.

O cenário das formações continuadas: contexto histórico nacional e municipal

A Formação Continuada está presente nas legislações, e em diversas esferas governamentais, desde a Constituição Federal até os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a LDB e o PNE. É dever do Estado propor ações que potencializem o processo de ensino e aprendizagem



dos educandos, e uma possibilidade apontada é a formação contínua dos professores.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III com a titulação da Educação, 'Da Cultura e do Desporto', inicia com a seção I direcionada às demandas da educação. Em sua composição, dos artigos 205 a 214, são nove artigos exclusivos, destinados à Educação. Esta seção aborda e regulamenta questões relativas aos princípios que regem o ensino, como o dever do Estado e sua garantia com a educação, o ensino nas instituições privadas, a colaboração entre a União, o Estado, o Distrito Federal e os Municípios em relação aos seus sistemas de ensino.

No artigo 214, (BRASIL, 1988), "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração[...]", explicita em seus incisos as implicações da implementação do plano nacional de educação. O inciso III, prioriza a melhoria da qualidade de ensino e destaca que se faz mediante ao desenvolvimento dos profissionais da educação, que vai refletir consideravelmente na sua prática pedagógica. Neste contexto, subjetivamente a formação de professores é colocada em evidência.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, lei nº 9394/96, encontramos indícios mais explícitos em relação a formação continuada do professor, comparada à primeira versão da Constituição Federal de 1988. No título VI _ Dos Profissionais da Educação, em específico os artigos 61, 62 e 63, destaca-se que a formação do professor da Educação Básica compreende as relações entre teorias e práticas que se fundamentam no contexto concreto do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se os cursos de formação continuada, segundo a lei, na perspectiva do aproveitamento de saberes e fazeres que o sujeito professor adquire, possui e desenvolve nas instituições de ensino onde atuam como aprendizes e ensinantes ao mesmo tempo.



Com as atualizações da LDB no decorrer dos anos², que se fazem necessárias diante das perspectivas e planejamentos das políticas educacionais, surgem elementos que evidenciam ainda mais as percepções e demandas direcionadas à formação inicial e continuada de professores de forma mais explícita. Isso é perceptível com a inserção da lei nº.12.056, de 2009, que inclui

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Diante das seções, percebe-se que há proposição de responsabilidade dos governantes em todas as esferas, com a formação continuada de professores, independentemente da etapa e modalidade de atuação, e que a mesma possa ser contemplada aos profissionais de forma não presencial.

Outro marco legal que consideramos importante é o Plano Nacional de Educação- PNE, que segundo Saviani (2010, p. 388) sua formulação “se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias”. Para o autor, o PNE surge como apoio para atender as exigências e intenções que estão contidas na organização do Sistema Nacional de Ensino, formando uma relação dialógica estreita entre ambas, que perpassa pelo movimento de ações planejadas e, conseqüentemente, o monitoramento das mesmas.

O PNE na regência do ano de 2014-2024, lei nº 13005/2014, é constituído por 20 metas e desdobradas em estratégias a serem alcançadas num período de dez anos. Com o intuito primordial de melhoria da qualidade da

² Apresenta em seu texto original o compilado: Decreto nº 3.860, de 2001; Lei nº 10.870, de 2004; Adin 3324-7, de 2005; Lei nº 12.061, de 2009.



educação brasileira, esse documento abrange ações dos diferentes entes federativos, governo federal, estados e municípios, em um entender que todos têm sua parcela de responsabilidade nesse contexto.

As Metas 15 e 16, fazem referência a valorização da formação como estratégia de qualificação dos profissionais da educação e reforçam o direito a formação, conferindo ao Estado a obrigatoriedade da oferta. As formações, são encaradas como mecanismos de associações da teoria e da prática. Nesta perspectiva, na última década observamos que se tem fortificado no panorama pedagógico, o olhar sobre a formação docente, nas diversas esferas governamentais.

Vale ressaltar que a meta 16 propõe:

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

Essa meta apresenta o Indicador 16A relativo a Pós-graduação e o Indicador 16B referente a Formação Continuada. É necessário pontuar que a meta 16 ao abordar a formação continuada, considera os cursos com carga horária mínima de 80 horas, e é vista com a perspectiva de elevar e potencializar o aperfeiçoamento do docente em sua área de atuação, bem como mantê-lo em constante formação durante sua carreira (BRASIL, 2015).

Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)³ após seis anos de vigência da implementação do PNE 2014-2024, ou seja, no ano de 2020, o índice de professores que realizaram formação continuada apresenta um resultado percentual parcial de 39,5 no Brasil. É perceptível uma variação pequena nos índices ao compará-lo com os dados da base anterior, 30,9, referentes aos anos de 2012 e 2013, tendo em vista que já

³ Plataforma lançada em 2013, o OPNE é coordenado pelo Todos Pela Educação, em parceria com 28 organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, que realiza o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência. Sendo assim, busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais.



se passaram mais da metade do período destinado a alavancar tal meta, que é atingir todos os profissionais da educação.

Ao realizar um paralelo entre a meta 16 do PNE e o alcance da municipalidade, constata-se que, de acordo com o acompanhamento do OPNE, até o ano de 2020 cerca de 85,3%, num total de 1.117 professores da rede pública do município, que compõem a Educação Básica, assinalaram no Censo Escolar que já realizaram algum curso de formação continuada na sua área de atuação.

Ao delimitar a pesquisa com foco nos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em específico a rede municipal pública, chegamos ao dado de que 89.8%, 467 deles já possuem curso de formação continuada no ano de 2020, um dado considerado satisfatório comparado ao da base do país 39.5%. Diante dos dados apresentados, percebe-se a meta 16 como um grande desafio, ter seu cumprimento total, a nível Brasil, até o ano de 2024, quando se encerra o decênio do PNE.

Alfabetização e o Plano Nacional de Educação/ PNE 2014-2024

A busca por uma escola democrática em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade tem nos apresentado uma multiplicidade de desafios nas últimas décadas. Um dos princípios fundamentais que rege essa educação está no direito de todos os estudantes serem alfabetizados.

Ao pensar em alfabetização, Soares (2020a, p. 20, grifo do autor) pontua “que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. É coerente pensar que alfabetizar requer um olhar atento as diversas potencialidades a serem desenvolvidas nos alunos.

Gontijo; Costa e Oliveira (2019, p. 16) destacam que a “alfabetização é um termo polissêmico, ou seja, esse processo é conceituado de diferentes maneiras”. Dentre as diversas concepções, podemos destacar que uma criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria do sistema de escrita alfabético de forma consolidada, como ferramenta para continuar aprendendo, buscando informação, desenvolvendo capacidade de se expressar, com



condições de participar do mundo cultural no qual está inserido e no contexto das práticas sociais. Nessa perspectiva, percebe-se “a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral[...]” (BRASIL, 2016).

O PNE 2014-2024 propõe na meta 5 “ alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”, até o ano de 2024. Para subsidiar tal ação foram traçados objetivos a serem alcançados dentro do campo da leitura, da escrita e da alfabetização matemática. Segundo dados da OPNE, os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 tinham cerca de 45.3% da aprendizagem considerada adequada em leitura, sucessivamente, 45.5% em escrita e 66.1% em matemática.

Percebe-se que para garantir o desenvolvimento da alfabetização, documentos oficiais – Constituição Federal, LDB e PNE, direcionam ações e definem responsabilidades para cada sujeito envolvido nas ações educativas. As metas colocadas pelo PNE em relação à alfabetização são ambiciosas, se considerados os atuais resultados das avaliações externas do país.

O êxito da meta 5 pode ser alcançado, se houver um trabalho intencional, sistemático e viabilizado, principalmente, pelas políticas públicas que dentre outros objetivos primam pela melhoria da qualidade da formação dos professores. Uma das estratégias relacionadas a essa meta é promover ações e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças (BRASIL, 2014).

Com base nesta estratégia e nas informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES, ficou perceptível que a rede municipal ao longo dos últimos anos aderiu a alguns programas de governos, e autonomamente, ofereceu formações aos professores alfabetizadores. A despeito dessas ações, Gatti (2017) elenca que em relação a formação de professores é preciso atentar às suas finalidades, considerar os porquês da oferta dessa formação, o para que ela contribuirá com o professor e com o sistema educacional e para qual público ela se destina.



Formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de São Mateus/ES

As políticas públicas referentes a formação continuada de professores da Educação Básica enfatizam que o governo federal, os estados e municípios têm a obrigação de proporcionar a oferta a seus profissionais, mediante parcerias entre os entes federativos ou de forma autônoma partindo dos sistemas de ensino.

