



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR**  
**NÚCELO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROSELY FURTADO ROCA**

**APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM-RO: O OLHAR DO  
PROFESSOR**

**Porto Velho- RO**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

R669a Roca, Rosely Furtado.

Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no Município de Guajará-Mirim-RO : o olhar do professor / Rosely Furtado Roca. -- Porto Velho, RO, 2019.

163 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Formação continuada. 2. Alfabetização. 3. Teoria. 4. Prática. I. Amaral, Dra. Nair Ferreira Gurgel do. II. Título.

CDU 378.091.212:005.963

---

**ROSELY FURTADO ROCA**

**APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM-RO: O OLHAR DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**Orientadora:** Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores

**Porto Velho – RO**

**2019**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR**  
**NÚCELO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

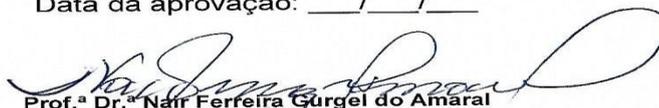
**ROSELY FURTADO ROCA**

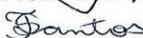
**APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM-RO: O OLHAR DO  
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

  
**Prof.ª Dr.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral**  
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)

  
**Prof.ª Dr.ª Tatiane Castro dos Santos**  
(Membro Externo – PPGE/UFAC)

  
**Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

**Prof. Dr. Wendel Fiori de Faria**  
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

*À minha mãe, **Fátima Custódio Duran**, que desde muito cedo ensinou-me, através do seu exemplo, a ser forte e responsável nas lutas pelo que queria para a minha vida.*

*Ao meu filho, **Deyvison Furtado Soares**, por ter sido, desde o início das minhas escolhas pela educação, o meu melhor motivo. Mil vezes eu viveria tudo de novo, por você e para você!!!*

*À minha filha-neta, **Dafnee Kristiny da Silva Furtado**, alegria do meu viver, luz da minha casa, razão maior da minha busca incessante pelo conhecimento. Sei que vou te amar por toda a eternidade!*

## AGRADECIMENTOS

O momento em que mais aprendemos, geralmente, costuma ser aquele em que mais sofremos. Quando tudo parece difícil, de repente, lá estou eu de novo, realizando o tão sonhado Mestrado em Educação. Quando Deus determina uma benção na sua vida, até quem tenta atrapalhar acaba ajudando, e foi assim comigo!

Por isso, quero agradecer àqueles que de algum modo foram colocados em minha vida pelas mãos da providência Divina e que oportunizaram de modos diferentes o sentimento de gratidão que carrego comigo neste momento.

Por tudo que vivi, por reconhecer que a mão de Deus sempre se fez presente e é Ele a razão da minha fé, força e perseverança durante toda a trajetória de estudos, apesar dos percalços que me fez chegar até aqui, vislumbrando já o doutorado, é que agradeço em primeiro lugar ao meu grande e extraordinário **Deus!!!**

À minha amada mãe, **Fátima Custódio Duran**, meu exemplo de força e amor maior!

Ao meu maravilhoso pai, **Hernan Roca Duran** (*in memoriam*), responsável ao lado de minha mãe pela primeira e mais importante educação que recebi.

Ao meu único filho, companheiro de toda a vida, homem da minha vida, anjo da guarda, **Deyvison Furtado Soares**. Teu amor transformou a minha vida e fez com que eu buscasse ser um ser humano melhor a cada dia. Teu jeito de cuidar de mim me faz forte e me traz proteção. Que as promessas sejam cumpridas na sua vida, meu verdadeiro amor!

À minha filha-neta, **Dafnee Kristiny da Silva Furtado**, presente de Deus que veio completar a minha felicidade, por quem luto todos os dias para oferecer a mais valiosa herança que podemos dar aos nossos filhos, netos e bisnetos: uma boa educação.

Às minhas irmãs, **Rosimary Custódio Duran** e **Sheila Maria Custódio Dantas**, que me deram os sobrinhos que mais amo nessa vida e que incluo na minha luta por uma educação de qualidade. Mesmo que, por vezes, estejamos longe fisicamente, tenho a convicção de que estamos unidas pelo amor!

À minha nora, **Adriele Pereira de Souza**, por aceitar me receber em seu lar e ter tornado esses dois anos de estudos, momentos prazerosos, felizes e de muita paz. Jamais esquecerei esse período!

À minha querida, meiga e gentil orientadora, **Profª Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral**, que aceitou esse desafio de caminhar, orientando-me, mesmo em meio a tantas mudanças em sua vida pessoal e profissional; receba meu carinho e respeito pelo que representa na minha trajetória acadêmica.

Ao anjo **Prof. Ms. Fabiano Sales de Aguiar**, que foi enviado para ser meu mentor intelectual desde a inscrição no certame do Mestrado até a defesa da dissertação. As orientações dadas por esse homem de coração lindo e puro foram fundamentais para o meu ingresso, permanência e sucesso nessa caminhada. Amizade que quero levar para a eternidade!

Ao meu anjo de luz e amigo querido **Marinelson Soares de Oliveira**, que sempre se faz luz nos meus dias de escuridão e que é presença cativa no meu coração e na minha vida. Muitas foram as dificuldades, mas com a ajuda de amigos verdadeiros foram superadas. Sua presença alegra o meu viver e me dão a certeza de que o bem sempre vencerá!

À minha amada amiga **Sheila Maria Melo de Oliveira**, com seu coração lindo, grandioso e caridoso sempre esteve ao meu lado, principalmente, em dias difíceis, compreendeu minha ausência física temporária da sua vida, demonstrando a verdadeira amizade. Em uma de nossas despedidas, disse que tinha certeza de que eu me tornaria mestre, afinal, tudo que começava a fazer, terminava, confiando mais em mim do que eu mesma. Amizade que quero para além da vida!

Ao meu amigo **Agustinho Ferreira de Medeiro Júnior**, que, com sua generosidade, tornou esse caminho menos pedregoso.

A **todos os mestres** que tive na minha trajetória escolar e que serviram de inspiração para as minhas escolhas!

Ao **professor Dr. Antônio Carlos Maciel**, coordenador do MEDUC, que busca, com a sua metodologia, lapidar diamantes, transformando-nos em joias raras.

À querida, amada e inesquecível **professora Dra. Rosângela França**, um ser de muita luz que nos inspira a ser melhor em tudo que fizer, com doces leituras e suaves chibatadas, proporciona o aprendizado de uma forma leve. Encanta a todos e ensina que a generosidade deve ser natural no ser humano. Uma educadora na sua essência, profissional competente que eleva o nível do mestrado acadêmico com a sua postura

docente, com seus saberes e com a sua metodologia. Sou imensamente grata a Deus por conhecê-la e não esqueça que te tornas eternamente responsável pelo que cativas!

À **Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin**, nossa querida Cidinha Zuin, trouxe em suas aulas as Cidades Educadoras e a cidadania, apontando para uma das estratégias de aproximação entre a teoria e a prática. Obrigada por compartilhar dos seus saberes de uma forma tão suave e tão maravilhosa que nos causa inspiração.

Aos **membros da banca examinadora**, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (UFAC) e Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR), pelo aceite em participar da banca e pelas relevantes contribuições.

À minha amiga de alma e coração **Selena Castiel Guaberto**, alma gêmea reencontrada neste curso de mestrado, com quem vivi momentos eternizados no meu coração. As almas boas se reconhecem. Amo você, amiga! Deus abençoe a sua vida e jamais a esquecerei!

Aos **meus colegas de curso em especial aos colegas da linha de pesquisa Formação Docente**, já sinto saudades da nossa harmoniosa convivência, momentos inesquecíveis, lembranças eternizadas no meu coração!

Aos **meus alunos** de ontem e hoje, vocês dão sentido às minhas escolhas.

Às **professoras** que gentilmente cederam seu tempo para responder a esta pesquisa.

A **todos os demais amigos** que não foram citados, mas sempre estiveram na torcida e se alegravam comigo a cada conquista. A todos vocês que, ao longo da minha vida, compartilharam experiências, vivenciaram ao meu lado situações desestabilizadoras e confortáveis, ajudando-me a constituir-me em quem hoje eu sou. Guardo todos vocês no meu coração com enorme carinho!

Nunca vi um escolhido sem resposta. Gratidão, Senhor, gratidão!

*Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.*

*(Paulo Freire)*

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor.** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

## RESUMO

Tanto na LDB/96, quanto no Plano Nacional de Educação, vemos definições de que a formação docente deve ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas. Assim, esta pesquisa teve como fonte de estudos os cursos de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim-RO e como questão problematizadora a seguinte pergunta: como aproximar a teoria da prática no ciclo de alfabetização? Inerente a esta questão, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir do olhar dos professores, como observam a relação entre a teoria e a prática nos cursos. Os objetivos específicos foram: a) verificar junto aos docentes a recepção dos cursos de formação continuada, possíveis dificuldades e o grau de adesão ou rejeição relacionada à metodologia apresentada pelos referidos programas; b) pesquisar junto aos professores se a proposta de formação continuada valorizava o que eles já traziam em suas singularidades, características, mediações e seu modo de ser e agir junto à sua prática docente e c) identificar estratégias de aproximação da teoria com a prática docente através das contribuições dos autores sobre formação docente, alfabetização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, cujos sujeitos são seis professoras alfabetizadoras participantes dos três programas de formação continuada, ocorridos no período de 2008 a 2018. O lócus da pesquisa são duas escolas da Rede Pública Municipal: uma com o maior IDEB e a outra com o menor IDEB do ano de 2017. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram dois questionários e uma entrevista semiestruturada. Para trabalhar as concepções de Alfabetização e Letramento, apoiamo-nos em Soares (1998, 2007), Mortatti (2004, 2007), Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Colello (2006), Rojo (2009) e Carvalho (2009). Para os estudos sobre Formação Docente, buscamos os estudiosos Saviani (2009), Gatti e Barretto (2009), Gadotti (1999), Luckesi (2005) entre outros. Os resultados encontrados acenam, a partir do olhar das professoras, que os cursos de formação continuada oferecidos trazem em sua proposta metodológica a aproximação entre a teoria e a prática. A partir das leituras de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital e repositórios das universidades brasileiras, foi possível destacar outros fatores que distanciam a teoria da prática. Este estudo concluiu que é possível aproximar a teoria da prática a partir dos cursos de formação continuada através de estratégias apontadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Além disso, é importante destacar que as políticas de alfabetização nem sempre se consolidam, pois não há uma continuidade, prejudicando professores e alunos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Alfabetização; Teoria; Prática.

ROCA, Rosely Furtado. **Approaching theory and practice in the continued literacy of literacyers: a challenge in the amazon frontier.** 2019. 162 f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2019.

## ABSTRACT

In both the LDB / 96 and the National Education Plan, we see definitions that teacher education should have as its foundation the association between theories and practices. Thus, this research had as source of studies the continuing education courses offered to the literacy teachers of the municipality of Guajará-Mirim-RO and as a problematizing question the following question: how to approach the theory of practice in the literacy cycle? Inherent in this question, the general objective of the research was to analyze, from the teachers' perspective, how they observe the relationship between theory and practice in the courses. The specific objectives were: a) to verify with teachers the reception of continuing education courses, possible difficulties and the degree of adhesion or rejection related to the methodology presented by the referred programs; b) to research with the teachers if the proposal of continuous formation valued what they already brought in their singularities, characteristics, mediations and their way of being and acting with their teaching practice; and c) to identify strategies of approximation between theory and teaching practice through of the authors' contributions on teacher education, literacy. This is a bibliographic and field research, whose subjects are six literacy teachers participating in the three continuing education programs, from 2008 to 2018. The locus of the research is two schools of the Municipal Public Network: one with the largest IDEB. and the other with the lowest IDEB of 2017. The instruments used for data collection were two questionnaires and a semi-structured interview. To work on the concepts of Literacy and Literacy, we rely on Soares (1998, 2007), Mortatti (2004, 2007), Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Colello (2006), Rojo (2009) and Carvalho (2009). For studies on Teacher Education, we sought the scholars Saviani (2009), Gatti and Barretto (2009), Gadotti (1999), Luckesi (2005) among others. The results show, from the teachers' perspective, that the continuing education courses offered bring in their methodological proposal the approximation between theory and practice. From the readings of theses and dissertations found in the Digital Library and repositories of Brazilian universities, it was possible to highlight other factors that distance the theory from practice. This study concluded that it is possible to approximate theory of practice from continuing education courses through strategies pointed out by the research subjects themselves. Moreover, it is important to highlight that literacy policies are not always consolidated, as there is no continuity, harming teachers and students.

**Keywords:** Continuing Education; Literacy; Theory; Practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Quadro de Teses e Dissertações pesquisadas entre os anos de 2008 a 2018. .....	28
<b>FIGURA 2</b> – Mapa de Rondônia, com destaque para a localização dos professores alfabetizadores que participaram dos programas de formação continuada.....	33
<b>FIGURA 3</b> – Foto do Museu Histórico Municipal .....	36
<b>FIGURA 4</b> –Foto da Igreja Nossa Senhora do Seringueiro .....	36
<b>FIGURA 5</b> – Foto do Porto Oficial Brasil x Bolívia .....	37
<b>FIGURA 6</b> – Foto do Hotel Pacaás .....	37
<b>FIGURA 7</b> – Foto da Serra dos Parecis.....	38
<b>FIGURA 8</b> – Foto do Encontro das águas dos rios Mamoré e Pacaás Novos .....	38
<b>FIGURA 9</b> – Foto da Travessia Brasil x Bolívia .....	39
<b>FIGURA 10</b> – Foto do Distrito do lata .....	39
<b>FIGURA 11</b> – Foto do Distrito de Surpresa .....	40
<b>FIGURA 12</b> – Foto da Praia do Acácio .....	40
<b>FIGURA 13</b> – Foto do duelo da Fronteira .....	41
<b>FIGURA 14</b> – Foto da Sinhazinha e o boi Flor do Campo .....	42
<b>FIGURA 15</b> – Foto da Sinhazinha e o boi Malhadinho .....	42
<b>FIGURA 16</b> – Foto da Mesa de autoridades no Encerramento do Programa Ler: Prazer e Saber .....	98
<b>FIGURA 17</b> – Foto da Biblioteca móvel .....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Perfil dos Entrevistados do Primeiro Grupo .....	44
<b>QUADRO 2</b> – Perfil dos Entrevistados do Segundo Grupo .....	45
<b>QUADRO 3</b> – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o gênero.....	46
<b>QUADRO 4</b> – Categorias de análise e suas respectivas perguntas .....	103
<b>QUADRO 5</b> – Taxas de aprovação da escola das participantes do segundo grupo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	105
<b>QUADRO 6</b> – Resultado do SAEB da escola das participantes do segundo grupo no período de 2007 a 2017 .....	107
<b>QUADRO 7</b> – IDEB das escolas das participantes.....	109
<b>QUADRO 8</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é formação continuada .....	111
<b>QUADRO 9</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é alfabetização.....	113
<b>QUADRO 10</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é letramento.....	115
<b>QUADRO 11</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre como você articula teoria em prática em seu cotidiano escolar .....	118
<b>QUADRO 12</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre qual a pedagogia predominante em sua prática docente .....	122
<b>QUADRO 13</b> – Quadro contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre como você pensa que a criança aprende a ler e a escrever .....	124
<b>QUADRO 14</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é professor reflexivo.....	127
<b>QUADRO 15</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre quais autores são presentes em sua prática docente.....	129
<b>QUADRO 16</b> – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre quais estratégias aproximam a teoria aprendida nos cursos de formação continuada e a prática docente .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFAMs</b>	Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CENPEC</b>	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação – CNE
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>ISEs</b>	Institutos Superiores de Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MIT</b>	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Iniciação Científica
<b>PMLL</b>	Plano Municipal do Livro e da Leitura
<b>PNAIC</b>	Programa de Alfabetização na Idade Certa
<b>PNBE</b>	Programa Nacional da Biblioteca Escolar

<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PP</b>	Política Pública
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 O CAMINHO DA PESQUISA</b> .....	26
2.1 Um primeiro olhar sobre a formação continuada de alfabetizadores.....	26
2.2 Caracterização do lócus da pesquisa.....	32
2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	43
2.3.1 Perfil dos sujeitos do primeiro grupo.....	44
2.3.2 Perfil dos sujeitos do segundo grupo .....	45
2.4 Abordagem e tipo de pesquisa .....	47
2.5 Instrumentos utilizados para a coleta de dados .....	48
<b>3 APORTE TEÓRICO</b> .....	51
3.1 Alfabetização e letramento(s).....	51
3.1.1 Concepções de alfabetização .....	51
3.1.2 Letramentos múltiplos .....	59
3.2 Formação de professores: legislação, aspectos políticos e educacionais67	
3.2.1 A formação continuada no Brasil .....	68
3.2.2 A legislação e as políticas educacionais que regulamentam a formação docente anterior à LDBEN n. 9.394/96 .....	78
3.2.3 A formação docente pós LDB (9.394/1996) .....	82
3.3 Os programas de formação continuada em alfabetização oferecidos no município de Guajará-Mirim-RO .....	91
3.3.1 Pr letramento – alfabetiza.....	92
3.3.2 Pacto Nacional de Alfabetiza na Idade Certa (PNAIC) .....	95
3.3.3 Ler: prazer e saber .....	97
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS</b> .....	102
4.1 Programas de formao continuada: o olhar do professor.....	102
4.1.1 Categoria 1- Recepo dos cursos de formao continuada oferecidos	103
4.1.2 Categoria 2- Valorizao do saber do professor em formao.....	106
4.1.3 Categoria 3- Articulao entre teoria e prática .....	106
4.1.4 Categoria 4 - Participao nos programas e elevao dos índices de avaliao externos .....	108
4.1.5 Categoria 5- Distanciamento entre teoria e prática: principais motivos110	
4.2 Estratégias de aproximao entre teoria e prática docente no ciclo de alfabetizao .....	111

4.2.1 Subcategoria 1- Concepção de Formação Continuada .....	111
4.2.2 Subcategoria 2- Concepção de Alfabetização .....	113
4.2.3 Subcategoria 3- Concepção de Letramento.....	115
4.2.4 Subcategoria 4 - Teoria e prática no cotidiano escolar .....	118
4.2.5 Subcategoria 5 - Pedagogia predominante na prática docente .....	122
4.2.6 Subcategoria 6- A aprendizagem da leitura e escrita.....	124
4.2.7 Subcategoria 7 - Professor reflexivo .....	127
4.2.8 Subcategoria 8 - Autores presentes na prática docente.....	129
4.2.9 Subcategoria 9 - Estratégias que aproximam a teoria da prática .....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
REFERÊNCIAS .....	146
APÊNDICE A-TERMO DE APRESENTAÇÃO.....	156
APÊNDICE B-TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AO PROFESOR ALFABETIZADOR .....	157
APÊNDICE C-TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AO GESTOR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAJARÁ-MIRIM.....	159
APÊNDICE D-PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	161
APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	162
APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	163

## APRESENTAÇÃO

A compreensão de uma determinada realidade que nos é apresentada exige que tenhamos uma visão do contexto na qual essa se insere. Trazer a apresentação da minha trajetória profissional objetiva demonstrar o quanto as temáticas trazidas nesta pesquisa sempre estiveram presentes em minha vida ao ponto de transformar-se em objetos de estudo, bem como explicitar os caminhos que me levaram até a realização desta pesquisa.

Durante minha trajetória profissional, a alfabetização sempre foi um processo que me<sup>1</sup> causou inquietações, principalmente no que tange aos cursos de formação continuada na prática docente, sob o olhar do professor. E essas inquietações sempre estiveram envolvidas com duas temáticas: alfabetização e formação docente.

Iniciei minha vida de professora em 1999; quando formada em Magistério, passei no Concurso Público para professora do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim, estado de Rondônia e assumi a primeira turma no pré-escolar de 6 anos<sup>2</sup>, uma experiência desafiadora, considerando que no Magistério, embora tivéssemos a Disciplina Didática da Comunicação e Expressão, necessitava de mais estudos para a prática da alfabetização. Neste mesmo ano, ingressei no Curso de Pedagogia.

Foi ao assumir a Coordenação Pedagógica de uma escola que percebi que muitos alfabetizadores do Ciclo Básico de Alfabetização possuíam a mesma dificuldade apresentada por mim quando assumi minha primeira turma. Então, aliando a experiência de Docente e Coordenadora Pedagógica, busquei pesquisar como trabalho de conclusão de curso *O perfil dos Supervisores Escolares do município de Guajará-Mirim*, no intuito de buscar respostas que pudessem melhorar a minha atuação como Coordenadora Pedagógica e, sobretudo, auxiliar os professores inclusive na temática alfabetização.

Com a ajuda do Curso de Especialização *Latu Sensu* em Linguagem e Educação, compreendi muitos processos envolvendo a alfabetização, de tal forma

---

<sup>1</sup> Este texto está na 1ª pessoa do singular por referir-se a fatos pessoais da experiência social da pesquisadora.