119

O Plano de cargos e carreiras do magistério público municipal de São Mateus -ES, Lei complementar nº. 074/2013, de 03 de dezembro de 2013, no artigo 19, considera como formação continuada os cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional oferecidos, preferencialmente, pela Secretaria Municipal de Educação ou com especialistas contratados, e/ou convênios com instituições. E devem ser ofertadas nas diferentes modalidades, presencial, semipresencial e/ou à distância, conforme a disposição a ser atendida. Nesse documento, os cursos de formação são indicados com o objetivo de proporcionar aos profissionais da educação uma atualização pedagógica, além de contribuir no processo de progressão de carreira no magistério a cada triênio.

Nessa perspectiva, no município de São Mateus-ES, a Secretaria Municipal de Educação/SME coordena, gerencia e mantém programas permanentes de formação, por meio de parceria com universidades e outras instituições de ensino superior. Oferecendo assim, aos professores da rede pertencentes a diferentes modalidades e etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) diversas formações continuadas, contemplando as diversas áreas de aprendizagem.

Nos últimos anos, 2013 a 2021, a oferta de cinco formações continuadas pela rede municipal, para os professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, foram desenvolvidas de forma interrupta, como destacado a seguir:

1º) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC 2013-2018

O PNAIC foi uma ação inédita do Ministério da Educação que contou com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e



municipais, além das Instituições de Ensino Superior, que afirmaram o compromisso de alfabetizar crianças, até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (3º ano).

Foram oferecidos um total de 5 módulos de formação para os professores alfabetizadores, compreendendo os cinco anos de efetivação do programa. Um número massivo de profissionais da rede municipal aderiu a formação, uma média de aproximadamente 200 por ano.

2º) Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente-CTSA/ 2018

A formação ocorreu em parceria com a Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, a SME e os professores alfabetizadores, tendo como formador um colaborador da instituição⁴. De início 31 professores demonstraram interesse e se inscreveram. Desses, 26 começaram, e 25 foram certificados ao final da formação.

Em cada encontro todo conhecimento que os professores lecionavam na disciplina de Ciências, nas turmas ciclo de alfabetização, ganhavam uma nova ressignificação diante de uma perspectiva CTSA.

3º) Nas Trilhas do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo- PAES/ 2019

No ano de 2019, o município em colaboração com a SEDU, Secretaria de Estado da Educação, promoveu a formação aos professores da Educação Infantil, atuantes nas turmas de 4 e 5 anos, e os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Dos 139 inscritos, 98 concluíram com êxito de 100% da carga horária estabelecida e tiveram direito ao certificado ao final do curso. Percebe-se que cerca de 30% dos profissionais inscritos ficaram sem a certificação, alguns elementos podem ter contribuído para esse resultado,

⁴ Esta formação consiste em uma pesquisa-ação, conduzida na época, pelo doutorando Emerson Nunes da Costa Gonçalves, como parte de sua tese, com título: Professoras alfabetizadoras e suas representações sociais de ensino de ciências: (re) construções por práticas formativas colaborativas.



como a obrigatoriedade de não apresentar nenhuma falta, além de realizar todas as atividades propostas no decorrer do curso.

4º) Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas/ 2020

121

Os profissionais da educação no ano de 2020 foram surpreendidos com uma nova forma de ensinar e concomitantemente, uma forma de aprender. A formação objetivou instrumentalizá-los na produção e oferta de materiais didáticos, além de propor direcionamentos pedagógicos aos discentes de maneira remota no contexto da pandemia da Covid-19.

Ao final da formação, 289 cursistas foram contemplados com o certificado de carga horária de 60 horas. Destes, 67%, cerca de aproximadamente 195, foram professores alfabetizadores que estavam atuando em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

5º) Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular/ 2021

Em 2021, a rede municipal continuou com o ensino remoto, a pandemia ainda predominava. Repensar a condução do Programa de Ensino Municipal nas unidades escolares, a produção dos roteiros das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs)⁵ e o estudo do Programa de Ensino Municipal na formação continuada, para a discussão de propostas e práticas, considerando-as dentro da perspectiva do continuum curricular foram os principais pontos da formação.

Cerca de 320 profissionais da educação finalizaram a formação. Vale ressaltar que, 202 compreenderam os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular.

⁵ As APNPs foram amparadas pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.



Diante disso, percebe-se que a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores na rede municipal de educação durante o período investigado, aponta para uma reprodução dos programas de formação firmados entre MEC, governo estadual e parceria com instituto de ensino superior, ou seja, algo já pronto para execução, sem as características próprias da rede, que se fazem presente, somente, no decorrer da condução das mesmas. O protagonismo da municipalidade é verificado nas formações que acontecem no período de pandemia da Covid-19, no qual projetou e executou-as devido a necessidade do momento.

As formações continuadas e seu desdobramento no fazer cotidiano dos professores alfabetizadores

O professor alfabetizador, como os demais profissionais da educação, tem o papel de zelar pela aprendizagem dos educandos, desenvolvendo neles habilidades de leitura, escrita, alfabetização matemática, dentre outros componentes curriculares. Sendo assim, segundo Soares (2020a, p. 58) para que a alfabetização realmente se concretize com qualidade é necessário pensar numa perspectiva em “que todos aprendam a ler e escrever, e que todos possam fazer uso da leitura e da escrita”.

Para que isso ocorra, o processo educativo deve ser entendido como uma atividade que requer o empenho, apropriação e aprendizagens constantes por parte do professor. Na rede de educação de São Mateus, a formação continuada é vista como um elemento a potencializar a prática do professor. Diante disso, e dos diálogos traçados, é válido constatar o ensino e a aprendizagem como um movimento de construção de saberes e fazeres nas salas de aulas, partindo da premissa de que os professores alfabetizadores foram oportunizados com diversas formações nos últimos anos.

No entendimento de Imbernón (2010, p. 115), a formação continuada é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Percebe-se que o autor dá ênfase à mudança da prática pedagógica



como campo central, neste caso o que é sinalizado, como a finalidade a qual o profissional deve atingir.

Neste sentido, a prática pedagógica requer mudança, em que

O profissional, no enfrentamento de desafios necessariamente presentes no cotidiano, cria e busca continuamente construir ações, num processo de fazer e refazer. Muitas vezes o profissional não está motivado por ideais de transformação, mas é a própria realidade que torna essa contínua busca algo necessário a própria sobrevivência da profissão docente e da instituição escolar (ZAIDAN; SOUTO, 2009, p. 221).

123

Davies (2020) colabora com tal discussão ao enfatizar que a formação continuada proporciona aos professores apropriação e estímulos dos saberes de que são portadores, diante de um quadro, de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permite reconstruir os sentidos de sua ação profissional.

Sendo assim, o processo formativo do professor requer a continuidade de aprendizagens já adquiridas, na formação inicial ou não, e também receptivo a novas aprendizagens. O campo educacional é exigente, instável e evolutivo, sendo assim, para o professor acompanhar e fazer parte do contexto atual é necessário aprimorar e, também, compartilhar tais conhecimentos.

Professor alfabetizador participante da pesquisa

Para obter algumas informações pertinentes à carreira, a formação em sua trajetória profissional e subsidiar a pesquisa em questão, foi formado um Grupo de trabalho no primeiro semestre de 2022. Para a escolha dos integrantes alguns critérios foram estabelecidos, entre eles: o sujeito da pesquisa deveria ser professor alfabetizador nos últimos 8 anos, atuando no ciclo de alfabetização, lecionando no ano letivo de 2022, na rede municipal e ter participado de algumas formações, (no mínimo duas) ofertadas entre os anos de 2013 a 2021.

Com base em dados obtidos e analisados no livro de registro de certificação e lista de presença das formações na Secretaria Municipal de Educação, foi possível filtrar um quantitativo de 28 professores para diálogo e convite para participar do grupo de trabalho. Houve alguns contatos telefônicos



com os profissionais, na tentativa esclarecer a proposta da pesquisa e a disponibilidade do professor alfabetizador em fazer parte da pesquisa. As negativas a participação na pesquisa sempre estavam direcionadas a questão da disponibilidade de tempo para dedicar-se as atividades do grupo, outro agravante apontado era devido estarem retornando ao ensino presencial após quase dois anos de ensino remoto e híbrido devido a Covid-19. Segundo os professores, o movimento escolar estava intenso e exigindo do professor mais atenção, dedicação e coordenação dos tempos não só na escola, como também no grupo familiar.

Dessa forma, reduziu-se a 10 profissionais que aceitaram a proposta. Então, formou-se o grupo de trabalho com os seguintes representantes: 2 professores que atuavam no 1º ano, 4 professores no 2º ano e 4 professores no 3º ano.

Narrativas dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada

A escuta do outro é um elemento muito interessante. O pesquisador ocupa a posição de ouvinte, e ao mesmo tempo é convidado a penetrar nos diálogos tecidos. A dinâmica de entrevista individual e em grupo foi movido por muita intensidade, os professores com sensibilidade transbordaram emoções, que em alguns momentos tomaram conta daquilo que relatavam a respeito de sua vida e de sua profissão.