<sup>2</sup> Com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases a Educação Infantil passou a compreender a faixa etária de 0 a 5 anos. O Ensino Fundamental consequentemente passou a compreender a faixa etária de 6 a 14 anos (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013).

que o trabalho final desta especialização intitulou-se: *Uma abordagem reflexiva sobre a Alfabetização*<sup>3</sup>.

Com todos esses conhecimentos teóricos adquiridos por meio da graduação e da pós-graduação, foi possível, como Gestora Escolar, propor a toda equipe de professores, e não somente aos professores do Ciclo Básico de Alfabetização, a busca pela melhoria no ensino da leitura e da escrita.

Ao participar do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Pró - Letramento: Alfabetização e Linguagem, oferecido para todos os professores da Rede Pública Municipal em parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, comecei a observar o distanciamento entre a teoria e a prática docente.

Particpei de uma formação direcionada aos gestores, denominada Gestão Escolar, uma parceria do MEC com a Universidade Federal de Rondônia e mais uma vez, o foco da minha pesquisa teve como título: *A importância da leitura desde a Educação Infantil*, baseado nos saberes teóricos e práticos.

Como Presidente do Conselho Municipal de Educação do município de Guajará-Mirim tive a oportunidade de regulamentar a Resolução 07/2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que fixava Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Nesse contexto, elaboramos uma Resolução fixando que a retenção no Ciclo Básico de Alfabetização só ocorreria na passagem do 3º para o 4º ano do Ensino Fundamental no município de Guajará-Mirim (RO), considerando, exclusivamente, o inciso III do artigo 30<sup>4</sup>.

Com a realização de mais uma Especialização *Latu Sensu* em Gestão Escolar, vivi uma proposta essencial para as nossas escolas. Como trabalho de conclusão, cada escola participante apresentava um portfólio de todas as ações solicitadas e realizadas pelo curso, na escola em que trabalhava. As escolas

---

<sup>3</sup> Artigo elaborado em dupla: eu e minha amiga de curso, Lauriza Célia Setubal de Matos Oliveira.

<sup>4</sup> Em seu Art. 30 diz que: Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; **III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro** (grifo nosso).

participantes tiveram dois anos para alinhar suas ações com base nas ações da secretaria. A proposta era de uma rede integrada em que os objetivos, a missão, os valores estavam todos alinhados, daí o nome do curso (Sistema de Gestão Integrado).

Com a experiência de Coordenadora Pedagógica da Seção de Ensino Rural do município de Guajará-Mirim, pude acompanhar de perto o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ribeirinhos do nosso município e implantar o projeto Mala Viajante, ocasião em que foi entregue uma pasta de plástico com alça, tipo “mala” com os dizeres “Mala Viajante” com a cópia da proposta do projeto para ser implantado em todas as escolas rurais da Rede Pública Municipal e que propunha o empréstimo de livros aos alunos para que os mesmos lessem com os pais e recontassem a história quando retornassem à sala de aula.

Ao ser Secretária Municipal de Educação, pude acompanhar, mesmo por pouco tempo<sup>5</sup>, a execução do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, também uma parceria do MEC, na época, com a Universidade Federal de Rondônia. Com essa última experiência, percebi o quanto o programa é fundamentado em teorias que, na proposta metodológica do programa, “deveriam” ser transformadas em práticas e os resultados saltar aos olhos de todos os envolvidos no processo, melhorando os índices das avaliações internas e externas realizadas nas escolas, aqui citando o IDEB, mas, sobretudo, incidir diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Com todas essas experiências de alfabetização e formação docente vivenciadas durante minha vida profissional, decidi concorrer ao certame do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho.

No mesmo ano, 2017, fui aprovada na linha de pesquisa “Formação Docente”. O projeto de pesquisa que possibilitou minha aprovação, depois de outras etapas, estava focado na temática formação de professores alfabetizadores. Pretendia responder ao seguinte questionamento: como aproximar teoria e prática no ciclo de alfabetização, partindo do pressuposto de que ainda há um grande distanciamento entre a teoria aprendida nos cursos de

---

<sup>5</sup> Aqui, refiro-me ao período de dez meses na pasta da educação.

formação continuada e a prática pedagógica de professores alfabetizadores que participam dessas formações?

A escolha do tema ocorreu ainda no ano de 2017, quando assumi uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental e constatei que havia recebido alunos não alfabetizados. Como já conhecia o PNAIC, sua proposta de alfabetização e seus objetivos, iniciava um conhecimento de forma geral, ainda sucinto, mas provocador de reflexões.

No decorrer da primeira disciplina do mestrado, confesso que fiquei extremamente preocupada quando constatei que, para compreender o processo histórico da educação, iria estudar alguns teóricos. Dentre eles, Saviani (2012), que para a grata surpresa, foi o convidado especial da aula magna do mestrado acadêmico. Por intermédio dessa disciplina e de uma análise crítica, foi possível compreender que o capitalismo e suas interferências na educação apresentam a alienação e a divisão de classes como determinantes de um ensino dualista que, de um lado, ensina a pensar e, de outro, a obedecer.

Traduzindo, a escola, na concepção capitalista, infelizmente, aglomera as pessoas, gerando um processo de massificação que educa para a reprodução das mesmas ideias, dos mesmos pensamentos e vontades dos que dominam, suprimindo a individualidade do trabalhador.

Nesse momento, passei a perceber que minhas práticas não reproduzem o que a classe dominante deseja, ou seja, um trabalhador passivo aos ditames do capital. E a comprovação se dá pelo início desta pesquisa e quando compreendo o nível de alienação em que muitos docentes, infelizmente, ainda se encontram.

Quando percebo que há um distanciamento entre a teoria apreendida nos cursos de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores e acompanhando a prática desses mesmos professores em diferentes momentos, de diferentes lugares, em diferentes épocas, passo a questionar se seria possível aproximar teoria da prática, momento que passo a pesquisar essa possibilidade, através da análise, a partir do olhar dos professores alfabetizadores que participaram desses programas no município de Guajará-Mirim (RO), entendendo que a prática docente exige uma prática investigativa, que o professor deve ter uma postura reflexiva, autônoma, crítica, diante da realidade e da sua atuação

sobre esta, caso queira intervir em seu contexto de maneira consciente, com vistas a transformá-lo.

## INTRODUÇÃO

Ao analisar, a partir do olhar dos professores, a aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim-RO, objetivo geral desta pesquisa, destaca-se que, no contexto formativo, tais cursos ocorreram em âmbito legal, pois os programas de formação de professores são assegurados em lei, como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (BRASIL, 1996a).

Tanto na LDB/96 quanto no Plano Nacional de Educação, vemos definições de que a formação docente tem como fundamentos a associação entre teorias e práticas. Percebe-se, portanto, que a questão da formação continuada de professores da educação básica é um tema de relevância e grande preocupação no contexto social atual, sendo apontada por todos como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade da educação.

Na esfera política e econômica, o organismo internacional mais influente nos rumos da educação é o Banco Mundial (BM) que, aliado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), assegura como principal meta defender os países dominantes de qualquer prejuízo que possa ocorrer devido ao aumento descontrolado da pobreza.

Nesse sentido, há uma relação direta, porém em diferentes dimensões, entre o BM e a UNESCO para os rumos da educação. Enquanto a UNESCO estabelece metas para a educação, o BM contribui financeiramente para que sejam efetivadas as metas. Numa análise geral, podemos afirmar que a UNESCO estabelece as metas articuladas aos princípios do BM, pois esse é a agência financiadora.

Entretanto, entende-se que esses organismos não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberais que estão sendo levados a cabo em nosso país.

Todo esse entendimento, bem como as inúmeras inquietações nos conduzem a realizar esta pesquisa, definindo como problemática a seguinte

questão: como aproximar a teoria da prática no ciclo de alfabetização? Elaboramos, então, nosso objetivo geral: analisar, a partir do olhar dos professores, a aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim, RO.

Além da questão principal, apresentamos outras complementares ao estudo: O que distancia a teoria da prática dos professores que participam dos programas de formação continuada ofertados pelo MEC ou em parceria? Na percepção do professor alfabetizador que participa dos programas de formação continuada, é possível aproximar a teoria da prática nos programas de formação continuada de alfabetizadores?

As indagações feitas por meio das questões complementares ajudaram na elaboração dos seguintes objetivos específicos: verificar, junto aos docentes a recepção dos cursos de formação continuada, possíveis dificuldades e o grau de adesão ou rejeição relacionada à metodologia apresentada pelos referidos programas; pesquisar, junto aos professores, se a proposta de formação continuada valorizava o que eles já traziam em suas singularidades, características, mediações e seu modo de ser e agir aliados à sua prática docente e identificar estratégias de aproximação da teoria com a prática docente por meio das contribuições dos autores sobre formação docente, alfabetização e emergidas a partir das falas das pesquisadas.

Na tentativa de encontrar debates já existentes sobre a temática, foram revisitados os bancos de teses e dissertações através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, UNIR<sup>6</sup>, UNICAMP<sup>7</sup> e USP<sup>8</sup>, realizou-se um recorte de pesquisas com datas descendentes entre 2008 a 2018, por ser esse o período em que foram ofertados os cursos de formação continuada no município de Guajará-Mirim/RO, utilizando-se, para a busca, as palavras-chave “formação de professores alfabetizadores”. O motivo da escolha pela UNICAMP e USP deve-se ao fato de serem grandes referências nacionais no campo das pesquisas. E a escolha pela UNIR, por ser a proponente desta pesquisa e por nos possibilitar

---

<sup>6</sup> Universidade Federal de Rondônia.

<sup>7</sup> Universidade de Campinas.

<sup>8</sup> Universidade de São Paulo.

buscar o que já foi produzido acerca das palavras chave desta pesquisa. Foi possível encontrar diversas pesquisas que apontam os fundamentos, as metodologias, as concepções de alfabetização, de formação, os objetivos e a forma de operacionalização dos programas de formação de alfabetizadores.

Nosso primeiro passo foi identificar o que já havia de discussão sobre os programas de formação continuada de alfabetizadores, concepções de alfabetização desses programas de formação continuada de alfabetizadores, bem como sobre formação continuada de professores alfabetizadores envolvendo diretamente a teoria e a prática.

O segundo momento proporcionou-nos a imersão no campo de pesquisa, com o uso das técnicas do questionário e entrevista, aplicadas às seis professoras alfabetizadoras participantes dos três programas de formação continuada oferecidos para a Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim/RO, no período de 2008 a 2018. A escolha pelas professoras localizadas em uma escola com o maior IDEB e a outra com o menor IDEB do ano de 2017 deve-se ao fato de que a alfabetização e os letramentos ocorrem durante todo o processo de escolarização e de que cabe a todos envidar esforços para o êxito dessa tarefa, partindo do princípio de que esses resultados são refletidos diretamente nos índices de desenvolvimento da educação básica.

As entrevistas possibilitaram-nos adentrar no âmbito singular e analisar o processo de formação continuada junto às professoras. Assim, ao analisarmos as concepções dos professores acerca dos programas de formação continuada ofertados pelo município, seus fundamentos e suas relações com a possibilidade de uma aproximação entre teoria e prática, o uso dessa técnica nos permitiu uma análise mais próxima da sua totalidade de relações e determinações.

Após os procedimentos metodológicos, sistematizamos e descrevemos os dados coletados na revisão bibliográfica, na descrição dos Programas e nas análises das entrevistas. Esses procedimentos nos possibilitaram elencar categorias de análise, a partir dos dados coletados. Pela revisão bibliográfica, elencamos como categorias de análise: 1) Valorização do saber do professor em formação, 2) Articulação entre teoria e prática, 3) Participação nos programas, 4) Elevação dos índices de avaliação externos e 5) Distanciamento entre teoria e prática: principais motivos.

As categorias aprofundam-se na questão do método e técnicas, respectivamente: a organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações. Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização.

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos, conforme Bardin (2011, p. 121): 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e, por fim, 3) O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Em consonância com o problema apresentado e os objetivos a serem alcançados, com o intuito de respondermos aos leitores deste texto é que nos propusemos, a presente pesquisa foi assim estruturada: inicia-se com uma apresentação da trajetória da pesquisadora e o seu envolvimento com as temáticas alfabetização e formação docente continuada.

Em seguida, tem-se a Introdução, que faz parte da primeira seção, oferecendo ao leitor uma ideia do texto dissertativo. Nela, estão inseridos o objetivo geral, os objetivos específicos, a contextualização, definição do objeto de estudo, motivação para a escolha do tema, assim como sua relevância, questão problematizadora, complementares e objetivos que contemplam as demais seções.

A segunda seção descreve O Caminho da pesquisa, fazendo uma caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa, com a abordagem, tipo de pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O aporte teórico da pesquisa constitui a terceira seção e está dividido em duas subseções: na subseção Alfabetização e Letramentos, apresentamos concepções de alfabetização dadas por diferentes autores e introduzimos o termo letramentos na perspectiva da necessidade de considerar as diferentes práticas sociais, nos diferentes grupos e a relação oralidade e escrita nos estudos de letramento na atualidade), apoiamos-nos em Soares (1998, 2007), Mortatti (2004, 2007), Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Colello (2006), Rojo (2009) e Carvalho (2009), na outra subseção, denominada Formação continuada: aspectos legais, políticos e educacionais, trazemos a História da formação docente

continuada no Brasil, fazendo uma apresentação anterior e posterior à LDBEN 9394/96, para esses estudos, buscamos os estudiosos Saviani (2009), Gatti e Barretto (2009), Gadotti (1999), Luckesi (2005) entre outros.

Na quarta seção, analisamos os dados apresentados com a finalidade de descrevê-los e interpretá-los para o alcance dos objetivos geral e específicos delineados nesta pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa com a finalidade de responder às questões problematizadora e complementares, com base nos resultados da análise das respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras através do questionário e entrevista, e pelas consultas a teses e dissertações visitadas na Biblioteca Digital e repositórios das universidades.

Os resultados encontrados apontam que a aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada para professores alfabetizadores é possível, quando se utiliza algumas estratégias apontadas por esse estudo. Aproximar a teoria da prática, nesta pesquisa, configurou-se por meio das falas, em uma oportunidade de aprendizado e crescimento profissional, incidindo diretamente nos resultados na aprendizagem das crianças.

Sendo assim, concluímos que as estratégias de aproximação entre a teoria e a prática apontadas a partir desta pesquisa se caracterizam como sugestões que podem ser utilizadas em futuras formações, pois permite que haja uma mediação na formação e no desenvolvimento profissional do professor.

Partindo dessa conclusão, entendemos que a pesquisa abre possibilidades para refletirmos sobre as políticas e programas de alfabetização, suas possibilidades e limites. Também se volta para o professor e para o modo como recebe essa formação e os impactos dela em suas práticas diárias. Logo, destaca-se sua possível relevância social, já que seus indicadores apontam as possibilidades que as estratégias proporcionarão aos futuros programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

## **2 O CAMINHO DA PESQUISA**

Nesta seção, discorreremos sobre o caminho da pesquisa, iniciando pela abordagem sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, problematização do objeto de pesquisa, seguida dos aspectos metodológicos, tratando do tipo e abordagem de pesquisa, procedimentos metodológicos, instrumentos utilizados para realização da investigação, coletas e análise dos dados. Também apresentaremos os sujeitos deste estudo, o suporte e o lócus da pesquisa para demonstrar a pertinência desses aspectos, primando pelo rigor metodológico que o estudo requer.

### **2.1 Um primeiro olhar sobre a formação continuada de alfabetizadores**

As pesquisas envolvendo a formação continuada de alfabetizadores estão presentes nos programas de pós-graduação das universidades nacionais. Desse modo, ao construirmos os objetivos desta dissertação, buscamos conhecer os trabalhos e pesquisas que envolviam o tema proposto, assim como quais discussões e análises já estavam consolidadas quanto aos programas de formação continuada e sua aplicabilidade no âmbito educacional. A partir desse prévio levantamento, foi possível identificar até que ponto as pesquisas já haviam contribuído e em que medida poderiam avançar na formação de professores alfabetizadores.

A identificação das pesquisas consolidadas sobre formação continuada de professores foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e nos repositórios das universidades brasileiras que armazenam os trabalhos concluídos de diferentes áreas de estudo, conforme as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Esses repositórios permitiram que os textos fossem baixados e visualizados, visto que a disponibilização foi *on-line*.

No sentido de filtrar a pesquisa, fizemos um recorte temporal dos estudos em pesquisas realizadas de 2008 a 2018. Tal recorte justifica-se pelo fato de ter sido o período em que foram ofertados os cursos de formação continuada Pró-

letramento, PNAIC e Ler: prazer e saber aos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim/RO. Para a pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave: formação continuada de professores alfabetizadores. Desse modo, foi possível encontrar diversas pesquisas que apontam os fundamentos, as metodologias, as concepções de alfabetização, de formação, os objetivos e a forma de operacionalização dos programas de formação de alfabetizadores.

Assim, identificamos os textos a partir dos resumos de cada dissertação e tese, porém, quando não estava claro, fizemos uma leitura na íntegra. Foram identificados 10 trabalhos, sendo uma tese e nove dissertações, que tratam da alfabetização e do letramento, da formação docente, dos programas de formação docente, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Embora houvesse outros estudos acerca da temática da formação docente, optamos por utilizar esses 10 trabalhos que tratam de uma forma ampla das concepções de alfabetização quanto à metodologia, referencial teórico e outros: Oliveira (2016), Xavier (2017), Cunha (2018); letramento emergente: Barbosa (2012); os programas de formação continuada como política pública: Salomão (2014); objetivos e a forma de operacionalizar os programas de formação de alfabetizadores bem como os possíveis impactos desses programas na aprendizagem das crianças, ou seja, na prática docente: Santos (2009); considerando as experiências trazidas pelos professores da Educação Infantil: Lucas (2008); buscando resgatar o papel do professor no ato de ensinar e aprender: Miranda (2012) e quais são as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas: Aguiar (2018).

**FIGURA 1** – Quadro de Teses e Dissertações pesquisadas entre os anos de 2008 a 2018.

ANO	IES	TIPO – TÍTULO	AUTOR	SÍNTESE
2008	USP	Tese - Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	Entender os processos de alfabetização e letramento na percepção dos professores da Educação Infantil.
2009	UNIR	Dissertação - A Formação Continuada e a Linguagem na escola: estudo sobre o Programa GESTAR e os impactos na prática docente no município de Guajará-Mirim (RO).	Zuila Guimarães Cova dos Santos	Compreender a formação continuada e os possíveis impactos sobre a prática docente.
2012	USP	Dissertação - Letramento e Alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar.	Ana Paula Araújo Dini de Miranda	Resgatar o papel do professor no ato de aprender e ensinar.
2012	USP	Dissertação - A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental.	Ana Flávia Miranda Barbosa	Analisar o letramento emergente no processo de alfabetização.
2014	UEPS	Dissertação - A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC.	Rommy Salomão	Analisar os programas de formação continuada como política pública.
2015	USP	Dissertação - Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares.	Natalia Bortolaci	Entender as bases curriculares no Ensino Fundamental de nove anos.
2016	UNIOESTEPR	Dissertação - Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.	Marineiva Moro Campos de Oliveira	Conhecer as concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória.
2017	UFG	Dissertação - O Pacto	Elizete Divina Xavier	Compreender as

		Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador		concepções teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização e suas implicações na formação do professor alfabetizador.
2018	UFAM	Dissertação - O programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC– e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.	Ruth de Araújo da Cunha	Analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores.
2018	UNIR	Dissertação - Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova-Mamoré-RO.	Fabiano Sales de Aguiar	Conhecer as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Com a leitura de Lucas (2008), foi possível entender os processos de alfabetização e letramento na percepção de professores da Educação Infantil. Embora esta pesquisa seja voltada para o ciclo de alfabetização, com a leitura desse texto, concluiu-se ser papel da Educação Infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade.

Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos, e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade.

Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de Educação Infantil, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de oferecer os cursos de formação continuada aos alfabetizadores, ampliando a sua oferta também aos professores da Educação Infantil.

A partir dos ensinamentos de Santos (2009), foi possível compreender a formação continuada e os possíveis impactos sobre a prática docente. Os resultados apontam para a importância da formação continuada de professores e de garantir efetivamente, dentro da carga horária de trabalho, espaço para essas formações. Mostram, ainda, a necessidade de aproveitar os conhecimentos adquiridos por esses profissionais na reelaboração de projetos, planos e diretrizes da educação no município, garantindo, assim, o ciclo ação – reflexão – ação.

Além disso, apontam para a necessidade de incluir no currículo dos cursos de formação de professores, inicial e continuada, conhecimentos e habilidades referentes à linguística como forma de garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos, tendo tais professores como mediadores.