Para Souza e Oliveira (2013, p.146-147) na entrevista pode prevalecer um misto de atitudes, onde “[...] não ficamos isentos de emoções, partilhas, cumplicidades, concordâncias, discordâncias ou estranhamentos. O outro se revela a partir das palavras que partilha, do modo como pensa, age e dos gestos [...]”. Sendo assim, é na escuta do outro que conseguimos compreender, analisar e observar seu modo operante como educador.

Falar de si é um exercício que não é muito fomentado nas relações interpessoais, seja devido a questões culturais ou não. Para os professores a entrevista foi algo diferente em sua rotina, a maioria nunca havia passado por essa experiência. O medo de errar, falar algo ou não saber responder, de início



os inquietava. Mas, no decorrer da entrevista eles perceberam que estavam não para serem julgados ou avaliados, e sim “tomar consciência de sua própria existência” (Souza e Souza, 2015, p.182), ou seja, colaborar nos entendimentos de seus fazeres e saberes na educação.

O objetivo foi realizar uma escuta atenta e dentro dos pequenos detalhes verbalizados extrair uma riqueza de informações explícitas e implícitas na oralidade.

A formação como interação/ mobilização de saberes

As entrevistas expressam como o movimento de formações potencializam a rotina em sala de aula, a partir dos discursos ouvidos pelos professores, e demais profissionais. Russo (2012) pontua a troca de experiências como elemento importante no desenvolvimento da prática pedagógica e profissional. A mesma, considera que ao compartilharmos nossas experiências, simultaneamente, contribuímos com o outro e com nós mesmos, pois podemos nos considerar professores e aprendizes.

Corroborando com Russo (2012), Gauthier (2013, p. 32-33) reforça a ideia de que “aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”.

Sempre presente nos apontamentos do professor nas formações, o saber experiencial é um dos pontos chave que conquista a atenção dos cursistas. “São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) [...]” (TARDIF, 2019, p. 49). Momento de interação e escuta atenta, onde angústias, inquietações recorrentes em sala de aula são socializadas com o grupo, gerando uma onda de alívio para os demais que estão na mesma situação. O compartilhamento das estratégias adotadas pelo outro para superar tal situação, é vista como fundamento dos momentos formativos. No recorte a seguir, fica claro tal percepção, a troca de



experiência do vivido e a escuta atenta são dialogadas nas entrevistas individuais e de grupo⁶.

Professor A: As experiências das colegas. Teve muitas experiências, cada um dava um depoimento diferente, outros traziam trabalhos diferenciados e nisso a gente foi se espelhando. Porque eram grupos, cada grupo trazia uma experiência diferente. É a partir desse momento que a gente vê o que é bom para você na sala de aula e o que é ruim, o que dá para você trabalhar com seus alunos, o que é bom para sua turma, talvez não é para minha. Então esses grupos dão esse leque para você ver o que você trazer para sua turma, trazer de experiência para sua turma e o que não pode.

Professor C: Vamos colocar desde do contexto ali do colega de trabalho que você sempre pega algo do colega que já tem uma experiência maior que a sua, as formações então, é um abrir dos nossos olhos.

Professor H: Você ouve os colegas, entendeu? Às vezes, ali com um colega, você ouve: “Deusa faz assim...Vamos fazer assim. É o que a gente espera do curso que estamos fazendo. Esperamos que os formadores e os colegas tragam novidades e passe para gente, uma coisa assim, uma experiência nova, uma experiência em sala, os acertos de suas vivências.

Professor I: Às vezes uma palavrinha colocada, uma estratégia adotada, uma experiência vivenciada, acaba contribuindo também.

É interessante que a professora H ressalta sua interação com outro profissional, que atua dentro do ciclo de alfabetização, as trocas e experiências compartilhadas fazem parte dessa dinâmica pois, segundo Tardif e Lessard (2020) os professores buscam construir um trabalho em comum e/ou um apoio pedagógico nessas interações que, conseqüentemente, contribuirão para seu crescimento profissional.

O professor sente a necessidade de compartilhar suas dúvidas, desafios e certezas no decorrer de sua carreira profissional como alfabetizador. Conhecimento este produzido a partir de suas vivências, ou seja, experiências. As aprendizagens acumuladas pouco a pouco vão se evidenciando no fazer cotidiano.

⁶ Foram realizadas em um ambiente livre de interferência externa, com a autorização dos participantes, para gravação e posterior transcrição da entrevista. Os professores nas entrevistas foram identificados por uma letra do alfabeto, visando preservar a sua identidade.