A concepção do ensino e aprendizagem frente à relação professor-aluno, em posição de diálogo, se apresenta também em movimento. Ensinar e aprender passam a ser uma ação única: quem ensina, aprende e é transformado, e quem aprende, ensina e toma consciência do papel libertador que tem a educação, porque passa a agir por meio dela, e liberto, transforma o seu entorno e a si mesmo. É o que compreendemos com as contribuições de Miranda (2012).

Vale destacar os resultados da pesquisa de Barbosa (2012), que apontam ser a função da escola unir as atribuições pertinentes à alfabetização e ao letramento, para que a criança, mais tarde, seja capaz de atuar na sociedade, como um cidadão crítico, fazendo valer seus direitos e deveres.

O desenvolvimento do letramento durante o período de escolaridade é fundamental na formação de cidadãos críticos. Entendemos o letramento não apenas como responsabilidade pedagógica ou social, pois o desenvolvimento desta prática norteia o modo de ser e estar no mundo; é um estado, uma condição na vida de cada indivíduo.

Salomão (2014) aponta os programas de formação continuada como política pública e conclui que a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, fazendo com que a atividade educativa promova a emancipação humana, contribuindo para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade.

Em Bortolaci (2015), é enfatizada a grande relevância do ensino da escrita e da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa pontua que, para formar leitores e escritores de bom nível na escola pública brasileira, precisasse de um modelo de trabalho coletivo mais complexo, capaz de exercer um manejo pedagógico detalhado e ampliar a consciência de que as buscas metodológicas, as experiências e os esforços coletivos em torno da heterogeneidade, apesar de consistentes e relevantes, só poderão ser sustentados a partir de uma reorganização do trabalho escolar que insista em fazer da alfabetização e da leitura uma verdadeira prioridade.

A pesquisa apresentada por Oliveira (2016), realizada em 2015, teve o objetivo de analisar as concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Os dados apontaram que a formação pelo PNAIC não proporcionou impactos significativos na ação docente, de forma que contribuísse para uma alfabetização emancipatória, com a elaboração de conhecimentos críticos. Ao contrário, o Programa mantém continuidade com as políticas educacionais que fazem da alfabetização uma etapa formativa para o trabalho simplificado.

No decorrer do estudo de Xavier (2017), foi realizada uma reflexão teórico-metodológica sobre os Cadernos do PNAIC e suas implicações para a prática do professor alfabetizador. O trabalho de Cunha (2018), por sua vez, teve como objetivo principal analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa revela que a proposta metodológica do programa PNAIC, desenvolvida durante as formações continuadas, incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das

professoras alfabetizadoras, pois elementos da proposta foram incorporados na rotina das professoras com as turmas de alfabetização.

Com base nos estudos de Aguiar (2018), que teve como objetivo identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização, letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas, foi possível perceber que as professoras pesquisadas interpretam a alfabetização como um fim e não como um processo em constante construção, e tratam o letramento como um método didático pré-estabelecido para o trabalho com textos de circulação social.

Dessa forma, todos os trabalhos da Biblioteca Digital selecionados nos proporcionaram mais conhecimentos relacionados a alfabetização, letramento e formação continuada, desde aspectos históricos ou conceituais, permitindo que compreendêssemos que há uma necessidade de mais estudos sobre as teorias e práticas desenvolvidas em sala de aula e oferecidas a partir dos cursos de formação continuada. É imprescindível que tenhamos conhecimentos mais profundos sobre o que se desenvolve no cotidiano da sala de aula e, principalmente, que é fundamental aproximar a teoria da prática.

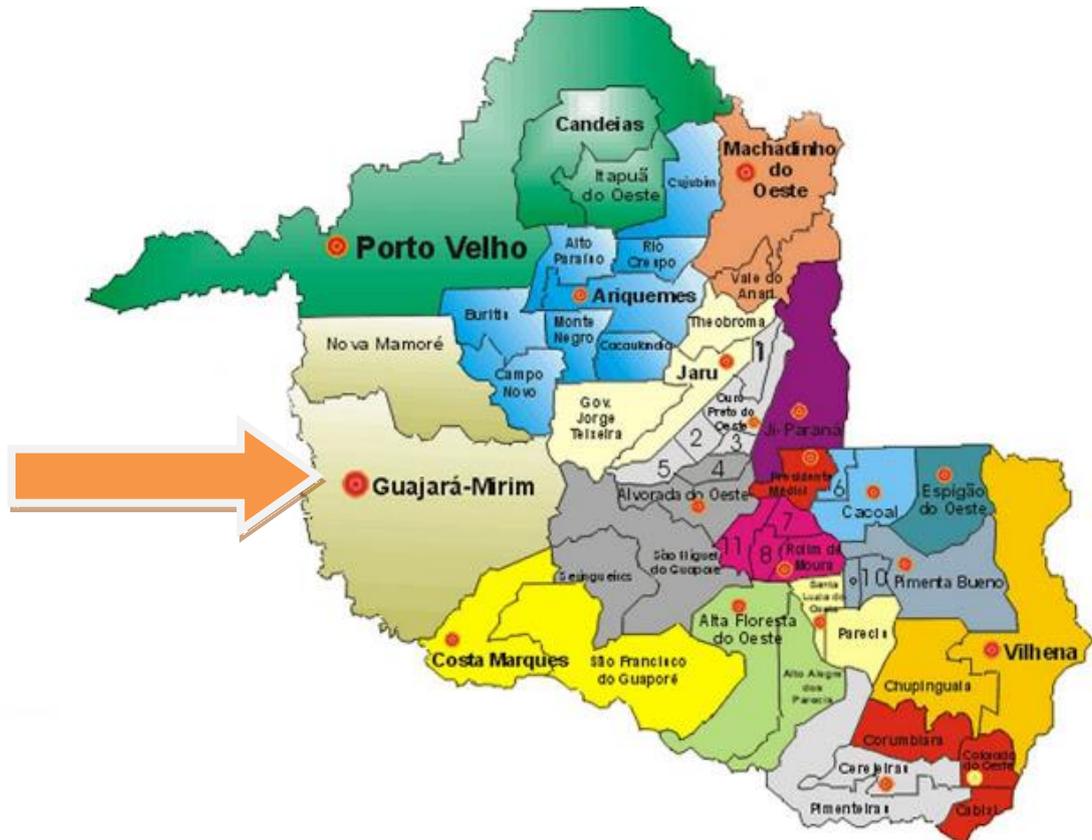
## **2.2 Caracterização do lócus da pesquisa<sup>9</sup>**

O campo empírico ficou delimitado aos sujeitos da pesquisa que estavam localizados no município de Guajará-Mirim-RO, uma cidade localizada na fronteira amazônica, entre o Brasil e a Bolívia, na região Norte do país, conforme apresenta a figura a seguir.

---

<sup>9</sup> Texto elaborado pela autora a partir do texto base disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/rondonia/gujaramirim.pdf> acesso em 20 de abril de 2019.

**FIGURA 2** – Mapa de Rondônia, com destaque para a localização dos professores alfabetizadores que participaram dos programas de formação continuada



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-de-rondonia.html>

Guajará-Mirim foi o segundo município brasileiro do Estado de Rondônia, Região Norte do país, que teve a sua criação ligada diretamente à história da criação do estado. É o segundo maior município do estado em extensão territorial e o oitavo em população. As pessoas que nascem nessa cidade são denominadas guajaramirense. Atualmente, o município possui uma população de 41.656 pessoas, com uma área de 24.855,652 Km<sup>2</sup>, de acordo com os dados do censo de 2010.

Em 1943, o município de Guajará-Mirim passou a fazer parte integrante do Território Federal do Guaporé, criado nessa data. Nesse mesmo ano, teve a sua

área territorial somada a uma parte da área territorial do município de Mato Grosso-MT, que passou a compor o novo município de Guajará-Mirim. Essa composição territorial e sua confirmação definitiva como parte integrante do Território Federal do Guaporé se deu em 31 de maio de 1944 por meio do Decreto-Lei 6 550. Em 1945, os municípios de Guajará-Mirim e Porto Velho passaram a fazer parte como os dois únicos municípios da divisão administrativa e judiciária do Território Federal do Guaporé; daí, a sua importância histórica na construção do estado de Rondônia.

O município de Guajará-Mirim, que, em tupi-guarani, significa cachoeira pequena, tem sua história intimamente ligada à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que, no início de 1970, foi fechada, devido a vários fatores, dentre eles, os altos gastos para o Governo Federal. Hoje, em Guajará-Mirim, temos um monumento alusivo ao trem Maria Fumaça, como era conhecida, servindo de atração turística aos munícipes e visitantes que passam por Guajará-Mirim com destino à cidade gêmea Guayaramerin, na fronteira amazônica com a Bolívia.

Naquela época, a povoação era conhecida como Esperidião Marques. Em 17 de novembro de 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis com a Bolívia, o Brasil se comprometia a construir uma estrada de ferro, ligando os portos de Santo Antônio do Rio Madeira, em Porto Velho, ao de Guajará-Mirim, no Rio Mamoré, destinada ao escoamento dos produtos bolivianos.

Durante o ciclo da borracha, a extração do látex foi, sem dúvida alguma, o ponto decisivo na vida do município. A construção do transporte ferroviário (Estrada de Ferro Madeira-Mamoré) acelerou não só o povoamento local, contribuindo para o incremento da agricultura, como também o extrativismo vegetal proporcionado pela vasta e rica vegetação natural existente. Estes e outros fatores foram de relevante importância na subsistência da localidade.

O local foi elevado à categoria de município com a denominação de Guajará-Mirim, pela Lei do Estado de Mato Grosso n.º 991, de 12 de julho de 1928, desmembrado do município de Santo Antônio do Rio da Madeira, tendo sede no atual distrito de Guajará Mirim, constituído do distrito sede e instalado em 10 de abril de 1929, data em que se comemora oficialmente o aniversário do município. Após várias mudanças na divisão territorial desse município, em 1998,

foi criado o distrito de lata e anexado ao município. Atualmente, o município ficou constituído de dois distritos, o lata e Surpresa, este último localizado à margem do rio Guaporé.

Guajará-Mirim possui um potencial turístico elevado, com belíssimos lugares que podem ser visitados. Recebeu o título de Cidade Verde, outorgado pelo Instituto Ambiental Biosfera, em razão de seu Mosaico de áreas protegidas que fazem da Pérola do Mamoré um dos maiores municípios brasileiros em áreas preservadas, além de fazer fronteira com o país boliviano, o que atrai inúmeros visitantes ao longo do ano. Mais de 93% da área total do Município  constituída de Unidades de Conservao (terras indígenas, reservas extrativistas e biológicas), fazendo de Guajará-Mirim um grande santuário de preservao de Fauna e Flora.

Para proporcionar aos leitores que, a partir deste trabalho, tenham interesse em conhecer melhor nossa Pérola do Mamoré, como  carinhosamente conhecida, apresentamos, a seguir, os principais pontos turísticos, lugares belos, dignos de serem visitados e que oferecem a realizao de vários letramentos: o Museu Histórico Municipal, a Igreja Catedral Nossa Senhora do Seringueiro, o Porto oficial, o hotel Pacaás Novos, a Serra dos Parecis, o Encontro das águas do Rio Mamoré e Guaporé (as águas de dois rios não se misturam), a travessia para o lado boliviano, o Distrito do lata, o Distrito de Surpresa e a Praia do Acácio.

**FIGURA 3** – Foto do Museu Histórico Municipal



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 4** –Foto da Igreja Nossa Senhora do Seringueiro



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 5** – Foto do Porto Oficial Brasil x Bolívia



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 6** – Foto do Hotel Pacaás



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 7** – Foto da Serra dos Parecis



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 8** – Foto do Encontro das águas dos rios Mamoré e Pacaás Novos



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 9** – Foto da Travessia Brasil x Bolívia



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 10** – Foto do Distrito do Iata



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 11** – Foto do Distrito de Surpresa



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 12** – Foto da Praia do Acácio



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

Além desses pontos turísticos, Guajará-Mirim ainda possui uma festa muito popular que atrai inúmeras pessoas – o Festival Folclórico em que dois bois-bumbás duelam na arena em busca do título de vencedor. O Festival Folclórico de Guajará-Mirim é hoje a mais espetacular manifestação de cultura popular do Estado de Rondônia. Teve início no ano de 1995, quando foi realizada sua primeira edição, reunindo na arena de disputa estética, de um lado, a Associação Folclórica Boi-Bumbá For do Campo, que tem como insígnia, cravada na testa de seu bumbá, o trevo de quatro pontos e as cores vermelha e branca e, do outro lado, seu desafeto eterno, a Associação Folclórica e Cultural Boi-Bumbá Malhadinho, representada pelas cores azul e branca, ostentando como símbolo, ornado na cabeça do bumbá, a meia lua.

**FIGURA 13** – Foto do duelo da Fronteira



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 14** – Foto da Sinhazinha e o boi Flor do Campo



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

**FIGURA 15** – Foto da Sinhazinha e o boi Malhadinho



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

O festival ganhou alcance nacional, trazendo para Guajará-Mirim milhares de turistas e movimentando a nossa economia, além de ser motivo de muito orgulho das nossas crianças brincantes que participavam do duelo e que era uma referência de cultura marcante da nossa cidade. Porém, infelizmente, há mais ou menos três anos, não ocorre o referido festival, restringindo-se a apresentações dos dois bois apenas em eventos que ocorrem na cidade, como momento cultural, com a presença de poucos membros.

### **2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram seis professoras alfabetizadoras participantes dos cursos de formação continuada ofertados em Guajará-Mirim/RO, no período de 2008 a 2018.

A escolha dos sujeitos foi definida *a priori* considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2017. A escolha pelas professoras localizadas em uma escola com o maior IDEB e a outra com o menor IDEB do ano de 2017 deve-se ao fato de que a alfabetização ocorre durante todo o processo de escolarização e que cabe a todos envidar esforços para o êxito dessa tarefa, sabendo que os resultados da aprendizagem ou da não aprendizagem são refletidos diretamente nos índices de desenvolvimento da educação básica ocorridos a cada ano, resumindo, para ver a compreensão entre nota e compreensão do professor.

Os sujeitos da pesquisa ficam isentos de terem seus nomes citados, uma vez que a preservação da identidade dos professores alfabetizadores foi mantida por meio de nomeação fictícia, denominadas de Professor-alfabetizador (P1A), Professor-Alfabetizador (P2A) e Professor- Alfabetizador (P3A) para os professores do primeiro grupo e Professor-alfabetizador (P1B), Professor-Alfabetizador (P2B) e Professor- Alfabetizador (P3B) para os professores do segundo grupo.

Considerando que a escolha dos sujeitos foi definida anteriormente, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, os mesmos foram divididos em dois grupos: três professores de uma escola da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim com o maior IDEB do ano de 2017 e três professores de uma escola da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim com o menor IDEB do ano de 2017.

### 2.3.1 Perfil dos sujeitos do primeiro grupo

Nesta subseção, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, obtido a partir da aplicação de um questionário denominado Perfil dos Participantes, que buscou colher informações referentes às seguintes questões: gênero, idade, se possuíam magistério, graduados em que área, tempo de profissão e tempo que atuam no ciclo de alfabetização.

**QUADRO 1 – Perfil dos Entrevistados do Primeiro Grupo**

Nº de ordem	Identificação do Professor Alfabetizador	Gênero	Idade	Magistério	Graduado	Tempo de profissão	Tempo no Ciclo de Alfabetização
1	P1A	F	51 a 60	Sim	Letras	Acima de 21	Acima de 20 anos
2	P2A	F	41 a 50	Sim	Ed. Física	Entre 16 e 20	Entre 16 e 20 anos
3	P3A	F	41 a 50	Sim	Pedagogia	Entre 16 e 20	Entre 16 e 20 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Pode-se perceber que todos são do gênero feminino, têm idade acima de 40 anos e atuam no ciclo de alfabetização a mais de 15 anos, um ponto positivo se consideramos que, com o tempo, aperfeiçoamos a nossa prática.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) afirma que o melhor lugar para aprender a lecionar melhor é a própria escola. A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal compartilhada entre os colegas e ainda

acrescenta, que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se o professor não fizer uma reflexão global sobre sua vida, como aluno e como profissional.

Ao longo da leitura dos questionários, notamos que cada uma possui uma graduação diferente, isto é, Letras, Pedagogia e Educação Física, mas que todas possuem algo em comum, que é a formação em Magistério, formação exigida até a década da educação, com a aprovação da Lei 9394/96, e que era responsável por oferecer formação profissional em nível médio.

Com relação a essa constatação, trazemos os dados apresentados no documento elaborado pelo MEC, ainda temos, no Brasil, 119.323 docentes apenas com a formação em Magistério (6,3%) distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. (BRASIL, 2009, p. 26).

Segundo dados do Censo Escolar 2016, 35,6% dos professores que atuam em creches estudaram só até o ensino fundamental ou ensino médio. Dentre aqueles que concluíram cursos universitários, apenas 89 fizeram doutorado, com maior concentração na região Sudeste (56 docentes). No Nordeste, apenas 6 alcançaram esse nível acadêmico.

### 2.3.2 Perfil dos sujeitos do segundo grupo

**QUADRO 2 – Perfil dos Entrevistados do Segundo Grupo**

Nº de ordem	Identificação do Professor Alfabetizador	Gênero	Idade	Magistério	Graduado em	Tempo de profissão	Tempo no Ciclo de Alfabetização
1	P1B	F	31 a 40	Sim	Pedagogia	Acima de 21	Entre 16 e 20 anos
2	P2B	F	51 a 60	Sim	Pedagogia	Acima de 21	Acima de 20 anos
3	P3B	F	51 a 60	Sim	Pedagogia	Acima de 21	Acima de 20 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Ao observar os questionários respondidos pelas participantes do segundo grupo, temos em comum o fato de todos os pesquisados serem do gênero

feminino, serem pedagogas e terem cursado o Magistério. Ao analisar o tempo de profissão, percebe-se que há mais de 20 anos, o gênero feminino vem abraçando a docência. Com essa pesquisa, notamos que, em nenhuma das duas escolas, encontramos professores do gênero masculino no ciclo de alfabetização.

Percebemos, também, que, ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino; hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor, realizado em 1997, 14,1% da categoria era constituída de homens e 85,7% de mulheres. Entretanto, em 2007, foi apresentado um estudo exploratório sobre o professor brasileiro e vemos que o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando na medida em que se caminha da Educação Infantil para o Ensino Médio e para a educação profissional, conforme descrito no quadro abaixo:

**QUADRO 3** – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o gênero

Gênero	Creche	Pré-Escola	Fundamental Anos iniciais	Fundamental Anos finais	Ensino Médio	Ensino Profissional
Feminino	97,9%	96,1%	91,2%	74,4%	64,4%	46,7%
Masculino	2,1%	3,9%	8,8%	25,6%	35,6%	53,3%

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2007.

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular, amplia-se a participação dos homens que representam 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no Ensino Médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. “Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes” (BRASIL, 2009, p. 21).

## 2.4 Abordagem e tipo de pesquisa

A metodologia de pesquisa, para Demo (1985), é um dos caminhos para a produção de conhecimento, caminho este que envolve tanto as referências teóricas quanto as técnicas, bem como os instrumentos de investigação que devem ir ao encontro dos objetivos e características da investigação. Nesse sentido, a natureza do objeto de estudo tem como metodologia a pesquisa empírica de abordagem qualitativa do tipo documental.

Segundo Severino (2007, p. 123), “[...] são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Descritiva, porque a própria pesquisa documental é um tipo de pesquisa descritiva, já que delinea as características do fenômeno estudado, aplicando-se técnicas que, neste caso, utilizou-se a de análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre as respostas dadas à entrevista pelos próprios sujeitos.

Destarte, a opção pela abordagem qualitativa é por compreender que suas características são mais adequadas à realização de estudo intensivo de dados. Nessa linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) acrescentam que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Os autores apontam que as características das pesquisas qualitativas permitem que se privilegie a análise de um exame intensivo dos dados, cheio de pormenores e relativo a pessoas, condizendo com esta pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa é descritiva e os dados recolhidos foram em forma de fragmentos de textos, os quais se tornaram citações para fundamentar a análise e discussão.

## 2.5 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Optamos por três instrumentos para obtenção de dados: um primeiro questionário utilizado para coletar dados que definiram o perfil dos sujeitos da pesquisa de modo a caracterizá-los com informações pessoais e profissionais da época em que participaram dos programas de formação continuada oferecidos pelo município de Guajará-Mirim, com seis perguntas, sendo elas questões relacionadas a gênero, idade, se possuíam magistério, qual a formação da graduação, quanto tempo de profissão docente e o tempo de atuação no ciclo de alfabetização, e o segundo questionário, com questões mais específicas relacionadas aos programas de formação continuada de que as entrevistadas participaram, incluindo:

- de quais dos três programas os sujeitos desta pesquisa participaram;
- se havia nos programas citados articulação entre formação teórica e prática;
- qual o grau de dificuldade em participar dos programas de formação e de alegria em participar de tais programas;
- se havia adesão em relação à metodologia dos programas de formação de que participou;
- se os programas de formação docente valorizavam o que já sabia;
- se a participação nos programas de formação continuada implicou em melhorias nos índices e avaliação externos à escola (ANA, PROVINHA BRASIL, IDEB);
- se conseguia articular a teoria ensinada nos programas de formação à prática pedagógica;
- se continua a utilizar a proposta dos programas em sua prática docente;
- e, por fim, o que distancia a teoria da prática.