Para dar sequência ao diálogo seguinte é necessário compreendermos o sentido da experiência aqui pontuada. Neste sentido recorreremos a Bondía (2002) que a define como “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Percebe-se a experiência como algo que envolve sensibilidade, profundidade e que impacta o sujeito de forma considerável, ou seja, ele não é simplesmente um sujeito que faz parte do processo da experiência, ele é a experiência.

Quando percebemos que os saberes são compartilhados entre os profissionais numa formação continuada, deduzimos que esse conhecimento experiencial do professor não permanece somente retido com ele na sala de aula, com seus alunos, está sendo propagado, mesmo que em uma instância pequena, a de pares de profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p. 26), enfatiza que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Vale ressaltar que os saberes experienciais são fruto da compilação dos demais saberes adquiridos pelo professor durante sua carreira profissional, e que segundo Tardif (2019), foram refinados durante os movimentos de prática e experiências, que cada indivíduo o possui de forma personalizada, por compreender elementos de sua vida pessoal e profissional.

Diante dos diversos saberes que constitui os professores, Gauthier (2013, p. 33) chama atenção ao fato de que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. A preocupação do autor é o professor pegar como base o fazer empírico, reproduzi-lo, porque dá certo na sala de aula, sem saber o teor científico contido nele.

Outro movimento percebido durante a entrevista foi em relação ao saber da formação profissional ser levantado em questão por alguns professores. O relato



de um saber aprendido na graduação, o uso do diagnóstico⁷ de escrita e leitura como elementos a elencar os conhecimentos prévios de sua classe escolar, um saber que foi se aprimorando com as vivências, aplicação na escola e nas participações em formações continuadas.

Professor A: Um pouco foi na minha graduação e com as formações, você aprende a produzir esse diagnóstico. Eles te orientam a fazer, devido a sua importância e você vai pegando, tendo mais aprendizado, como trabalhar esse diagnóstico, como ele vai se tornar melhor para o aluno, para o aprendizado dele. Assim fui me aprimorando cada dia.

Diante dessa fala, nos remetemos a Soares (2003) ao pontuar que todo conhecimento absorvido durante as vivências contribuem para a reformulação das práticas do presente, ou seja, o que foi ofertado no passado, na formação inicial, pode sim, vir a ter uma intensidade na prática, diante de um novo olhar, percepção e realidade.

A Professora E relata sua insegurança ao ministrar a disciplina de Matemática para as turmas de alfabetização. Destaca que passou a ter mais propriedade na condução dessa disciplina a partir da formação continuada do PNAIC no ano de 2014, no qual aponta: *“Então, para mim eu achei o máximo aquela prática e explicação. Teve a teoria primeiro... eu ensinava sem o material concreto. E através do PNAIC passei a mudar a minha prática”*. Na rotina da professora, desenvolver os conteúdos de Matemática era um desafio, podemos deduzir que alguns elementos podem ter contribuído para que isso ocorresse, como a formação inicial não ter desenvolvido habilidades e competências para o entendimento de termos e conceitos fundamentais para essa disciplina e/ou durante sua carreira profissional as formações não privilegiar essa temática com frequência.

Processo formativo na prática pedagógica do professor alfabetizador

⁷ O diagnóstico no processo de alfabetização é um dos elementos primordiais para compreender em que hipótese de nível de escrita o aluno se encontra. Prática adotada pelos professores do ciclo de alfabetização na rede municipal. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que são precursoras desse entendimento, em seu livro *Psicogênese da língua escrita*, destaca que é necessário “conhecer como as crianças chegam a ser ‘leitores’ - no sentido psicogênico- antes de sê-lo- no sentido das formas terminais do processo” (1999, p. 273).



A formação é concebida como um momento de redefinição de práticas pedagógicas, como uma autoformação. Pimenta (1999) em contrapartida coloca o espaço escolar como a principal fonte formadora do docente. É também, nas interações com os pares, alunos e diante da experiência que ele se constitui durante a carreira profissional.

No decorrer dos diálogos produzidos com os professores alfabetizadores, chegamos à questão da formação como influenciadora de mudanças da prática docente. É interessante ressaltar, que nas diferentes respostas e perspectivas são sinalizadas desde as mudanças envolvendo suas atitudes e práticas didáticas.

Quadro 1 – Mudanças atitudinais e didáticas dos professores alfabetizadores.