Nessa última questão, disponibilizaram-se algumas opções em que era livre ao pesquisado assinalar mais de uma opção, sendo elas: falta de conhecimento, desinteresse profissional, dificuldades por falta de materiais, um

conjunto de fatores, falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação, falta de apoio por parte da escola e metodologia dos programas diferente daquele utilizada pelo professor.

O terceiro instrumental utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborada com perguntas norteadoras, que teve o propósito de coletar informações que apontassem respostas a nossa questão problematizadora, ao mesmo tempo em que servia como análise de conteúdo.

O roteiro foi composto de nove perguntas, quais sejam: O que é formação continuada? O que é alfabetização? O que é letramento? Como é articulada a teoria em prática em seu cotidiano escolar? Qual a pedagogia predominante em sua prática docente? Como pensa que a criança aprende a ler e a escrever? O que é professor reflexivo? Quais teóricos norteiam a prática docente? e, por fim, Quais estratégias aproximam a teoria aprendida nos cursos de formação continuada e a prática docente?

Os autores Bogdan e Biklen (1994) informam que a pesquisa, numa abordagem qualitativa, faz menção aos dados coletados, destacando que eles são predominantemente descritivos e que o material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em detalhes de pessoas, situações e acontecimentos. Assim, esta pesquisadora procurou conhecer e interpretar a realidade que se apresenta nas respostas dadas.

Por esse ponto de vista, a coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação do questionário acerca da recepção dos cursos ofertados durante o período de 2008 a 2018 e respondidos pelas seis professoras, além da entrevista semiestruturada realizada com análise de conteúdo.

Com o intuito de analisar o material obtido a partir do questionário aplicado aos pesquisados, elaboramos um quadro com o propósito de identificarmos os dados expressos nas respostas dos professores-alfabetizadores. Para tanto, optamos por uma análise temática categorial recorrendo à técnica de análise de conteúdo que, para Bardin (2011, p. 48), designa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de

conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2011) expõe que a análise de conteúdo se constitui de técnicas em que se busca descrever o conteúdo de mensagens emitidas no processo de comunicação.

A técnica categorial foi composta por procedimentos sistemáticos que proporcionaram o levantamento de indicadores (que podem ser quantitativos ou não, mas que, nesta pesquisa, são quantitativos), permitindo a realização de inferências de referenciais teóricos sobre os dados coletados. O procedimento do método da análise de conteúdo categorial tratou a informação a partir de três fases: i) pré-análise, na qual se selecionou o material (organização do material); ii) exploração do material, na qual se aplicou as técnicas específicas segundo os objetivos (descrição analítica/categorização); e iii) tratamento dos resultados e interpretações (análise).

### **3 APORTE TEÓRICO**

Nesta seção, encontra-se a fundamentação da nossa pesquisa, que engloba duas temáticas centrais: alfabetização e formação docente continuada. Dentro da alfabetização, inserimos o termo letramento ou letramentos, e, na abordagem da formação continuada, voltamos ao passado e trouxemos a história da formação continuada anterior e posterior à promulgação da LDB 9394/96, ou seja, seus aspectos legais, políticos e educacionais.

#### **3.1 Alfabetização e letramento(s)**

Nesta seção, trazemos algumas concepções de alfabetização, baseadas em estudos decorrentes das polêmicas, envolvendo a mudança do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos. Além disso, aborda-se o termo letramento e promovem-se algumas reflexões acerca das exigências que os novos letramentos no mundo contemporâneo vêm impondo pelos meios de comunicação e circulação da informação.

É a partir da contribuição de Rojo (2009) que esse termo vem buscar recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

##### **3.1.1 Concepções de alfabetização**

Em 2006, foi aprovada a Lei 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006, na qual foi instituído no "Art. 32: O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade". Com a aprovação desta lei, houve inúmeras polêmicas entre os estudiosos da educação, pois muitos acreditavam que, aos seis anos, as crianças eram, ainda, muito novas para vivenciarem um processo sistemático de alfabetização.

Contudo, junto com a aprovação da referida Lei, vieram publicações de diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, esclarecendo que a intenção da mudança no Ensino Fundamental (EF) era viabilizar o ingresso das crianças de seis anos na instituição escolar, uma vez que a Educação Infantil, por não ser obrigatória, não abrangia grande parte da população, fazendo, assim, com que muitos meninos e meninas chegassem à primeira série com poucas oportunidades de vivência em ambientes letrados e restritas noções do sistema alfabético de escrita, bem como em defasagem significativa com relação àqueles que haviam frequentado a pré-escola.

Por conseguinte, essa defasagem poderia resultar em fracasso escolar e evasão. Com a preocupação inicial acerca da formalização do processo de alfabetização aos seis anos, foi superada pelos estudos, primeiramente, de Ferreira (2001) e, depois, de Soares (2006), ao afirmarem que as crianças aprendem desde muito cedo, de modo não sistematizado, e mesmo quando o aprendizado se dá dentro de sala de aula, não precisa, necessariamente, ter caráter formal ou sistemático.

Corroborando com Ferreira e Soares, encontra-se a tese de doutorado intitulada *Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*, de Luca (2008), quando esclarece que a alfabetização é um processo amplo porque tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções.

Ademais, de acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação em 2007, “mais que alfabetizar”, promover e ampliar o letramento das crianças que nele ingressarem, é o objetivo do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Embora tenha havido várias publicações, é fundamental que educadores compreendam os termos alfabetização e letramentos na concepção dos diversos autores que abordam essa temática. Iniciamos com a concepção de Soares (2005, p. 24) sobre alfabetização: “Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”.

Essa concepção se dá dentro do contexto de uma atividade prática em que são apresentados ideogramas chineses. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos procedimentos e conhecimentos que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses, mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico); representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita.

Soares (2005, p. 24) ainda explica:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Vale ressaltar que este estudo decorre das inquietações que surgiram durante a trajetória desta pesquisadora, que começa com o entendimento dos termos alfabetização e letramento e se estende para o trabalho realizado pelos professores alfabetizadores que recebem formação continuada para se atingir as metas estabelecidas pelo Governo Federal, isto é, de que toda criança seja alfabetizada não mais até os oito anos de idade<sup>10</sup>, mas até o 2º ano do EF, mudança feita recentemente pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Dessas inquietações, surgiu um questionamento que este trabalho se propõe a busca a resposta: como aproximar a teoria da prática docente no ciclo de alfabetização, a partir do conhecimento apreendido nos cursos de formação continuada oferecido pelo Governo Federal e em parceria com outras instituições?

As discussões acerca dos termos alfabetização e letramento ainda promovem várias discussões. Pode-se concluir a partir dos teóricos estudados

---

<sup>10</sup> A BNCC antecipou para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia.

que a alfabetização compreende não apenas a aquisição do sistema de escrita e leitura de uma língua, mas contempla também seu uso social, e letramento seria uma parcela do processo de alfabetização.

Para outros estudiosos, no entanto, alfabetização e letramento são conceitos que estabelecem uma relação complementar, cada qual com suas especificidades. Neste estudo, nos aliaremos aos teóricos que compreendem alfabetização e letramento como processos distintos, embora indissociavelmente complementares.

Com relação à alfabetização, Soares (2007, p.15) afirma que

Não parece apropriado, nem etimológica, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.

Quando aceitamos que alfabetização e letramento nos direcionam a ideias diferentes, porém complementares, nos detemos um pouco mais sobre o uso do termo letramento, uma vez que já explicitamos acima o sentido com o qual utilizaremos a palavra alfabetização. “A implementação do termo letramento fez-se necessária num momento de mudanças em todo o contexto histórico, cultural e social, pois pôde, assim, ampliar o conceito daquilo que conhecíamos tradicionalmente por alfabetização” (COLELLO, 2006, p. 2). Essas transformações foram naturalmente ocorrendo ao longo do tempo, já que o saber utilizar a língua num contexto social tornou-se ainda mais importante que somente conhecer o funcionamento do sistema de escrita.

Soares (2006) estabelece distinções fundamentais entre letramento e alfabetização de um modo bastante objetivo. Notamos a definição breve, porém clara, dos termos, quando lemos o que afirma sobre as atividades pedagógicas na Educação Infantil. Para a autora (2006, p. 3), “[...] nas estratégias de ensino que compreendem o período pré-escolar (...) devem estar presentes tanto em atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções –

alfabetização – quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento”.

No capítulo sexto de seu livro *Alfabetizar e Letrar* (2009), Carvalho reflete sobre as principais diferenças entre ser uma pessoa alfabetizada e letrada e conclui dizendo que a principal distinção de pessoa letrada está “na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita”. A autora (2009, p. 66), esclarece fundamentalmente que

[...] uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Carvalho (2009, p. 65) faz uma reflexão bastante pertinente ao diferenciar uma pessoa meramente alfabetizada de outra letrada, atribuindo uma grande responsabilidade social ao indivíduo letrado, quando afirma que “O letramento traz consequências (políticas, econômicas, culturais etc.) para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta, se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação.”

Entendemos, pois, que é imprescindível buscar a formação de crianças letradas, mais que alfabetizadas (no uso dos termos que compreendemos aqui) na infância, pois, somente assim, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, e mais que isso, cidadãos que tenham plenas condições de participar do universo no qual estão inseridos, como agentes, não como meros espectadores de suas vidas.

Desse modo, torna-se um requisito de fundamental importância trabalhar o letramento para além da alfabetização, pois, segundo Colello (2006, p. 2),

[...] ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Estamos certos de que a criança, imersa no processo de letramento, passará pelo processo sistemático de alfabetização sem grandes dificuldades, já que encontra tanto sentido em eventos que requeiram as habilidades de leitura e escrita.

Ainda com relação ao fato de Ferreiro e Soares afirmarem que as crianças aprendem desde muito cedo, de modo não sistematizado, e mesmo quando o aprendizado se dá dentro de sala de aula, não precisa, necessariamente, ter caráter formal ou sistemático, Kramer e Abramovay (1985), ao discutirem se a alfabetização na pré-escola é uma exigência ou uma necessidade, conceituam-na como um processo amplo e em construção. Nas suas palavras,

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

Compreende-se que o processo de alfabetização inicia-se antes do ingresso da criança na escola, quando iniciam seu processo de alfabetização com os rabiscos, que, inicialmente, não têm nenhuma relação com o conteúdo ou a forma da fala; ela registra a fala por meio de desenhos e, ao registrar, utiliza pseudo-letras; posteriormente, a criança registra utilizando letras

(correspondência de partes das palavras; correspondência de sílabas; correspondência alfabética). A aprendizagem da leitura, igualmente, segue um caminho em direção à noção de que o registro é simbólico e implica conhecimento das regras do sistema da linguagem escrita.

No dizer de Góes (1984, p. 3), a aprendizagem da leitura e da escrita

[...] vai desde a produção de rabiscos e a aprendizagem da fala, passando pela de desenhos e pelo surgimento do jogo simbólico, pela tentativa de escrita e noções rudimentares do sistema escrito, até a produção e convenção dos símbolos do sistema escrito, e a produção e leitura de textos.

Confirmando a ideia de que o início da aprendizagem da linguagem escrita acontece em idade inferior à exigida para matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental, hoje, atual 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Maluf (1987) enfatiza que a alfabetização tem início antes da escolarização formal, quando os indivíduos estão expostos às diferentes manifestações da linguagem escrita, podendo ocorrer de forma espontânea ou provocada, ou nunca ocorrer. Para apresentar suas reflexões sobre o conceito de alfabetização, Maluf (1987, p. 135) afirma haver muitas formas de se conceber o processo de alfabetização:

O conceito de senso comum a respeito da alfabetização refere-se a ela como aprendizagem da leitura e da escrita. Etimologicamente, alfabetizar significa levar à aquisição de um alfabeto, isto é, de um sistema convencional de letras de uma determinada língua, assim como alfabetizar-se significa adquirir esse alfabeto por si mesmo.

Recorremos aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da escrita, com base nos quais afirmamos que as crianças já leem e escrevem muito antes de entrarem na 1ª série. Isso ocorre porque, de acordo com o conceito de alfabetização da autora, desde os primeiros contatos que mantêm com diferentes portadores de textos disponíveis na comunidade em que vivem, as crianças formulam hipóteses sobre o que é ler e escrever.

Portanto, são muitas as situações de leitura e escrita que podem ser criadas, desde que a professora acredite que as crianças podem ler e escrever na Educação Infantil e compreendam que, bem antes do ingresso da criança na escola ou pré-escola, elas já aprendem sobre a função social da linguagem escrita. Pode-se afirmar, dessa forma, que o processo de alfabetização tem início quando a criança, ainda pequena, vive imersa em um mundo letrado e procura compreendê-lo.

O que se busca, neste trabalho, é proporcionar ao professor o entendimento de que é necessário levar a criança a compreender que a aprendizagem de leitura e escrita será de fundamental importância em sua prática cotidiana, atuando como um instrumento de inclusão social. De acordo com Colello (2010, p. 83),

É nas práticas sociais que a linguagem ganha sentido, assume valores e é reconhecida, o que põe em evidência as estruturas de poder da sociedade. Assim, o letramento traz consigo uma natureza ideológica que merece ser considerada tanto na esfera social como nas práticas escolares.

Sendo assim, mais que responsabilidade, o letramento traz consigo a possibilidade de atuar criticamente na sociedade. Para tanto, é preciso que os professores de todos os níveis do EF carreguem consigo o dever de desenvolver essa prática ao longo dos anos de escolaridade dos alunos, principalmente quando participam de um curso de formação continuada que tenha em sua metodologia a teoria e a prática. Para Soares (2010, p. 74-75),

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Por conseguinte, não há que se falar em letramento dissociado das práticas sociais. No cenário brasileiro atual, é imprescindível letrar nossos

estudantes para que possam atuar nos diversos setores da sociedade. Por isso, a abordagem, neste trabalho, na seção a seguir, do termo letramentos como diferentes práticas sociais, nos diferentes grupos, a relação oralidade e escrita nos estudos de letramento na atualidade.

### 3.1.2 Letramentos múltiplos

Um levantamento cronológico das principais publicações em nossa língua que retratam o fenômeno do letramento demonstra um aumento considerável de estudos sobre a temática a partir de meados da década de 1980. Ao mesmo tempo em que se multiplicam as investigações, aumentam as perspectivas de análise e agregam-se diferentes olhares sobre o tema. Não nos interessam, no espaço desta pesquisa, as diferentes nuances com que o tema tem sido tratado pelos pesquisadores brasileiros; contudo, consideramos importante conhecermos a forma e os motivos pelos quais alguns desses pesquisadores utilizam o termo letramento e como foram se desencadeando as investigações sobre a questão.

Em geral, tais pesquisadores citam-se entre si, e algumas das referências arroladas a seguir tornaram-se obrigatórias em investigações concernentes à temática do letramento. Alguns estudiosos envolvidos com a questão do letramento (SOARES, 1998; MORTATTI, 2004, 2007) afirmam que tal palavra foi utilizada pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986. Nesse livro, a autora recorre por três vezes ao termo letramento.

Na sua apresentação, ao explicar o pressuposto que orientou sua pesquisa sobre os aspectos de ordem psicolinguística relacionados à aprendizagem da linguagem escrita por parte das crianças, Kato (1986, p. 7) apresenta indiretamente uma definição de letramento:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma

sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Adiante, ao estabelecer diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, Kato inclui o grau de letramento como um dos fatores que nelas interferem. Há, para a autora, uma fala pré-letramento e uma pós-letramento. Isso significa que a escrita não é a transcrição da fala correspondente à norma padrão, ao contrário, a fala padrão é a simulação da própria escrita. No fim do livro, em uma espécie de glossário, Kato (1986, p. 140) conceitua letramento como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura”.

Em 1988, Tfouni publicou o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual trata das relações entre escrita, alfabetização e letramento, por meio da explicitação de aspectos do desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos não alfabetizados. Sua conclusão é a de que o letramento é uma questão complexa em sociedades letradas e, no âmbito das relações entre pensamento e linguagem, não há total identificação entre analfabeto e iletrado. Na introdução desse livro, a autora apresenta uma definição para letramento, estabelecendo relação com o processo de alfabetização.

O significado do termo letramento na literatura educacional brasileira é ainda impreciso. Isso é compreensível se considerarmos que ele foi recentemente incluído em nossa língua. Sua história, em nosso país, teve início na década de 1980, quando foram introduzidas pesquisas e estudos acadêmicos da área de linguística e educação, “[...] numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Segundo Soares (1998, p. 19), “[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Nesse sentido, o surgimento do termo letramento representa uma mudança histórica das práticas sociais: “[...] novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma

nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21). Trata-se de uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever; é preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe cotidianamente.

No Brasil, para designar essa nova necessidade, além do termo letramento, foram utilizados, como possíveis traduções da palavra inglesa *literacy*, os termos alfabetismo e lectoescrita. No entanto, este último tem um sentido diferente dos outros dois, sendo recorrentemente utilizado quando o tema envolve propostas alfabetizadoras fundamentadas nas pesquisas realizadas por Ferreiro e colaboradores. Isso quer dizer que lectoescrita, significando letramento, é um problema de tradução<sup>11</sup>. Em relação a alfabetismo e letramento, a princípio, os dois termos foram utilizados, ora com mais frequência um, ora de forma mais contundente, o outro. Nessa oscilação de terminologias, observa-se atualmente uma forte tendência a favor do uso do termo letramento.

Segundo Soares (1998, p. 17), “[...] etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Em inglês, significa o estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e escrever. No caso da língua portuguesa, à palavra letra, que também se origina do latim *littera*, foi acrescentado o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Assim, letramento é, segundo Soares (1998, p. 18), “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o

---

<sup>11</sup> Tfouni (1995) salienta que o termo *literacy* na literatura inglesa tem uma variedade de definições e pode ser abordado sob diferentes perspectivas. Numa delas, denominada pela autora como individualista-restritiva, o vocábulo está voltado para o processo de aquisição da leitura e da escrita como código e do ponto de vista do indivíduo, confundido com o processo de alfabetização. Na perspectiva tecnológica, relaciona-se o termo *literacy* com seus usos em contextos altamente sofisticados, pois considera-se a leitura e a escrita indispensáveis para o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. A perspectiva cognitivista enfatiza a aprendizagem como produto das atividades mentais do indivíduo, principal responsável pelo processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Nas três perspectivas, a ênfase é sempre nas habilidades e nos conhecimentos necessários para a codificação e decodificação de textos escritos, ou seja, o termo *literacy* é sempre visto como aquisição da leitura e da escrita. Por isso, até a década de 1990, em alguns textos, o a palavra era traduzida como alfabetização, e em algumas situações, como lectoescrita, em correspondência ao desenvolvimento da linguagem escrita em crianças. Mas, muitas vezes, independentemente da perspectiva em que foi utilizado na literatura inglesa, o vocábulo *literacy* foi traduzido para a nossa língua, de forma indiferenciada, como letramento. Segundo Tfouni, essa pode ser uma das possíveis origens dos mal-entendidos com relação aos significado do termo letramento aqui no Brasil.

estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Soares (1998) e Mortatti (2004) pesquisaram vários significados conferidos por dicionários de língua portuguesa e por dicionários técnicos<sup>12</sup> para algumas palavras do mesmo grupo semântico do termo letramento. São elas: *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *alfabetismo*, *letrar*, *letrado* e *iletrado*. As mudanças nos significados dessas palavras indicam, nas últimas décadas, a tendência acentuada de se ampliar a definição de saber ler e escrever. Por isso, e por serem familiares, os significados dessas palavras nos ajudam a esclarecer o sentido atribuído ao termo letramento.

Vale esclarecer que, entre a criação de uma palavra, seu uso efetivo e seu registro em dicionários, existem significativos espaços de tempo. Isso quer dizer que os registros em dicionários não acompanham *pari passu* as mudanças nos atos ou fenômenos designados. Entre as palavras arroladas anteriormente, a de uso mais antigo é *analfabeto*, remontando ao início do século XVIII. A presença do prefixo a(n)- indica negação, no caso, quer dizer privação do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita. Seu significado se mantém relativamente estável até os dias atuais, abrangendo aquele que ignora as letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e não tem instrução primária, que conhece mal determinado assunto. Pode, ainda, ter significado pejorativo: ignorante, bronco, rude. Politicamente, “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas” (SOARES, 1998, p. 20).