ATITUDINAIS	DIDÁTICAS
<p>Professor H: Olhar com outro olhar, porque aquela criança não aprendeu, porque que ela demora aprender, o que aconteceu, o que está acontecendo, entender o entorno, a família, tudo, né? Então assim, muitas coisas, abre a sua mente também, que quando você vai e reflete e lembra “realmente eu preciso mudar porque esse aluno precisa”.</p>	<p>Professor G: [...] é aquela roda de leitura que sempre você faz antes de começar as aulas, a leitura deleite. Então isso ficou marcante, e a gente deu continuidade, porque hoje se não tiver isso, quando a gente começa as aulas parece que está faltando uma coisa para trás, e isso foi muito importante, eu gostei muito.</p>
<p>Professor I: Vamos falar assim, trocas de saberes, de conhecimento. Anteriormente, nas formações a gente achava assim... que o aluno chegava para você como um depósito, você só ia depositando o conhecimento, você não buscava. Não tinha essa integração, o aluno lá e você cá. Essas formações, ela contribuiu até para isso mesmo, contribui para você abrir os olhos que o aluno traz com ele algo, que você pode aproveitar ali no momento da aula.</p>	<p>Professor B: Técnica de distribuição de grupo, olharzinho para grupos, para duplas produtivas. Tentar ensinar a criança a partir do erro, aproveitar o que um sabe para compartilhar com o outro, na linguagem da própria criança.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 1, a Professora G traz um elemento que perpetua nas narrativas de outros participantes no decorrer dos diálogos, que é a incorporação da Leitura Deleite⁸ na rotina da sala de aula. Encontramos com a leitura, não só a exercida pelo professor, mas também pelo aluno. Para Russo (2012) a leitura deve promover um sentimento de prazer, onde aguça a

⁸ Ação proposta na formação do PNAIC em todos os encontros e com réplica na sala de aula, com o propósito de desenvolver a escuta e ampliar o repertório dos alunos em relação aos gêneros textuais.



curiosidade do aluno, que o desafie e conquiste a sua atenção de alguma forma. Para que isso ocorra, as leituras disponibilizadas aos alunos devem ser diversificadas, de acordo com seu nível de aprendizagem, em suportes variados, chamativos e que tenham significado e façam parte do cotidiano do aluno.

Para além, Soares (2020b) reforça que no processo de alfabetização, como todo processo de aprendizagem, possui vários elementos envolvidos, como: aquele que aprende; o objeto a ser aprendido, aquele que ensina e a interação entre quem aprende e quem ensina.

O ambiente escolar precisa ser compreendido como um espaço de construção do conhecimento e requer o envolvimento entre o aluno e o professor. Onde ambos aprendem e criam uma cumplicidade, o aluno ter voz no momento do diálogo, e não a predominância de um monólogo na sala de aula. Visto desse modo, o uso dos suportes em sala de aula, as atividades diversificadas, a ludicidade, os jogos pedagógicos, entre outros, também favorecem a aprendizagem quando utilizados de forma objetiva e contextualizada.

Neste sentido, a formação continuada vem a contribuir, não somente, na prática e nas relações dos professores, mas também na interação professor/aluno. Podemos constatar essa afirmativa a partir das falas dos professores a seguir:

Professor B: Antes eu pegava um caderno e apagava, e conversava com a criança para fazer de novo. Hoje eu chamo a criança, eu peço licença, explico o porquê que vou fazer aquilo, e a criança vai e refaz. É diferente, você vê na fisionomia da criança que enquanto lá atrás a outra criança me demonstrar uma cara de decepção pela minha atitude, pela minha ação, hoje a outra criança já me bota um olhar mais compreensivo, como se tivesse falando assim “tá professora eu entendi o que você quis me dizer, eu concordo com você eu acho que eu tenho que realmente refazer”.

Professor D: Ouvir mais, permitir que o aluno fale mais, do aluno perguntar e responder [...] Eu vejo que posso destacar estratégias para que ele encontre a resposta. Eu sempre digo: “A tia não vai dar a resposta. Vamos achar a resposta juntos. Nós vamos achar o caminho.



É importante compreender as relações que o professor constrói com o aluno estabelecendo laços afetivos, Tardif e Lessard (2020) discorrem sobre o assunto pontuando que a afetividade é um dos recursos que positivamente vai auxiliar no ensino aprendizagem. O tom de voz, os gestos adotados, podem conduzir o aluno a uma aprendizagem convidativa, significativa e produtiva.

Quando as formações convidam ao repensar e, até mesmo, a proposta de mudança da prática docente, surge um desafio. Trata-se de alterar a rotina, sugerindo novas buscas, do uso de outras metodologias e instrumentos pouco ou nunca explorados no seu cotidiano.

A Professora B relata como o seu armário, que fica dentro da sala de aula, foi sendo modificado a partir das aprendizagens nas formações continuadas.

[...] então é interessante, porque a forma também que eu ensinava antes era quadro, era papel, muita folhinha, muito quadro e hoje o que tem dentro do meu armário ao invés de folhas, são jogos, é uma massinha, o material de colorir, é uma coisa lúdica[...] É engraçado que às vezes eu me pego pensando assim: “nossa, tem tempo que eu não dou uma folhinha para criança, tem tempo que eu não dou um deverzinho de folha”, aí eu me recordo: “não, mas eu estou fazendo outras práticas”, que também a criança está desenvolvendo, aquilo ali que é meu objetivo.

No decorrer desses diálogos nos remetemos sempre à mudança partindo da ação do professor, na sua prática. Mas, o aluno pode ser o indicativo de que essa mudança está sendo válida e/ou produtiva para sua aprendizagem. Pois tudo que o professor busca na formação, de forma implícita, está direcionada ao aluno, tudo gira em torno dele.

Considerações Finais

A construção do ser profissional ocorre na carreira do educador em um ciclo contínuo. Cada vivência, experiência e relações construídas com os sujeitos da educação proporcionam aprendizagem, e mais ainda, a troca, produção e reconstrução de saberes. A formação continuada é um dos mecanismos que favorecem o desenvolvimento do professor, sendo assim, um



direito adquirido e permanente nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

As propostas dos documentos oficiais permeiam uma colaboração conjunta entre as diversas esferas de poderes para a oferta da formação continuada aos profissionais da educação. Para além disso, as metas do Plano Nacional de Educação/PNE em vigor para a formação de professores dispõem de metas a serem atingidas no decênio de sua efetivação, com base no monitoramento do Observatório do Plano Nacional de Educação/OPNE é possível perceber que em comparação a nível de Brasil o município de São Mateus, ES, está em um patamar considerado desejável no que diz respeito à realização pelos profissionais da educação de formação continuada em sua área de atuação.

É notório que, o impacto de transformação a que se expõe o professor é percebido no enriquecimento de sua prática quando de retorno ao ambiente escolar contextualizando os atos e saberes da formação busca o aprofundamento do ensino, recorrendo a um olhar criterioso sobre o aprendizado. Os docentes que participaram da formação nos dão uma prévia do quanto retomar e continuar a formação na prática da sala de aula, nos movimentos do educar são importantes na manutenção e garantia de uma educação de qualidade. Com cantinhos, materiais lúdicos e aulas dinamizadas eles convidam os alunos a aprenderem de forma a serem crianças.

Concluimos então, apoiados em Tardif (2019) e no protagonismo daqueles que dessa pesquisa participaram, que a formação dos professores decorre de uma temporalidade, onde os saberes e o aprendizado do trabalho passam por uma trajetória, que perpassa pela história de vida e carreira, deles e daqueles que com eles aprendem.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar, n. 19. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Senado. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **PNE** _ Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

133

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB** – Leis de Diretrizes e Bases. Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **PNAIC em ação** : Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016 Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

DAVIES, Patrícia Ferreira. **As significações de docentes sobre a formação continuada**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Lei complementar nº. 074/2013, de 03 de dezembro de 2013. **PCCMPSM_ Plano de cargos e carreiras do magistério público de São Mateus**. São Mateus, 2013. Disponível em: <<http://www.camarasaomateus.es.gov.br/legislacao/53/Leis-Complementares>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17. n. 53, p. 721-737. 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONTIJO; Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, ANTUNES; COSTA (Org.) **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2019, p. 15-45.

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

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.



OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Página inicial. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de educação articulado ao plano Nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44. p. 380-393, maio/ago. 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto. 2020b.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52. jul/ago. 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 131-148.

SOUZA, Rodrigo Matos de. SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita auto (biográfica): localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.173-184.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 5ª reimpressão, 2019.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. 7ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020.

Z Aidan, Samira; Souto, Kely Cristina Nogueira. Ampliando relações entre teoria e prática na formação docente: a disciplina ACPP como eixo da proposta do LASEB. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Org). **Formação Continuada de docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 211-222.



Sobre as autoras

Plenda de Jesus Faustino

plendajf83@gmail.com

Mestre em Ensino da Educação Básica pelo Centro Universitário Norte Capixaba/CEUNES, formação em Pedagogia. Especialista em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Professora efetiva do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, no município de São Mateus –ES.

135

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, com atuação na Graduação em Pedagogia e em Educação do Campo; e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ensino, Práticas Pedagógicas e em Arquitetura Escolar.