Para designar o problema que envolvia o estado ou a condição de analfabeto, no final do século XIX, passou-se a utilizar o termo *analfabetismo*. Nesse caso, o acréscimo do sufixo - *ismo* confere à palavra o significado de *modo de proceder*, ou seja, estado ou condição. Note-se que os significados desses dois termos – *analfabeto* e *analfabetismo* – indicam uma condição que antecede o aprendizado da leitura e da escrita e da instrução primária.

---

<sup>12</sup> São dicionários de palavras com significados especializados em um determinado campo de conhecimento ou disciplina, dirigido a um público profissional específico. São considerados obras de referência.

Na verdade, a condição de analfabeto é bem conhecida pelos brasileiros, razão pela qual a palavra que designa tal estado – analfabetismo – há tempos faz parte do nosso universo de compreensão. É curioso que essa palavra, tal como o termo analfabeto, seja formada pelo prefixo a(n)-, que denota negação, acrescida do substantivo alfabetismo, pouco conhecido em nossa língua. O termo analfabetismo só se tornou necessário quando havia condições objetivas e materiais – criação da escola pública, gratuita e laica – para que uma parcela significativa da população aprendesse a ler e a escrever, deixando a condição de analfabeto. Nas palavras de Mortatti (2004, p. 39-40),

De fato, conhecemos há pelo menos cinco séculos o estado ou condição de quem não dispõe da 'tecnologia' do ler e do escrever; e, há aproximadamente dois séculos surgiram as palavras para designar tanto o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever quanto o problema – quando este passou a ser perceptível como tal – gerado por este estado ou condição.

[...] No entanto, só foi possível constatar essa condição quando já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos etc.) para se lançar este fim, com a implantação de um sistema público de educação/instrução pública no país.

Essa necessidade de ensinar e aprender as primeiras letras para superar o crescente problema do analfabetismo é relativamente recente no Brasil. Somente nas últimas décadas, os índices que avaliam o analfabetismo decresceram, apesar de ainda ser expressivo o número de analfabetos em nosso país. Segundo Soares, devido ao fato de os índices de analfabetismo terem sido muito expressivos em um passado recente, não havia a necessidade de se pensar sobre o “estado ou condição de quem não sabia ler e escrever”, motivo de o termo analfabetismo ser tão conhecido de todos. Isso não se pode dizer de seu antônimo: alfabetismo.

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1998, p. 20).

À medida que o analfabetismo foi sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas teve acesso à escola e, concomitantemente, a escrita tornou-se essencial para a vida em sociedade, um novo fenômeno surgiu: não basta apenas saber ler e escrever; é preciso incorporar as práticas sociais de leitura e escrita. Em razão dessa nova necessidade, surgiu uma nova palavra ou dotaram-na de novos significados. É o caso da palavra letramento, que ressurgiu no âmbito da linguística e da pedagogia, recebendo o significado de práticas sociais que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. Esse termo, por vezes, também pode significar alfabetização.

Um fato que demonstra essa mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da simples aquisição da tecnologia do ler e escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita – é a alteração do critério utilizado pelo censo para verificar a quantidade de analfabetos e alfabetizados.

Durante muito tempo, foi considerado analfabeto o sujeito que não sabia escrever o próprio nome. Nas últimas décadas, porém, é considerada analfabeta a pessoa incapaz de ler ou escrever um bilhete simples. Além de se verificar a habilidade de codificar o próprio nome, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita em uma prática social – escrever um bilhete simples.

Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever (SOARES, 1998, p. 21-22).

Nessa situação, o que interessa é o nível de letramento e não o de alfabetização, cujo significado nos dicionários está relacionado à ação de alfabetizar e esta, por sua vez, quer dizer “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 31). Na mesma direção, está o significado da palavra alfabetizado: aquele que sabe ler e escrever, e não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando

as práticas sociais que as exigem. A esse sujeito, segundo Soares, é dado o adjetivo letrado.

De acordo com os dicionários de língua portuguesa examinados por Soares (1998) e Mortatti (2004), letrado é uma pessoa erudita, versada em letras (literatura, línguas). Tal termo é utilizado desde o século XVIII, mas sem relação com a palavra analfabeto. Somente na década de 1980, no âmbito da pedagogia, o termo letrado passou a ser compreendido como o oposto de analfabeto. Ilettrado, por sua vez, é um termo utilizado desde o final do século XIX e, segundo os dicionários de língua portuguesa, significa aquele que não tem conhecimentos literários, que não é erudito, podendo significar, ainda, analfabeto ou quase. Um indivíduo iletrado é aquele que não tem as habilidades de leitura e escrita típicas de sua comunidade. Vale destacar que esses significados atribuídos aos dois adjetivos – letrado e iletrado – não estão relacionados ao sentido da palavra letramento.

É importante esclarecer que, conforme o sentido atualmente atribuído à palavra letramento – estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que se apropria da leitura e da escrita e as usa socialmente –, uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, que recebe cartas que outros leem para ele, se dita carta para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24).

O mesmo pode ocorrer com a criança:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 1998, p. 24).

Por conseguinte, as palavras alfabetizado e letrado não portam o mesmo significado. Nessa medida,

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Julgamos importante e necessário que tais diferenças sejam devidamente conhecidas tanto para o encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como para compreender o uso que os pesquisadores brasileiros fazem dessas palavras, principalmente daquela que nomeia o fenômeno em análise: letramentos. Com a contribuição de Rojo (2009), temos a introdução dessa abordagem do termo letramento no plural, referindo-se a várias formas de acesso a diferentes letramentos.

Em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Rojo (2009) aborda a importância da educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos. Ainda, defende que a escolarização é esperança, e letramentos, os meios que todos podem e devem ter para a conquista de um mundo melhor, ou como afirma no prólogo, "[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática." (ROJO, 2009, p. 11)

A autora defende a ideia de que cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros "[...] não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica." (ROJO, 2009, p. 12)

É no terceiro capítulo, intitulado "*Letramentos da população brasileira - alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s)*", que Rojo (2009) parte dos conceitos de alfabetismo e alfabetização para conduzir o leitor a

analisar eventos e práticas de letramento, chamando a atenção para dois papéis que a escola deve assumir além de ser agente principal de acesso à cultura letrada: ser capaz de popularizar os impressos e oportunizar o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais).

O último capítulo "*Letramento(s) - práticas de letramento em diferentes contextos*" apresenta reflexões acerca das exigências que os novos letramentos no mundo contemporâneo vêm impondo pelos meios de comunicação e circulação da informação. O termo letramento, segundo Rojo (2009, p. 98),

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Para a referida autora, a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de culturas e esses fatores têm que ser tematizados na escola, então, precisamos saber sobre multiletramentos, multilinguagens e multiculturas. Em *letramentos*, não há lugar para o uno, para a monomodalidade, para a unicidade.

### **3.2 Formação de professores: legislação, aspectos políticos e educacionais**

Nesta subseção, trazemos a história da formação continuada no Brasil, enfatizando a necessidade dessa formação desde o princípio, através das contribuições de Saviani. Apresentamos a legislação e as políticas educacionais que regulamentam a formação continuada anterior e posteriormente à LDBEN n. 9.394/96. É possível constatar que, desde muito tempo, há a preocupação com a oferta da formação de professores, mesmo antes de existir uma legislação que a garantisse.

### 3.2.1 A formação continuada no Brasil

Tratar da temática formação de professores é um tema atual e antigo ao mesmo tempo. Dessa forma, ainda é um assunto que possui a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas hodiernos. À luz das contribuições de Saviani (2009) abordamos a temática.

Foi Comenius, no século XVII, que preconizou a necessidade de formação docente, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Entretanto, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Sendo assim, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Em sequência, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, a preocupação com o preparo de professores não é recente, pois, já em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o Ensino Superior brasileiro, especialmente no Direito. Em um parecer de 1882, explicitava a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Contudo, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos

dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

- ✓ Primeiro período (1827-1890) – Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
- ✓ Segundo período (1890-1932) – Esse período teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- ✓ Terceiro período (1932-1939) – Foi nesse período que ocorreu a organização dos Institutos de Educação, cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- ✓ Quarto período (1939-1971) – Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
- ✓ Quinto período (1971-1996) – 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- ✓ Sexto período (1996-2006) – Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, localizou-se durante todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808, tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores.

Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo, o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.

A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Assim, segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências intermitentes.

No início, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.144).

O segundo período foi denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo.

A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) destaca que, na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. Dessa forma, só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de insuficiência do seu programa de estudo e de carência de preparo dos seus alunos. Portanto, era importante, naquele momento, reformar o plano de estudos.

A partir daí a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores.

Gatti e Barretto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

Nesse prisma, entenderam que o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, esse padrão teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

No contexto histórico, vê-se que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. Na visão de Saviani (2007, p. 177),

É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna.

Com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Foi

um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas, e evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes.

O terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural.

Gadotti (1999) traz, em seu livro *História das Ideias Pedagógicas*, um esboço a partir do Manifesto dos Pioneiros (1932), que explicita a proposta da

escola novista. Nesse sentido, propõe a criação da Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la. Destaca a formação de professores para escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, com unidade na preparação do pessoal do ensino. Essas ideias foram consideradas inovadoras para a época, mas não conseguiram, na prática, avançar além da orientação da tendência liberal renovada progressivista<sup>13</sup>.

Como se sabe, na aplicação do ideário da escola novista, não se efetivou, uma vez que não havia condições objetivas, no interior da escola, para viabilizá-la (professores preparados, recursos didático-pedagógicos etc.), além de se chocar com as ideias vivas e atuantes da prática pedagógica tradicional. A ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sócio-político-econômico na vida das pessoas, difundindo os valores de um darwinismo social<sup>14</sup>. Nesse prisma, o sistema escolar continuou seletivo e excludente (LUCKESI, 2005).

Ao avançar na história, chega-se ao quarto período, que se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca, à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para

---

<sup>13</sup> É também conhecida como Escola Nova e localiza-se no Grupo das Pedagogias Liberais, teve como precursores Anísio Teixeira, Maria Montessori, dentre outros. Para saber mais sobre a Tendência liberal renovada Progressivista, leia LUCKESI, C. C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. In: LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>14</sup> O termo darwinismo social é aqui utilizado como uma associação ao darwinismo de Darwin (1809-1882), cuja doutrina da evolução biológica é “fundada em dois princípios: 1. a existência das condições ambientais, e das quais algumas, pela lei da probabilidade, seriam biologicamente vantajosas; 2. a seleção natural graças à qual sobreviveram, na luta pela vida, os indivíduos em que se manifestassem as variações orgânicas mais favoráveis”.(ABBAGNANO, 1962, p. 216). A seleção se dá, dessa forma, de maneira natural e vencem os melhores.

exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, à formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujos suportes eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.

Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009), fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, por sua vez, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Se, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, pela similitude aos ginásios, possuíam currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, por outro, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930. Saviani (2009) afirmou que foi criada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura se centraram nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático, tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender à exigência para obtenção do registro profissional de professor. Nesse sentido, também o Curso de Pedagogia,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-

didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Vale lembrar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária<sup>15</sup>, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, definindo normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo do Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo, o que resultou, na educação, especialmente no Ensino Superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno.

Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005).

Se, por um lado, evidenciam-se avanços com relação aos discursos, por outro, o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade, e o ensino profissionalizante, destinado à classe desprovida de riquezas.

O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de

---

<sup>15</sup> A reforma universitária de 1968 aparece no bojo da formulação do projeto nacional-desenvolvimentista dos anos 50, que advoga um desenvolvimento autônomo e autossustentado, em que a problemática da ciência e tecnologia passou a integrar a agenda das políticas públicas. Abolição da cátedra e sua substituição pelo departamento, flexibilidade do ensino, integração da pesquisa nas atividades foram algumas das conquistas alcançadas na reforma universitária, mas os resultados modestos obtidos foram devidos ao desenvolvimento econômico acelerado, que induz à busca de “know-how” externo, em detrimento da tecnologia desenvolvida internamente e à falta de gestores para viabilização da política (NASCIMENTO, 1991).

1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

Em 1982, para atenuar a gravidade do problema, o Governo criou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com objetivo de revitalização da Escola Normal. Contudo, o projeto teve abrangência e aproveitamento restritos (SAVIANI, 2009).

A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-79). Esse período sofreu, também, influências das ideias da Pedagogia

Progressista Libertadora<sup>16</sup> de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar. Na visão de Freire (2002), há um aspecto significativo nesse período, uma vez que, nos anos 80, acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha na área de educação até aquele momento.

Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades.

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDBEN (9.394/96). Entretanto, a LDBEN não correspondeu às expectativas, tendo em vista que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

---

<sup>16</sup> A Pedagogia Progressista Libertadora, idealizada por Paulo Freire, propõe uma relação horizontal entre alunos e professor, utiliza os temas geradores como conteúdo e a metodologia é a discussão em grupo dos problemas do contexto social dos educandos. Seu objetivo principal é levar os professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em que vivem, na busca de transformação social.

### **3.2.2 A legislação e as políticas educacionais que regulamentam a formação docente anterior à LDBEN n. 9.394/96**

Gatti e Barreto (2009) informam que somente após 1960 é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em níveis federal e estadual.

Como se sabe, com relação ao ensino primário (anos iniciais do ensino formal), a formação de professores se dava nas Escolas Normais de nível médio (secundário), desde as primeiras décadas do século XX. Por outro lado, a formação de professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior (licenciaturas).

A Educação Básica, no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação, por conseguinte, passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que deveria, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. Acredita-se que, dessa forma, ocorreu uma descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência.

Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em seguida, criaram-se os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, a fim de formar docentes que poderiam atuar da 5ª a 8ª séries e da 1ª a 4ª séries.

O modelo de Licenciatura curta foi criticado, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o Conselho

Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de tornar, progressivamente, plenas tais licenciaturas curtas. Estas só foram extintas completamente após a promulgação da nova LDBEN.

Ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), como já informado anteriormente. O objetivo foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente. Segundo Pimenta (1995), os CEFAMs foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida. Contudo, com a promulgação da Lei 9.394/96, nova LDBEN, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior.

O Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer n. 161, o qual delegou a esses cursos a tarefa de oferecer, também, a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Esse curso, de natureza sempre contraditória, tendo em vista seu histórico legal, já sofrera reformulações anteriores, a saber: Lei n. 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no parecer CFE N. 252/1969 e na Resolução n. 2/1969. Com essas prescrições, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41). Além de poder dar aulas nas escolas normais, foi facultado ao pedagogo dar aulas também nas séries iniciais, como justifica Brzezinski (1996, p. 45):

[...] a estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiriram o domínio dos conteúdos do curso primário.

Quanto ao currículo das licenciaturas em geral, as resoluções do CFE indicavam um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definido por

disciplinas obrigatórias. O desenho curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica e a complementação pedagógica ficou somente no final do curso. Estudos denunciaram os problemas da formação docente, no Brasil, nos períodos compreendidos entre 1950 e 1986. Assim, autores

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *et al.*, 1991, p. 135).

Daí percebe-se a identidade problemática do licenciado, entre duas formações estanques: especialista em área específica ou professor, ou seja, matemático ou professor de Matemática? geógrafo ou professor de Geografia? Essas questões ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje (GATTI, 1992 *apud* GATTI; BARRETTO, 2009).

Mediante tantas discussões e controvérsias relacionadas à formação docente, pesquisadores sobre o tema apontam as orientações dos documentos oficiais e literatura (ANFOPE, 1992, etc.) e alertam sobre a necessidade de revisão desses cursos:

- ✓ necessidades formativas diante da situação existente;
- ✓ formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- ✓ novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação;
- ✓ formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º Grau;
- ✓ novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 42).

Por conseguinte, em 1990 foi publicada a Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem elaboradas pela UNESCO. Silva Júnior, citado por Souza (2006, p. 2), criticou o conteúdo da Declaração, afirmando que a educação é considerada uma atividade formadora de um ser humano reificado e adaptável a qualquer pacto social, discutindo, ainda, a importância dada às parcerias com a sociedade civil, que remetem à mercantilização da educação.

Nesse mesmo sentido, Souza (2006, p. 2), remetendo-se a Silva Júnior, comentou sobre os dois documentos dos Governos Itamar e FHC: o Plano Decenal de Educação para Todos (1994), publicado com a UNESCO, e o Planejamento político-estratégico do MEC (1995-1998), considerado orientador das reformas educacionais. Tais documentos enfatizaram o papel da escola, havendo, segundo o autor, uma transferência de deveres do Estado para a sociedade civil, possibilitada pela municipalização da educação.

Deve-se reconhecer que, na década de 1980, emergiram pedagogias contra hegemônicas, porém, houve muitos obstáculos para viabilizar a “abertura democrática” no país, apresentando resultados pouco animadores. Vários municípios<sup>17</sup> tentaram implantar políticas educativas “de esquerda”, orientados por vertentes progressistas, com Governos de estado e municípios que assumiam a oposição contra o regime militar e a ditadura.

Na década de 1990, aconteceu a ascensão de Governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, que passaram a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. SAVIANI (2007) explica que fora promovida uma reunião em 1989, por John Williamson, no International Institute for Economy, localizado em Washington, para discutir as reformas consideradas importantes na América Latina. Em 1990, foram publicados os resultados dessa reunião. Williamson denominou Consenso de Washington todo

---

<sup>17</sup> O Município de Uberaba-MG é um exemplo entre os que tentaram implantar políticas educativas “de esquerda”, na gestão entre 1993-2000, a Secretaria de Educação Municipal abraçou a concepção pedagógica freireana, na busca de construir uma escola pública de educação básica mais democrática e com maior qualidade no ensino. Para mais informações, ver Dalberio (2007).

[...] o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. (SAVIANI, 2007, p. 425).

Ora, esses princípios refletem os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos. Destarte, a orientação dentro dos preceitos do Neoliberalismo chega ao Brasil com força total, após a década de 1990, e a pesquisa de Borges (2009, p. 31) revelou que, nessa perspectiva,

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições.

### **3.2.3 A formação docente pós LDB (9.394/1996)**

Com a promulgação da nova Lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior. A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas, também, as diretrizes

curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É importante destacar aqui a exigência de nível superior para os professores da educação básica, da LDBEN (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Assim, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena, com liberdade para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Além disso, os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISEs (Art. 63).

Nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Consequentemente, a superação da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. A preocupação em garantir maior

articulação das diferentes modalidades formativas ficou explícita na legislação. Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 1/99, que trouxe, em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, a proposta de um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

A Resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Nesse prisma, as proposições da LDBEN, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e, ainda, na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Ademais, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente. Entretanto, após essa Resolução, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de formação docente.

As orientações das Diretrizes Nacionais para a formação de professores foram colocadas em segundo plano, criaram-se cursos de licenciaturas independentes, perdendo as articulações previstas. Assim,

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma

faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

As Diretrizes postularam, ainda, que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Ademais, as Diretrizes orientaram que a “[...] prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram que “[...] a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Na visão de Gatti e Barreto (2009), entende-se que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. O que se vê, nos currículos das licenciaturas diversas, é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar, porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “[...] organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º) e objetivou apoiar “[...] a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. Pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “[...] oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (artigos 10 e 11).

Atualmente, a Capes subsidia o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), inicialmente nas Universidades públicas e, agora, se estendendo para as privadas. Tal programa pretende, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo. Como essa orientação é recente, percebe-se um movimento de ampliação nos cursos e recursos concernentes à formação docente. Entretanto, necessita-se de mais tempo e foco para se avaliá-la.

Analisando criticamente as inovações na estrutura das instituições e currículos da formação de professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) ponderam que qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos novos que trariam avanços qualitativos nos cursos de formação, com reflexos nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, como, por exemplo, Cuba, Coreia e Irlanda.

Desse modo, as propostas contidas no Decreto Presidencial 6.755/2009, na visão de Gatti e Barretto (2009), buscaram responder a desafios apontados por décadas nas análises realizadas nos países, sobre o processo de formação de docentes, entre eles, conseguir articulação entre níveis de gestão e também entre as instituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo

estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Em nossa visão, com isso, está se buscando um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Desse modo, a proposta, como tal, avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação (aspectos dos arts. 4º, 5º, 6º, 8º e 13).

Outro fator que dificulta é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Deve-se, também, considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas.

Assim, acreditamos que a educação verdadeiramente inclusiva é aquela que, na esteira do pensamento de Severino (2001), contribui com os recursos simbólicos do conhecimento para garantir a todos e todas a fruição dos bens sociais e o direito da participação político-social, mediados por direitos objetivos. Só dessa forma, a educação “[...] constrói a cidadania e legitima a inserção dos indivíduos na polis” (SEVERINO, 2001, p. 90).

Ao analisar criticamente as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, verificamos que as políticas educacionais atuais encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Se, por um lado, apresentam discursos democráticos e includentes, defendendo a democratização do acesso à escola; por outro, organizam-se sistemas duais de ensino: uma escola propedêutica para a elite – que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, o alcance dos cursos de graduação mais concorridos e que assegurem maior status social; e uma escola técnico profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, entre eles, os cursos de Licenciatura, que formam professores.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática.

Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino.

No Governo Lula, houve um investimento na Educação Superior, por meio dos projetos de expansão universitária. A Universidade cresceu em número de vagas, oportunizando maior inclusão na Educação Superior. Todavia, a Universidade brasileira ainda se depara com muitas dificuldades, iniciadas pela inserção histórica na sociedade capitalista. Os recursos são parcos e muita coisa ainda precisa ser feita para que se alcance uma Universidade democrática e de qualidade para todos que a desejarem.

Severino (2009) afirma que a Universidade enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não superados. Nesse prisma, persiste o desafio para a Universidade brasileira rever com “[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e essa como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009, p. 254).

No tocante à Universidade que oferece os cursos de licenciatura e forma professores, para a formação docente realmente de qualidade – aquela que atenda às prementes necessidades, considerando o contexto social, econômico e político do Brasil, muitos aspectos ainda devem ser revistos, entre os quais, elencamos, aqui, aqueles considerados imprescindíveis:

- Que a Nação assuma a educação realmente como prioridade, comprovada nos ricos e importantes investimentos realizados na formação inicial e continuada (cultura geral, específica na área de conhecimentos, profissionalizante e formação pedagógica – “Didática”);

- Que se dobre o valor do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, a fim de garantir a efetivação das políticas educacionais, para que sejam colocadas efetivamente em prática, ultrapassando o nível dos discursos políticos vazios existentes;

- Que os currículos da formação docente possam subsidiar a abertura para a superação de paradigmas conservadores da modernidade, e possa adotar uma visão mais ampliada sobre a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o processo de ensinagem<sup>18</sup> na perspectiva da construção do conhecimento, a avaliação, a interdependência entre a teoria e a prática; tudo isso considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão;

Que os currículos dos cursos de formação de professores garantam a formação que contemple conteúdo, técnica (forma), formação pedagógica e, também, a formação política:

- Que haja revisão dos investimentos na carreira do professor, com planos de carreira eficientes e garantia de salários dignos e valorização dos profissionais que se destacam na missão de ensinar;
- Que o profissional docente tenha melhores condições de trabalho no cotidiano escolar: horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores;
- Que se promova conscientização da sociedade como um todo, sobre o valor da educação para o país e, conseqüentemente, dos educadores que são os atores coadjuvantes desse processo.

Por fim, nota-se que a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que Leis e Decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e

---

<sup>18</sup> Termo utilizado por Pimenta e Anastasiou, cujo significado indica que, se há ensino, tem que haver, conseqüentemente, a aprendizagem. Portanto, é a fusão dos dois termos: ensino e aprendizagem. Ver mais informações em Pimenta e Anastasiou (2002).

comprometimento de toda a sociedade. Destarte, o desânimo e o conformismo devem ser superados. Por isso, conclui-se, na esteira de Gentili (1996), retomando a sentença gramsciana que aqui tem o sentido exato: o pessimismo da inteligência, o otimismo da vontade. Deve-se usar o pessimismo da inteligência para compreender criticamente as ações e as consequências perniciosas e ofensivas da ideologia neoliberal em desfavor da formação de professores para a educação da maioria, que é a classe menos abastada.

Porém, não se pode abrir mão do otimismo da vontade, o qual ajuda todos e todas a se manterem esperançosos e ativos perante os desafios e na luta contra o sistema de exclusão social, que enfraquece as bases de sustentação democrática, restringindo o direito à educação, que é pré-requisito essencial para a conquista da cidadania. Crê-se, desse modo, que a cidadania completa só pode ser efetivada numa sociedade igualitária, construída com o esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade.

A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de Ensino Superior que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de ensino.

Nesse sentido, a formação do professor alfabetizador também passa por vários momentos, como podemos observar a partir da apresentação dos programas de formação continuada ofertados aos professores do município de Guajará-Mirim, na subseção a seguir, programas que ocorreram em tempos distintos e por períodos específicos e que trazem em sua metodologia singularidades.

### **3.3 Os programas de formação continuada em alfabetização oferecidos no município de Guajará-Mirim-RO**

Nesta subseção, apresentamos os três programas de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim (RO), objetos desta pesquisa, trazendo a concepção de alfabetização e letramento presentes na proposta metodológica dos referidos programas, destacando que, de alguma forma, eles avançam quando se desvinculam da ideia de métodos fechados, entre outros avanços.

### **3.3.1 Pró letramento – alfabetização<sup>19</sup>**

A forma de organização do programa busca reintegrar a autonomia das formas de gestão, onde a forma adotada para administrar é a colaboração entre os três âmbitos de governo: Federal, Estadual e Municipal.

O programa possui o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007) que pode ser considerado o principal documento orientador do Programa Pró-Letramento, o qual apresenta as principais diretrizes organizadoras da proposta de formação. De acordo com esse documento, os sistemas de ensino, a partir da adesão à estratégia de formação junto ao MEC, assumem o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades relacionadas ao Pró-Letramento em seu município/região.

As secretarias de educação têm a responsabilidade de indicar o coordenador que tem as funções administrativas e logísticas, como também a indicação do tutor que coordenará os encontros presenciais de formação continuada com os professores cursistas na sua rede de ensino, além de outras atribuições (BRASIL, 2007).

No Guia Geral do Programa está descrito seus objetivos, atribuições e funções, bem como este documento apresenta uma concepção de formação continuada que enfatiza o caráter reflexivo e investigativo da formação, a qual considera o docente sujeito da ação e “valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo,

---

<sup>19</sup> O Pró-Letramento compreende dois cursos de formação continuada, um deles voltado para a área de Matemática e o outro, objeto central deste trabalho, inerente à área de Alfabetização e Linguagem. Como a estratégia formativa se realiza de forma integrada, não se pode desconsiderar as implicações que esse tipo de organização traz para a análise do tema em questão.

atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia” (BRASIL, 2007, p.2).

O programa constrói um discurso que articula a formação à profissionalização, utilizando como argumento a implementação de uma política de formação que tenha como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido podemos recorrer a Nóvoa (1991) quando enfatiza que dentro do contexto educacional contemporâneo a formação continuada se apresenta como um recurso que possibilita a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da figura do mestre tão desvalorizado nos dias atuais.

O material didático utilizado pelos professores cursistas possui 07 (sete) fascículos, sendo:

- Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento;
- Fascículo 2: Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação;
- Fascículo 3: A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
- Fascículo 4: Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
- Fascículo 5: O Lúdico em sala de aula: projetos e jogos;
- Fascículo 6: O Livro Didático em Sala de Aula: algumas reflexões;
- Fascículo 7: Modos de Falar e Modos de Escrever.

Os fascículos foram produzidos pelas universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com o objetivo de apresentar os conhecimentos da área da Língua Portuguesa que necessitam ser ensinados nos primeiros anos do ensino fundamental. O programa possui ainda mais dois fascículos complementares, os quais apresentam orientações sobre a atuação do tutor e narrativas de experiências de professores alfabetizadores.

Os temas selecionados para fazer parte dos fascículos buscam objetivos coerentes com o contido em documentos oficiais e em outras políticas do MEC, visando uma reorganização da prática educacional para o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

A carga horária do programa conta com: formação de tutores com 180 horas na primeira etapa e 180 horas no revezamento. Para os professores cursistas o programa oferece 120 horas de formação na primeira etapa e 120 horas no revezamento, sendo dividida da seguinte forma: 84 horas de encontros presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas.

Os encontros têm duração de 04 horas semanais, contando com 21 encontros. Quanto à avaliação os tutores e cursistas são avaliados a partir dos seguintes critérios: frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades presenciais, realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo, auto-avaliação do professor, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica.

Partindo da leitura e análise do material didático, mais especificamente dos fascículos pode-se constatar que o material traz significativas contribuições para os docentes e para o sistema educacional, apresentando um conceito preciso dos termos alfabetização e letramento. O material ainda aponta algumas metas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, indicado como ações e atividades a serem realizadas com as turmas de alfabetização.

Pode-se perceber que a linguagem pedagógica que está presente no material didático do programa se alicerça em teorias de diferentes epistemologias, ficando predominante o construtivismo e a alfabetização numa perspectiva de letramento. Evidencia-se o construtivismo pelo fato de que o programa propõe que ao aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante o desenvolvimento do raciocínio, resolução de problemas, estímulo a dúvida, evitando conhecimentos prontos e acabados, como também a criação de condições favoráveis para um contato mais prazeroso e intenso com o universo da leitura e escrita.

Na perspectiva de letramento a alfabetização vem considerar que letrar é conduzir o aluno às práticas sociais de leitura e escrita, inserindo-a no mundo das letras em seu sentido e contexto social. É levar o aluno a compreender o que lê e questionar, ou seja, a capacidade do aluno se apropriar da leitura a partir de suas práticas sociais.

### 3.3.2 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>20</sup>

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (conhecido como PNAIC) foi um compromisso formal firmado entre o Governo Federal, estados e municípios, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, mais precisamente no final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Os municípios que aderiram ao PNAIC firmaram o compromisso de alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática e se responsabilizaram em realizar avaliações anuais, que seriam aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os estados, por sua vez, se comprometeram a dar apoio aos municípios que aderiram ao PNAIC, colaborando, assim, para sua implantação. O referido programa foi lançado em 2012 com a intenção de contribuir de maneira teórica e prática para os alfabetizadores no processo de alfabetização e letramento, proporcionando-lhes referenciais teóricos, materiais curriculares e pedagógicos que visaram contribuir para as discussões em torno do processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento. A formação foi fundamentada em quatro eixos de atuação, destacados no artigo 6º da portaria nº 867/2012:

1. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; 2. Materiais Didáticos e Pedagógicos; 3. Avaliações; e 4. Gestão, Controle Social e Mobilização.

A capacitação em questão ocorreu nos anos de 2013 (linguagem) e 2014 (matemática), contando com uma carga horária de 120 horas por ano. As formações dos professores alfabetizadores foram realizadas por orientadores de estudos que eram capacitados em encontros destinados a suas formações. Os orientadores eram professores dos quadros de servidores da educação e fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Cada professor alfabetizador recebeu a formação em seu próprio município e foram contemplados com uma bolsa de estudos mensal no

---

<sup>20</sup> Ver PACTO, 2018.

valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), uma ajuda de custo destinada a viabilizar a participação nos encontros presenciais. Além disso, cada professor teve a sua disposição materiais de apoio ao desenvolvimento de suas ações em sala de aula para servir de complemento no processo de alfabetização, entre os quais, destacamos:

- I. I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação;
- II. II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização;
- III. III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização;
- IV. IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização;
- V. V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI. VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores;
- VII. VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

A proposta do PNAIC visou à qualificação dos professores alfabetizadores com o propósito de contribuir para a melhoria de suas práticas alfabetizadoras e, assim, aumentar os indicadores de formação das crianças.

Com relação à alfabetização, o PNAIC trouxe, em suas propostas teóricas e didáticas, a visão de que o ensino do sistema de escrita alfabético deveria ser promovido com a valorização de práticas na perspectiva do letramento.

O programa teve relevante contribuição para a formação contínua dos alfabetizadores, que, ao longo dos estudos, puderam, por meio das propostas

didáticas, reconhecer os direitos de aprendizagem dos alunos, conhecidos e desenvolvidos em atividades sugeridas pela formação, apresentando uma proposta de aprendizado mais significativo para os momentos de apropriação do sistema de escrita.

Não podemos negar que o PNAIC teve sua parcela de contribuição para a formação continuada dos professores alfabetizadores, como já mencionado, porém, devemos ter claro que o sucesso ou fracasso de uma formação não pode recair sobre os professores.

É evidente que, de fato, cada alfabetizador tem sua responsabilidade com sua formação, atuação e prática no ambiente da escola, mas o processo de alfabetizar e letrar não pode ser compreendido como uma receita pronta que deve ser apresentada e absorvida em cursos de capacitação; Apesar da grande relevância desses para o desenvolvimento do ambiente da sala de aula, o desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas no conceito de letramento é construído no envolvimento do professor com sua formação e com uma participação coletivo do sistema de educação.

### **3.3.3 Ler: prazer e saber<sup>21</sup>**

Trata-se de um projeto de intervenção em que o foco era a leitura e escrita, na escola e fora dela. O objetivo era formar mediadores de leitura/disseminadores das propostas do projeto que, por meio de atividades diversificadas, estimulassem em crianças, jovens e adultos o gosto pela leitura e sua competência enquanto leitores. O projeto propunha um contato prazeroso das crianças, jovens e adultos com diferentes gêneros discursivos, como forma de favorecer o gosto pela leitura e ampliar a compreensão de mundo, contribuindo para o seu sucesso ao longo da trajetória escolar e profissional. Entre as várias atividades propostas, destacavam-se as rodas de leitura, momentos em que, sob a coordenação de um mediador, as pessoas se reuniam para ler e comentar o que leram.

---

<sup>21</sup> Ver PROJETO, 2018.

O projeto foi dirigido para as escolas públicas, tendo como público direto técnicos de secretarias e os professores que atuavam como multiplicadores das propostas junto a seus pares. Seu público indireto são outros educadores envolvidos na multiplicação das propostas e, finalmente, alunos do Ensino Fundamental, além de crianças, jovens e adultos da comunidade.

A formação dos mediadores, com duração de um ano, foi realizada por meio de oito oficinas de oito horas cada, agrupadas em quatro momentos. Nelas, os participantes conheciam as propostas do projeto e trabalharam com gêneros discursivos de maior circulação social. Além disso, vivenciaram atividades de leitura articuladas a momentos de reflexão e discussão acerca das características desses gêneros, da organização dos tempos e espaços da leitura, das condições de implementação do projeto, dos avanços e dificuldades decorrentes das atividades e do registro de todo esse processo.

O projeto Ler: Prazer e Saber foi realizado pela Construtora Camargo Corrêa, Energia Sustentável do Brasil, Instituto Camargo Corrêa e Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim (RO), em parceria com o Centro Despertar e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

**FIGURA 16** – Foto da Mesa de autoridades no Encerramento do Programa Ler: Prazer e Saber



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Nesse programa, não está presente a concepção de alfabetização da forma como é concebida pelos dois outros programas, mas aparece o termo letramento dentro do contexto do objetivo geral do referido programa ao promover a ampliação e a diversificação do letramento. Nesse contexto, compreendemos que um dos pontos comuns dos três programas oferecidos aos professores alfabetizadores da Rede Pública do município de Guajará-Mirim-RO são as práticas de letramento. Dentro das ações previstas no programa, estava a entrega da biblioteca móvel a todas as escolas participantes, promovendo, dessa forma, o acesso ao acervo de 400 títulos diferentes de leituras.

FIGURA 17 – Foto da Biblioteca móvel



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2012.

É importante ressaltar que, ao falarmos em alfabetizar crianças no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade.

Embora haja documentos oficiais do Governo Federal prevendo ações de formação continuada de professores e políticas públicas que visam atingir metas estabelecidas pelos organismos financiadores da educação brasileira, percebe-se que as metas ainda estão longe de serem alcançadas e é necessário investigar os motivos desse não atingimento, e é nessa necessidade que esta pesquisa se fundamenta.

Os programas de formação continuada para alfabetizadores, idealizados, planejados e executados pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais, aconteceram e, além desses, ainda houve secretarias estaduais e municipais que buscaram parcerias em outros programas. Contudo, os índices continuam abaixo do esperado, a qualidade da educação brasileira ainda não foi

destaque e as crianças não estão alfabetizadas dentro do período pré-determinado.

Vale ressaltar que entendemos a ideia de que o papel da teoria é oferecer aos (as) professores (as) a compreensão dos contextos históricos, organizacionais, culturais, sociais e de si mesmos como profissionais, que realizam suas atividades docentes, para intervir, criticar, transformando-os. Todos os programas de formação continuada aqui estudados – Pró-Letramento (Alfabetização), Ler: Prazer e Saber e PNAIC – possuem uma característica comum na sua proposta metodológica: a teoria aliada à prática.

Segundo Zeichner (1998, p. 127), os conhecimentos produzidos nas universidades às vezes não têm sentido para as escolas e o que se é produzido na escola não é valorizado pela universidade.

Já Tardif (2008, p. 237) defende que os professores que atuam nas escolas também são produtores de conhecimento no seu trabalho cotidiano e o que os mesmos produzem em sua aplicação não convém de saberes produzido por outros, “[...] mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

É a partir dos estudos desses autores que compreendemos que a formação do (a) alfabetizador (a) não pode prescindir de estudos específicos sobre Linguística aplicada à educação, tanto a Psicolinguística quanto a Sociolinguística, além das teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos estudos que visam compreender o processo de alfabetização e letramento na infância.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, apresentamos o resultado do trabalho que realizamos com a criação dos dados colocados em nosso estudo empírico. Analisaremos os dados organizados a partir do questionário aplicado às professoras sobre os programas de formação continuada e interpretamos de acordo com o referencial teórico pertinente. Organizamos as categorias de análise com base nos estudos de Bardin e optamos por inserir as respectivas perguntas, dentro de cada categoria escolhida *a priori* e com base nos objetivos propostos. Outra análise foi feita a partir dos dados coletados na entrevista, organizados em um quadro com fragmentos das falas das entrevistadas, que também serão apresentados nesta seção.

### 4.1 Programas de formação continuada: o olhar do professor

Nesta subseção, apresentamos os resultados da pesquisa a partir do questionário com os participantes dos cursos de formação continuada oferecidos no município de Guajará-Mirim. Considerando o objetivo geral desta pesquisa, que é *analisar, a partir da visão dos professores, a aproximação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores no município de Guajará-Mirim*, aplicamos o questionário e, a partir das respostas, foi possível elencar categorias de análise iniciais.

Elencamos como categorias de análise: 1- Recepção dos cursos de formação continuada oferecidos; 2 - Valorização do saber do professor em formação, 3 - Articulação entre teoria e prática, 4 - Participação nos programas e Elevação dos índices de avaliação externos e 5 - Distanciamento entre teoria e prática: principais motivos. Para melhor ilustrar, organizamos o quadro com as categorias e respectivas perguntas, inerentes a cada categoria:

**QUADRO 4 – Categorias de análise e suas respectivas perguntas**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Categoria 1 - Recepção dos cursos de formação continuada oferecidos</b>	Quais programas de formação docente participou? Qual seu grau de dificuldade em participar dos programas de formação? Qual seu grau de alegria em participar dos programas de formação? Com relação à metodologia dos programas, você aderiu ou rejeitava?
<b>Categoria 2 - Valorização do saber do professor em formação</b>	Esses programas de formação docente valorizavam o que sabia?
<b>Categoria 3 - Articulação entre a teoria e a prática</b>	Havia nos programas articulação entre formação teórica e prática? Você conseguia articular a teoria ensinada nos programas de formação na sua prática pedagógica? Com relação ao Pró Letramento e Ler: Prazer e Saber, que já se encerraram, você continua a utilizar a proposta do programa em sua prática docente?
<b>Categoria 4 - Participação nos programas e elevação dos índices de avaliação externos</b>	Sua participação nos programas de formação continuada implicou em melhorias nos índices de avaliação externos à escola (ANA, PROVINHA BRASIL, IDEB)?
<b>Categoria 5 - Distanciamento entre a teoria e a prática: principais motivos</b>	O que distancia a teoria da prática?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

#### **4.1.1 Categoria 1- Recepção dos cursos de formação continuada oferecidos**

Em busca de atingir os objetivos específicos da pesquisa, utilizamos o questionário para verificar junto aos docentes dos cursos de formação continuada, possíveis dificuldades, alegrias e o grau de adesão ou rejeição relacionado à metodologia apresentada pelos referidos programas, e pesquisar junto aos professores se a proposta de formação continuada valorizava o que eles já traziam em suas singularidades, características, mediações e seu modo de agir junto à sua prática docente. Para tanto, a primeira pergunta foi: quais dos três programas abordados nesta pesquisa cada uma participou? O resultado demonstra que todas as seis entrevistadas participaram do PNAIC, três participaram do Pró-Letramento e duas do Ler: Prazer e Saber. Sabemos que o último curso de formação continuada ofertado aos professores foi o PNAIC e foi

bom saber que 100% das entrevistadas participaram dessa formação, importante para a melhoria da qualidade e desenvolvimento dos letramentos.

Quando temos a oportunidade de estudar teorias aliadas a práticas, o saber docente ganha mais um recurso didático, que é o conhecimento. Embora os resultados ainda estejam longe do esperado, acredita-se que promover momentos de estudo possibilita a reflexão da prática, na prática e sobre a prática. E essa reflexão deve ocasionar a busca de mudanças qualitativas na prática docente e, conseqüentemente, melhorias na qualidade da educação oferecida e melhores resultados nos índices de avaliação internos e externos à escola.

O saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira (TARDIF, 2002).

A segunda pergunta feita nesta categoria foi: qual o grau de dificuldade em participar dos programas de formação continuada? Com as respostas, foi possível identificar que 50% das entrevistadas citam que o grau é leve e outras 50% que o grau de dificuldade é moderado. Dessa forma, evidencia-se, nesta pesquisa, que o grau de dificuldade em participar dos programas de formação continuada não é alto.

Com o intuito de analisar se há alegria dos entrevistados em participar dos cursos de formação continuada, perguntamos: qual o seu grau de alegria em participar dos programas de formação? Obteve-se como maioria a resposta de que o grau de alegria em participar é alto, sendo o percentual de 50% das entrevistadas, 33% das entrevistadas responderam grau moderado e apenas 16,67% responderam grau leve.

Neste momento, retomamos aos ensinamentos de Freire (1996, p. 29) sobre os saberes necessários à prática educativa, bem oportunos quando nos referimos aos cursos de formação continuada e que trazem mais uma importante palavra que dá a ideia de mudança, de melhoria, de continuidade que é a esperança:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana... é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário... é um condimento indispensável à experiência histórica.

Na busca por saber se o professor aderiu ou rejeitava a metodologia do programa perguntamos: Com relação à metodologia dos programas de formação, você aderiu ou rejeitava? Obtivemos como resposta que todas as entrevistadas aderiram à metodologia dos programas na sua prática pedagógica. Embora não tenhamos uma relação direta, não foi possível verificar melhoria nas taxas de aprovação do período de 2007 a 2017, conforme descrito no quadro a seguir.

**QUADRO 5** – Taxas de aprovação da escola das participantes do segundo grupo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental

ANO	1º	2º	3º	4º	5º
2007	-	64,5	81,4	82,3	99,7
2009	100	74,2	78,4	77,8	98,9
2011	100	69,1	70,5	76	89,9
2013	93,2	78,9	92,2	85,1	91,8
2015	93,5	90,3	77,5	89,6	91,9
2017	92,1	94,6	60,7	87,5	76,9

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2019.

Ao observarmos o quadro, focando no ciclo básico de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, é clara a queda nos índices de aprovação. Quando analisamos o 3º ano, que, pela Lei, é quando ocorre a retenção citada na Resolução 07/ CNE 2010, vemos que de 81,4% em 2007, caímos para 60,7% em 2017. Ainda, se analisarmos o 3º ano do Ensino

Fundamental a partir de 2013, considerando que em 2012 foi implantado o PNAIC, observa-se uma queda preocupante nas taxas de aprovação. É importante salientar que, além do PNAIC, nesse mesmo período, foram ofertados três cursos de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Dessa forma, vimos que não há dificuldade em participar dos programas de formação continuada, há alegria em participar e, com relação à metodologia dos programas de formação, era aderida por 100% das entrevistadas.

#### **4.1.2 Categoria 2- Valorização do saber do professor em formação**

Alguns teóricos alertam que os programas de formação continuada devem valorizar os saberes que o professor já possui quando vai participar de formação continuada. Nesse contexto, foi perguntado se esses programas de formação docente valorizavam o que já sabia. Também houve unanimidade na resposta, pois, segundo as entrevistadas, todos os programas valorizavam o que já sabiam.

Tardif (2002, p. 19) enfatiza que os diversos saberes e o saber-fazer dos professores não se originam neles mesmos nem no seu trabalho cotidiano, mas, sim, que possuem uma origem social patente, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”

A questão do saber docente não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores está relacionado à pessoa, e sua identidade, a sua experiência de vida, a sua história profissional, a sua relação com alunos e com os demais atores escolares.

#### **4.1.3 Categoria 3- Articulação entre teoria e prática**

Articular a teoria e a prática a partir dos cursos de formação continuada de forma que os resultados sejam vistos na aprendizagem dos alunos é o foco dessa

categoria e na busca por essa resposta, elaborou-se três perguntas: Havia nos programas articulação entre formação teórica e prática? Você conseguia articular a teoria ensinada nos programas de formação na sua prática pedagógica? Com relação ao Pró Letramento e Ler: Prazer e Saber, que já se encerraram, você continua a utilizar a proposta do programa em sua prática docente?

Como respostas, obtivemos “sim” para todas as perguntas de todas as entrevistadas, entretanto, as respostas não condizem com os dados do SAEB<sup>22</sup> das entrevistadas do segundo grupo, conforme é possível observar no quadro a seguir.

**QUADRO 6** – Resultado do SAEB da escola das participantes do segundo grupo no período de 2007 a 2017

	Matemática		Língua Portuguesa	
	Proficiência média	Proficiência padronizada	Proficiência média	Proficiência padronizada
2007	189,7	4,9	168,2	4,3
2009	192,3	5,9	168,5	4,3
2011	206,7	5,6	188,5	5,1
2013	184,1	4,7	170,4	4,4
2015	194,0	5,1	196,3	5,6
2017	165,8	4,0	163,6	4,2

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2019.

Embora tenha sido respondido pelas entrevistadas que havia, nos programas, articulação entre formação teórica e prática, e que conseguiam

<sup>22</sup> O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o IDEB, que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país.

articular a teoria ensinada nos programas de formação com as suas práticas pedagógicas, e que mesmo após o encerramento dos programas, continuavam a utilizar a proposta do programa em sala de aula, embora não haja uma correlação direta, não corresponde aos dados apresentados no quadro 5, pois, desde 2007, os números só caem, como vemos na proficiência em Língua Portuguesa, que, em 2007, tínhamos 4,3% de proficiência padronizada, em 2015, chegamos em 5,6%, e encerra-se 2017 com 4,2%, denotando quedas preocupantes.

No que concerne à historicidade, a atividade educacional foi considerada, de início, uma arte durante muito tempo. Um pouco depois, nos tempos modernos, passou a ser considerada uma técnica e, por último, mais recentemente, uma interação. Portanto, cada uma das concepções atribui ao saber uma definição e um status cujos fundamentos conceituais precisam ser identificados para que se possa compreender sua natureza (TARDIF, 2002).

Sendo a interação a mais recente concepção de atividade educacional a ser considerada, vemos a necessidade de predominar a boa relação entre teoria e prática. Todavia, ainda é necessário melhorar nos programas de formação continuada essa articulação de forma que se evidencie na prática os saberes teóricos, sem, contudo, querer evidenciar que o fim do processo educativo da alfabetização é o resultado positivo nessas avaliações; pelo contrário, o fim desse processo é nossa criança conseguir compreender os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e possa atuar na sociedade que faz parte e o professor tenha a oportunidade de acesso a diferentes saberes.

#### **4.1.4 Categoria 4 - Participação nos programas e elevação dos índices de avaliação externos**

Para chegarmos a uma resposta, perguntamos: Sua participação nos programas de formação continuada implicou em melhorias nos índices de avaliação externos à escola (ANA, PROVINHA BRASIL, IDEB)? Todas as entrevistadas afirmaram que a sua participação nos programas de formação continuada implicou em melhorias nos índices de avaliação externos à escola, embora se constate que há um distanciamento da nota do IDEB do primeiro grupo

em relação ao segundo grupo, conforme pode ser observado no quadro 7. Aqui, evidencia-se desconhecimento por parte das entrevistadas do segundo grupo dos resultados ao longo dos anos, pois se observa uma queda nos resultados do IDEB e um total conhecimento por parte das entrevistadas do primeiro grupo, pois, realmente, os índices só aumentaram a cada ano, de modo que, nesses dez anos de IDEB, os índices ultrapassaram as metas pretendidas pelo Governo Federal.

**QUADRO 7 – IDEB das escolas das participantes**

	Escola do primeiro grupo		Escola do segundo grupo	
	Meta	Valor	Meta	Valor
2007	-	3,6	2,8	3,7
2009	3,9	4,8	3,1	4,0
2011	4,1	5,5	3,5	4,2
2013	4,4	6,2	3,9	4,0
2015	4,7	5,7	4,1	4,4
2017	5,0	5,9	4,4	3,3

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2019.

De acordo com os dados do IDEB das duas escolas participantes desta pesquisa, constata-se o distanciamento entre ambas. Ao definir o lócus da pesquisa, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação dados referentes ao IDEB de todas as escolas públicas da Rede Municipal, para que, a partir da observação, pudessemos escolher a escola com o IDEB mais alto e a escola com o IDEB mais baixo. Dessa forma, contrariando as respostas das pesquisadas, os dados negam a afirmação das entrevistadas do segundo grupo, pois, ao observar o quadro 6, temos o menor índice de desenvolvimento da educação básica da rede pública municipal.

Não estamos defendendo a ideia de que o professor precisa seguir tudo que é dado nas formações, como se elas fossem modelos a serem seguidos, não tivessem problemas e que o professor não aplicasse as teorias aprendidas porque não quer. A discussão é bem mais ampla e requer um amadurecimento por parte dos entrevistados no sentido de conhecer a teoria, para só depois analisar se a teoria aprendida ou apreendida melhorará a atividade docente, ou seja, o ensino e aprendizagem.

#### **4.1.5 Categoria 5- Distanciamento entre teoria e prática: principais motivos**

Na busca pela resposta dos principais motivos do distanciamento entre a teoria e a prática, elaborou-se a pergunta: Na sua opinião, o que distancia a teoria da prática? Como opção de respostas, elencamos: falta de conhecimento, desinteresse profissional, dificuldades por falta de materiais, um conjunto de fatores, falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação, falta de apoio por parte da escola, metodologia dos programas diferente daquela utilizada pelo professor.

Nesta pergunta, as entrevistadas tinham liberdade para marcar mais de uma opção, se assim o quisessem. Dessa forma, não houve unanimidade nas respostas e, sim, muita divergência, pois, das seis entrevistadas, apenas 16,67% afirmaram falta de conhecimento, 33, 33% apontaram desinteresse profissional, 50% destacaram dificuldades por falta de materiais, 50% também citaram um conjunto de fatores, 16,67% assinalaram falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação, 33, 33% afirmaram falta de apoio por parte da escola e nenhuma das entrevistadas mencionou como dificuldade a metodologia dos programas diferente daquela utilizada pelo professor.

Observa-se, portanto, que não há um único motivo que distancia a teoria da prática, mas, sim, vários. Resta-nos buscar estratégias de aproximação entre ambas, trazendo com isso uma melhoria na qualidade da educação oferecida com reflexos nos resultados.

## 4.2 Estratégias de aproximação entre teoria e prática docente no ciclo de alfabetização

No intuito de aprofundar a pesquisa e encontrar respostas para o problema como aproximar a teoria da prática docente no ciclo de alfabetização, elaboramos uma entrevista com as seis professoras, descrita nos fragmentos a seguir. Nove subcategorias foram criadas a partir dessa categoria, que foram: 1. Concepção de Formação Continuada; 2. Concepção de Alfabetização; 3. Concepção de Letramento; 4. Teoria e Prática no Cotidiano Escolar; 5. Pedagogia Predominante na Prática Docente; 6. A Aprendizagem da Leitura e Escrita; 7. Professor Reflexivo; 8. Autores presentes na Prática Docente; 9. Estratégias que aproximam a teoria da Prática.

### 4.2.1 Subcategoria 1- Concepção de Formação Continuada

**QUADRO 8** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é formação continuada

Pergunta	Professor	Respostas
O que é formação continuada?	P1A	“Vivemos numa sociedade em que as mudanças têm ocorrido numa celeridade nesse contexto a formação continuada tem muita importância para acompanhar esse ritmo.”
	P2A	“O mercado de trabalho está em constante crescimento e com isso aumentam as dificuldades de conseguir o tão sonhado trabalho com carteira assinada. Pensando nisto, as pessoas buscam cada vez mais se capacitarem através da formação continuada que nada mais é do que uma formação complementar.”
	P3A	“O mercado de trabalho está em constante mudança, nós como profissionais, devemos estar nos atualizando sempre, para que o nosso trabalho atenda a essa clientela, e a formação continuada é um fator importante nessa mudança.”
	P1B	“São cursos de aperfeiçoamento que alicerçados às práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na área educacional que visam assegurar um ensino de qualidade onde os educandos possam ser munidos de conhecimentos/informações que venham ao encontro de seus anseios”
	P2B	“É que o professor deve participar para que a formação venha contribuir mais com seu conhecimento.”
	P3B	“É uma ferramenta de atualização e renovação

		das práticas docentes que nos permite mudanças no conhecimento tecnológico e científico no mundo do trabalho e na construção de novos métodos de ensino.”
--	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Nota-se, com essas respostas, que as professoras compreendem que se formar é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Desse modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las; é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. A vida é, essencialmente, aprender, e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 25) diz que

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

Portanto, pensar na formação continuada de professores é pensar em condições que estimulem nesses professores a capacidade de explicitar e de analisar a própria prática. Participar de um grupo de estudo com esse foco permite a interiorização de posturas, procedimentos que poderão ser transferidos para o dia a dia do professor em sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000, p. 164), “[...] a multiplicação das reconversões profissionais e dos processos de validação de conhecimentos experimentais amplia gradualmente o círculo de profissionais capazes de autoavaliarem suas competências”. É na relação dialógica que as experiências ganham sentido e podem referenciar novas práticas. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada de professores como momento catalisador de novas abordagens que envolvem o papel do professor na sociedade atual, contribuindo

para um melhor entendimento das demandas sociais, culturais e tecnológicas existentes.

Portanto, é fundamental que os cursos de formação de professores coloquem em discussão a questão do conhecimento da linguística como um dos fatores que mais interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação do saber que ocorre nesse espaço. Assim, os professores estarão mais bem instrumentalizados para exercer o papel de mediador destas relações, a partir do momento em que possuem conhecimento acerca do que é alfabetização.

#### 4.2.2 Subcategoria 2- Concepção de Alfabetização

**QUADRO 9** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é alfabetização

Pergunta 2	Professor	Respostas
<b>O que é alfabetização?</b>	P1A	“É um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever.”
	P2A	“É a capacidade de indivíduo escrever e ler.”
	P3A	“Processo de aprendizagem onde o indivíduo desenvolve a habilidade de leitura e escrita.”
	P1B	“É o processo de aquisição e domínio da escrita e leitura.”
	P2B	“Entendo que alfabetização é o processo que transforma o aluno em leitor do código escrito bem como a capacidade que faz dele um leitor e intérprete do mundo.”
	P3B	“É um processo mediante o qual uma pessoa pode aprender a ler e a escrever. Ela pode desenvolver ao máximo as suas capacidades, ou seja, sua percepção

		de diversas formas para assimilar o conteúdo.”
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Sabe-se que muitos pesquisadores buscam entender o funcionamento da aquisição da língua escrita e de sua utilidade nas práticas sociais. Nesse contexto, deve-se conceber a alfabetização não como um processo mecânico em que se apresentam conhecimentos prontos e acabados, e sim, como o ato de educar deve ser uma prática transformadora da realidade do aluno.

O entendimento tradicional da alfabetização afirmava, ou como muitos autores do método sintético ainda afirmam, que a prática de leitura e escrita deve ser decifrada ou que não se passa de um código. Nesse pensamento tradicional de ensino, entendia-se que o professor era o emissor de conhecimento e o aluno o receptor de informações. O método tradicional de ensino sempre sobrecarregava o aluno de informações sem sentido para suas práticas diárias, desse modo, tornava a alfabetização um momento cansativo que não atraía a atenção dos alunos.

Dentre diversos questionadores do método tradicional, podemos destacar Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que realizaram estudos referentes à psicogênese da língua escrita e que trouxeram resultados contrários à visão do método tradicional de ensino, apresentando, assim, um novo olhar sobre o processo de alfabetização. Esse novo olhar sobre o processo de alfabetização defende a ideia de que não podemos considerar a utilização de um material único para ser aplicado a todas as crianças. A título de exemplo, tem-se as cartilhas que rejeitam a alfabetização na perspectiva sociocultural, pois tais materiais priorizam o método de silabação e rejeitam textos que estejam próximos da realidade do aluno.

Ao analisar as respostas das entrevistadas, constata-se que todas compreendem o processo de alfabetizar como um processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever. É também essa a compreensão de Rojo (2009, p.10):

Entendemos a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o

alfabeto, a mecânica da escrita/ leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, ela é a principal agência alfabetizadora, e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar.

Entretanto, a entrevistada P2B acrescenta que, além de ensinar a ler e a escrever, é “a capacidade que faz dele um leitor e intérprete do mundo.” No fragmento da entrevistada P3B, vemos, também, que apesar de responder que a alfabetização “É um processo mediante o qual uma pessoa pode aprender a ler e a escrever”, ela acrescenta que “pode desenvolver ao máximo as suas capacidades, ou seja, sua percepção de diversas formas para assimilar o conteúdo”. A partir da análise desses dois fragmentos, é possível perceber uma outra definição sendo explicitada, que denominamos letramento.

Mais uma vez, trazemos as contribuições de Rojo (2009, p. 11) quando dedica o capítulo 6 do seu livro *Letramento Múltiplos, escola e inclusão social* a tratar do que ela prefere denominar letramentos:

As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira.

Essa discussão sobre o que é letramento ou letramentos continua, pois foi a pergunta seguinte direcionada às entrevistadas e que as respostas podem ser observadas no quadro 10.

#### 4.2.3 Subcategoria 3- Concepção de Letramento

**QUADRO 10** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é letramento

Pergunta 3	Professor	Respostas
	P1A	“É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever.”
	P2A	“É a capacidade de dominar o uso da escrita e da leitura no seu cotidiano.”

<b>O que é letramento?</b>	P3A	“O desenvolvimento da habilidade de ler e escrever.”
	P1B	“É um processo de alfabetização onde o ato de ler e escrever ganha dimensões que vão direcionar o cidadão a ser, agir, e interagir criticamente em diversos segmentos sociais, consciente dos seus valores, direitos e obrigações.”
	P2B	“Leva-o ao domínio do conteúdo e capacita-o a ler para aprender a interpretar e criticar os textos dentro um contexto social e pessoal.”
	P3B	“Acredito que é a compreensão e aplicabilidade das competências que permitem ao educando a aprendizagem de leitura e escrita que a criança possa interagir socialmente com as práticas do letramento com seu mundo social.”

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quando se pergunta o que as entrevistadas entendem por letramento, não é possível, a partir das respostas, ver unidade nos conceitos, embora identifique-se a essência do letramento a partir do conceito dado por Soares (2009): um termo derivado do latim, *Literacy* significa o estado ou fato de ser, estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Podemos, então, entender e ter uma maior compreensão da palavra alfabetização que se difere melhor da palavra letramento.

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Ao compreender o significado de letramento e não só a alfabetização, faz-se necessário inseri-lo no planejamento dos professores, não somente do ciclo de alfabetização, mas englobando todas as séries iniciais, uma vez que não basta à criança saber ler e escrever, codificar e decodificar o código; é necessário que ela saiba utilizar esse aprendizado em sua vida cotidiana, nas suas práticas sociais.

Analisa-se a complexidade desse processo e defende-se que é preciso compreender esses conceitos e tomar decisões, agindo com autonomia em prática sobre os conhecimentos teóricos, pois alfabetizar e letrar são duas ações distintas que se complementam e devem ser trabalhadas juntas. Nesse contexto, a sociedade precisa dar mais atenção à formação de cidadãos que saibam ler e escrever de tal maneira que possam apropriar-se destas práticas sociais no seu cotidiano. Portanto, o letramento se torna importante no processo de aprendizagem, não apenas na aquisição da leitura e da escrita, mas também nas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Nos fragmentos das entrevistadas, respectivamente, P1A, P2A e P2A, encontramos os conceitos relacionados a letramento:

“É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever.”

“É a capacidade de dominar o uso da escrita e da leitura no seu cotidiano.”

“O desenvolvimento da habilidade de ler e escrever.”

Para Soares (2003, p. 25), alfabetização e letramento podem ser assim resumidos: alfabetização é o processo de aquisição da língua (oral e escrita) e letramento o processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita):

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

Por outro lado, temos as respostas dadas pelas entrevistadas P1B, P2B e P3B em que as definições estão mais relacionadas aos conceitos de letramento:

“É um processo de alfabetização onde o ato de ler e escrever ganha dimensões que vão direcionar o cidadão a ser, agir, e interagir criticamente em diversos segmentos sociais, consciente dos seus valores, direitos e obrigações.”

“Leva-o ao domínio do conteúdo e capacita-o a ler para aprender a interpretar e criticar os textos dentro um contexto social e pessoal.”

“Acredito que é a compreensão e aplicabilidade das competências que permitem ao educando a aprendizagem de leitura e escrita que a criança possa interagir socialmente com as práticas do letramento com seu mundo social.”

Nestas concepções, vemos que são muitas as facetas do letramento – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito, e passamos a concordar com Rojo (2009, p. 11) quando reflete sobre o termo letramento, afirmando que:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Por isso a importância da escola, e não somente ela, em oferecer as possibilidades que os alunos participem das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética e democrática. Para fazê-lo, é preciso, na visão de Rojo (2009), que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os letramentos multissemióticos, críticos e protagonistas e múltiplos.

Nesse sentido, temos dois termos fundamentais e necessários na prática docente, a teoria e a prática, que vai muito mais além, pois a busca é diminuir a distância que há entre a teoria ou teorias e a prática docente. Parafraseando Freire (1997), é necessário diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. E é com a pergunta “como você articula teoria em prática em sala de aula” que se buscou conhecer como esse processo ocorre. É o que pode ser observado no quadro 11.

#### 4.2.4 Subcategoria 4 - Teoria e prática no cotidiano escolar

**QUADRO 11** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre como você articula teoria em prática em seu cotidiano escolar

Pergunta 4	Professor	Respostas
Como você articula	P1A	“Torna-se desafio para professor porque requer mudanças no exercício da docência é preciso conhecer o cotidiano escolar.”
	P2A	“Em sala de aula buscamos trabalhar o cotidiano dos alunos, ou seja, a realidade vivenciada.”

teoria em prática em seu cotidiano escolar?	P3A	“Desenvolvendo no meu cotidiano a prática aprendida nos cursos tornando a aula mais lúdica e dinâmica.”
	P1B	“A teoria e a prática são duas vertentes que se distorcem muito quando para serem postas em ação. Mas procuro valorizar a bagagem do aluno/ suas vivências. Uso da sensibilidade para traçar um perfil do aluno, ou seja, levar em consideração os fatores externos ao ambiente escolar e a essas situações alio minhas práticas pedagógicas.”
	P2B	“Dinâmico, eficaz, significativo e prazeroso.”
	P3B	“Teoria e prática são duas ferramentas de suma importância, pois é necessário lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, então procuro sempre fazer uma reflexão entre elas para construir e promover mudanças.”

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

No cotidiano escolar, ao realizarem as atividades docentes, os professores relacionam a teoria com a prática. A prática pode ser explicada e compreendida mediante a teoria e esta pode ser executada e produzida a partir da prática. Porém, na visão da entrevistada P1A, esse processo “[...] torna-se desafio para o professor porque requer mudanças no exercício da docência e é preciso conhecer o cotidiano escolar.” Esse cotidiano escolar também é citado pela entrevistada P2A, agora como ponto de partida do trabalho pedagógico, quando responde que articula a teoria com a prática “[...] trabalhando o cotidiano dos alunos na sala de aula, ou seja, a realidade vivenciada.”

A formação de professores que prioriza a parte teórica, em detrimento da prática, pode gerar um profissional cujos discursos sejam carregados do “dever ser do fazer” docente e da educação. Entretanto, esse fazer não condiz com as ilusões expressas no discurso do dever ser. O que entendemos é que não deve haver essa sobreposição de uma em detrimento da outra e, sim, que ambas se complementem, como faz a entrevistada P3A ao responder que articula teoria e prática “[...] desenvolvendo no cotidiano a prática aprendida nos cursos tornando a aula mais lúdica e dinâmica.”

Nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais. Em oposição a

esse discurso, é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

Ao refletir sobre o processo ensino aprendizagem percebe-se a importância do comprometimento do professor alfabetizador com a aprendizagem do aluno bem como com a sua formação continuada.

Corroborando com o que diz a entrevistadora P1B,

A teoria e a prática são duas vertentes que se distorcem muito quando para serem postas em ação. Mas procuro valorizar a bagagem do aluno/ suas vivências. Uso da sensibilidade para traçar um perfil do aluno, ou seja, levar em consideração os fatores externos ao ambiente escolar e a essas situações alio minhas práticas pedagógicas.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – o de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1997, p. 21).

Como professor em um curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria, sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1997, p. 21).

Enfim, com a resposta da entrevistada P3B, sintetizamos que “Teoria e prática são duas ferramentas de suma importância, pois é necessário lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, então procuro sempre fazer uma reflexão entre elas para construir e promover mudanças.” O conhecimento das teorias da aprendizagem é fundamental para desenvolver um trabalho docente competente (prática docente), ou seja, espera-se que os saberes teóricos

ofereçam as bases da compreensão das ações no espaço de sala de aula, bem como auxiliem na hora da tomada de decisão.

Dentre esses saberes teóricos, temos as tendências pedagógicas, e pensamos que os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. É necessário superar a fragmentação dos conhecimentos e ligar a prática à teoria para que haja um conhecimento significativo e não somente o conhecer por conhecer.

No geral, tais saberes são transmitidos aos professores, que atuam como consumidores dos saberes necessários à sua atuação na prática, ou seja, são concebidos como executores de ideias e projetos criados por agentes externos que não conhecem a realidade do contexto escolar. Opondo-se a essa concepção, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que os professores ocupam um lugar importante na formação dos saberes, pois

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso considerar os professores como produtores de saberes e não apenas receptores dos saberes dos especialistas; na verdade, eles são tão importantes quanto os especialistas, pois, da sua própria prática enquanto atividade pensante, podem emergir os seus saberes. São muitos os saberes que os professores vivenciam no contexto escolar, mas os saberes da experiência são mais evidenciados, visto que são aqueles que emergem das situações e são desenvolvidos em sua atuação prática e profissional. Por conseguinte, são mais valorizados pelos professores, pois são constituídos na sua prática, portanto, são por eles construídos.

Enfim, é necessária a construção dos saberes pelos professores, principalmente quanto à tendência pedagógica predominante no seu cotidiano escolar, sabendo que se deve procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de

atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a tendência mais adequada, e observar que hoje, na prática docente, há uma mistura dessas tendências. Por isso, elaborou-se a pergunta referente à qual pedagogia predominava na prática do docente, cujas respostas podem ser observadas no quadro 12.

#### 4.2.5 Subcategoria 5 - Pedagogia predominante na prática docente

**QUADRO 12** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre qual a pedagogia predominante em sua prática docente

Pergunta 5	Professor	Respostas
Qual a pedagogia predominante em sua prática docente?	P1A	“A minha prática é garantir uma relação didática entre o ensino e a aula para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem.”
	P2A	“Na realidade, trabalhamos tanto da forma tradicional como da contemporânea. Tradicional, pois ainda nos posicionamos na frente da turma para explicar os conteúdos, e as crianças sentadas, ouvindo. Mas trazemos para a sala de aula ferramentas tecnológicas para trabalharmos conteúdos de forma diferenciada e trabalhamos com o lúdico que entendemos ser mais voltado para forma contemporânea.”
	P3A	“Tradicional e contemporânea, ainda trabalhando no quadro, em frente a turma, mas introduzindo ferramentas como a tecnologia e o lúdico.”
	P1B	“Uma pedagogia voltada para o comprometimento de uma ação educativa para formar cidadãos com uma carga legítima de conhecimentos que os beneficiem futuramente.”
	P2B	“Domino a teoria tradicional, incluo nela as demais teorias que tenho percepção que vai funcionar em sala de aula, procuro ser flexível à necessidade do aluno.”
	P3B	“Domino a teoria tradicional, incluo nela as demais

		teorias que tenho percepção que vai funcionar em sala de aula, procuro ser flexível à necessidade do aluno.”
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Sabemos que é importante o professor adotar uma ou mais tendências pedagógicas que fundamentem a sua prática, pois é imprescindível que o foco principal seja sempre a aprendizagem. Não há estudos que comprovem que utilizar a pedagogia tradicional seja proibido, entretanto, todas as pedagogias existentes possuem aspectos positivos e negativos e, nesse momento, cabe ao docente equilibrar esses aspectos, mediando a aprendizagem com as pedagogias que mais se aproximam dos seus objetivos propostos.

Embora se reconheçam as dificuldades do estabelecimento de uma síntese das diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem no ecletismo do ensino atual, utiliza-se, neste estudo, a teoria de José Carlos Libâneo que as classifica em dois grupos: “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo, a tendência “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

Segundo LIBÂNEO (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não se leva em conta a desigualdade de condições.

Ainda segundo Libâneo, a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Assim, mais do que ter uma ou mais pedagogias predominantes em sala de aula, é muito pertinente o que afirma a entrevistada denominada P1B: “Uma pedagogia voltada para o comprometimento de uma ação educativa para formar cidadãos com uma carga legítima de conhecimentos que os beneficiem futuramente.”

Com o entendimento de que a pedagogia necessita ser voltada para esse comprometimento da ação educativa para formar cidadãos, surge a ideia do uso da metodologia Cidades Educadoras, em que não somente à escola caberia a missão de alfabetizar, mas de toda a sociedade. A cidade tornar-se-ia uma espécie de “escola macro” focada no acesso às diferentes leituras, em que seriam montados cantinhos de leitura nas praças, nos bancos, nos hospitais, nas igrejas, nas farmácias, na rodoviária, no museu, nos hotéis, enfim, em todos os locais onde a comunidade guajaramirense estivesse.

Ainda com a ideia das Cidades Educadoras, poder-se-ia pensar na possibilidade da criação do Dia Municipal da Leitura, um dia do teatro na praça com apresentações dos nossos estudantes a partir da leitura de livros, como rodas de leitura. A ideia é utilizar o conhecimento construído na escola e ampliar para a sociedade, possibilitando o acesso aos letramentos múltiplos apresentados por Rojo (2009).

Afinal, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro dos seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massas, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12) e, posteriormente, ampliar esse diálogo multicultural para a sociedade com as Cidades Educadoras.

Mesmo sendo imprescindível o professor possuir uma ou mais pedagogias que fundamentem a sua prática, é também indispensável que o foco principal seja sempre a aprendizagem, bem como é fundamental compreender como a criança do ciclo de alfabetização aprende a ler e a escrever. Por isso, perguntamos às entrevistadas como pensam que a criança aprende a ler e a escrever. No quadro 13, vemos fragmentos das respostas dadas.

#### **4.2.6 Subcategoria 6- A aprendizagem da leitura e escrita**

**QUADRO 13** – Quadro contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre como você pensa que a criança aprende a ler e a escrever

Pergunta 6	Professor	Respostas
<p><b>Como você pensa que a criança aprende a ler e a escrever?</b></p>	P1A	<p>“Os aspectos motores, cognitivos e afetivos são importantes na medida que são tratados no contexto sócio-cultural do aluno.”</p>
	P2A	<p>“As crianças aprendem a ler através de jogos, histórias, recorte e associando uma letra a objetos do seu cotidiano.”</p>
	P3A	<p>“Através de tirinhas, livros, revistas em quadrinhos, história, contos, jogos em que ela pode associar o nome à figura.”</p>
	P1B	<p>“A criança aprende a ler e a escrever num dado momento em que ela se sente pronta pra essa habilidade. Porém, é importante enfatizar que o estímulo através do contato com materiais diversos que envolvam a leitura e a escrita irão auxiliar o processo.”</p>
	P2B	<p>“Através da motivação, com dinâmicas e brincadeiras que envolvam a sua aprendizagem.”</p>
	P3B	<p>“Baseada na teoria de Gardner, existem 9 teorias da inteligência que podem ser usadas para aprender, são elas: linguística, verbal, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencialista. Usando-as em sala de aula, acredito que a prática deve ser multifuncional por ser diferentes tipos de vivência no ambiente de ensino.”</p>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

No fragmento da resposta dada pela entrevistada P1A, temos uma importante estratégia de aproximação entre a teoria e a prática que é a afetividade: “Os aspectos motores, cognitivos e afetivos são importantes na medida que tratados no contexto sociocultural do aluno”. Sabemos que o afeto é um ingrediente primordial em qualquer relação humana, que este deve estar presente em todas as fases da vida do indivíduo e que a afetividade está

constantemente presente na vivência da criança, independentemente de sua origem, gênero ou classe social.

A palavra afeto vem do latim *affectur* (*afetar, tocar*) e é o elemento básico da afetividade. De acordo com o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, a palavra afetividade designa o conjunto de atos como bondade, inclinação bondade, inclinação, devoção, proteção, apego, gratidão, em resumo, pode ser caracterizada sob a preocupação de uma pessoa por outra, tendo apreço por ela, cuidando dela, assim, a mesma corresponde positivamente aos cuidados ou a preocupação. Segundo Abbagnano (1998, p. 53), “Afeição é usado filosoficamente em sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação sendo influenciado ou modificado por ela.”

A base da teoria de Wallon era a integração afetivo-cognitivo-motora, que possibilita uma reconceituação no papel de afetividade na vida psíquica e como esta interfere no processo ensino-aprendizagem, conforme lembra Dantas (1990, p. 3): "sua teoria integra razão e emoção; sua vida, reflexão à conduta". Wallon (2008, p. 73) afirma que

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.

De acordo com a teoria psicogenética de Wallon (1999), o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios cognitivos, afetivos e motor fazem parte de um todo, a própria pessoa. Dessa forma, a criança não pode ser percebida de forma fragmentada. A partir dessa concepção, o afeto surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Formar um cidadão crítico e reflexivo é um dos objetivos pretendidos pela escola que queremos. Entretanto, o professor só irá desenvolver essa competência nos seus alunos se essa

também for uma prática sua. Por isso, perguntamos às entrevistadas: O que é professor reflexivo? e obtivemos as respostas transcritas no quadro a seguir.

#### 4.2.7 Subcategoria 7 - Professor reflexivo

**QUADRO 14** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre o que é professor reflexivo

Pergunta 7	Professor	Respostas
<b>O que é professor reflexivo?</b>	P1A	“A reflexão implica em saber as razões pelas quais faço e porque faço. É um produtor do seu próprio desenvolvimento.”
	P2A	“É aquele que reflete sobre um determinado assunto ou problema do cotidiano e busca sempre a melhor forma de solucionar.”
	P3A	“É aquele que procura diariamente soluções para as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos.”
	P1B	“É estar constantemente aperfeiçoando, repensando e avaliando suas práticas educativas”.
	P2B	“É aquele que reflete sobre tudo que foi exposto e trabalhado com o seu aluno, se ele aprendeu, se entendeu.”
	P3B	“É o docente que compreende o seu papel enquanto sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem. Aquele que pensa como ajudar seus alunos a serem cabeças pensantes, a ter um papel fundamental na sociedade em que está inserido.”

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quando analisamos as respostas das entrevistadas, remetemos aos estudos que Schön trouxe a partir da década de 70, uma proposta de formação baseada na reflexividade da prática, ganhando força entre os educadores. Donald Schön, influenciado por John Dewey, em seu trabalho de doutoramento, foi convidado a elaborar um estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT. O autor aprofundou, desenvolveu e produziu um tema de estudo sobre a educação profissional em uma linha de

desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Embora seu interesse inicial não fosse a formação de professores, mas a formação de arquitetos, o sucesso dessa experiência que foi formativa para o próprio autor, chamou a atenção dos educadores. Isso o levou a escrever sobre a formação profissional dos professores, baseando-se nos princípios da reflexão sobre a prática.

Conforme Schön (2000), a competência do professor situa-se na reflexividade de sua ação. Para isso, propõe que o professor seja capaz de refletir na ação, refletir no decurso da própria ação, sem interrompê-la. Algumas vezes, é preciso um breve distanciamento para reformularmos nossas ações, enquanto as estamos realizando (tal como fazemos na interação verbal em situação de uma conversação). Refletir durante a ação propicia ao professor rever aspectos importantes de sua atuação, promovendo um novo olhar sobre o que faz.

Refletir sobre a ação é o momento em que o professor realiza a construção mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Exercemos naturalmente esse tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada. É o que fazemos quando nos deparamos com uma nova situação, diferente daquela que enfrentamos em nossa rotina e conseguimos utilizar estratégias para resolvê-la. Ao pensarmos sobre a ação que fazemos, dela poderemos tirar outras estratégias que nos ajudarão a resolver diversas situações.

Esses dois momentos de reflexão têm um valor epistêmico, sobretudo se sobre eles exercermos uma outra atividade que os ultrapassa, como refletir sobre a reflexão na ação, processo esse que leva o profissional a progredir em seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções para resolvê-los.

Compartilhando do mesmo pensamento de Schön, sobre a reflexividade da prática, Nóvoa (1992) defende a ideia de que o professor deve refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surge da reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. A bagagem teórica terá pouca utilidade se o educador não fizer uma reflexão global sobre sua vida como aluno e como profissional.

Zeichner (1993) nos aponta caminhos para uma prática reflexiva na qual reconhece que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento, pois os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. Para o autor, o conceito de professor prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência.

Para uma formação reflexiva, é necessário oportunizar ao professor perceber que o exame de sua prática é um dos elementos essenciais de melhoria. Um professor reflexivo está próximo de alcançar êxito em sua atuação, pois, buscando aprender mais, pode efetuar mudanças eficazes em sua prática. E, nesse contexto, é essencial a base teórica da sua prática. Por isso, buscou-se conhecer quais as bases teóricas que fundamentam a prática das nossas entrevistadas, como vemos nas respostas reproduzidas no quadro 15.

#### 4.2.8 Subcategoria 8 - Autores presentes na prática docente

**QUADRO 15** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre quais autores são presentes em sua prática docente

Pergunta 8	Professor	Respostas
<b>Quais autores são presentes em sua prática docente?</b>	P1A	“Emília Ferreiro, Jean Piaget e Montessori.”
	P2A	“Emília Ferreiro, Jean Piaget, entre outros.”
	P3A	“Emília Ferreiro, Paulo Freire e Montessori.”
	P1B	“Sou adepta da teoria de Paulo Freire por achá-lo espetacular pois parte do processo da liberdade através do conhecimento. Levando em consideração que o indivíduo é parte essencial nesse processo bem como toda a sua realidade e vivência. Trazendo os ideais de Paulo Freire para a realidade da nossa clientela escolar temos que valorizar a bagagem e cada progresso/avanço dos alunos diante de tantos

		problemas enfrentados e isso é possível não em totalidade, mas em partes através de práticas educativas favoráveis.”
	P2B	“Paulo Freire; Emília Ferreiro e Ana Teberosky.”
	P3B	“Gardner-Inteligências Múltiplas; Paulo Freire- Alfabetização e Letramento; Emília Ferreiro e Ana Teberosky- A Psicogênese da língua escrita.”

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Diferentes autores, como Nóvoa (1992), Perrenoud (1998) e Schön (1993), defendem a ideia de que o professor se forma também no interior da escola, espaço privilegiado para atender diferentes profissionais, tanto aqueles que estão em início de carreira, como também os que já possuem mais experiência. Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos dos professores oportuniza que eles sejam participantes do processo de elaboração dos programas de formação continuada e que suas práticas sejam valorizadas e sirvam como elemento de reflexão para construção de novas teorias. É importante lembrar que parcerias devem ser firmadas com órgãos governamentais e universidades, de forma que contribuam para o desenvolvimento de programas no interior da escola.

Para Zabala (1998), é necessário que a formação esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula. Segundo o autor, ainda hoje vigoram muitos programas baseados em referenciais teórico-positivistas, mas a utilização das atuais metodologias de pesquisa educativa, baseadas nos paradigmas construtivistas e sociocríticos, com as respectivas metodologias etnográficas e de pesquisa-ação, possibilitam repensar a formação contínua dos professores.

O mesmo autor explica que ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos, do saber fazer. Assim, um programa de formação cujo objetivo está ligado apenas ao discurso teórico não terá grande valia, pois a teoria deve se aliar à prática, num movimento espiral, na qual uma depende da outra.

De acordo com Imbernón (2004), a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Tal paradigma

baseia-se na escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”. Supõe a reconstrução da cultura escolar, aposta em novos valores, na colaboração, no processo de participação, no respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar. A partir dessas ideias, defendemos a ideia da formação no interior da escola, lugar no qual o professor vivencia a complexidade de sua prática. A instituição vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação” valoriza os saberes docentes e insiste na articulação entre prática e teoria.

A formação no interior da escola propicia ao professor formar-se diante das situações de trabalho que o levam a indagar, investigar sua ação e, posteriormente, buscar soluções para novas posturas e atitudes. O esforço da reflexão gera necessidade de que o professor colabore com os colegas e construa novos conhecimentos.

A formação no ambiente de trabalho poderá superar a formação baseada na racionalidade técnica vivenciada pelos professores na formação inicial e, muitas vezes, em sua trajetória de formação continuada. Nessa perspectiva, a prática do professor é vista como espaço privilegiado de produção de saberes e o processo de reflexão é tomado como aprendizagem do professor, pois, ao refletir a ação, busca rever suas atitudes e posturas frente ao sistema de ensino e às especificidades de sua prática. Dessa maneira, a teoria, na formação continuada, não é vista como ponto de partida, mas como articulação com a prática, contribuindo para intensa reflexão do professor, como esforço de aprendizagem.

A escola é um local de muitas e diferentes aprendizagens para todos os atores nela envolvidos, aprendizagens essas que os professores constroem. É preciso que os programas de formação possibilitem aos professores o exercício da autonomia, a reflexão sobre as situações e problemas da realidade profissional, como a percepção de que as teorias aliadas às práticas permitem avançar seus conhecimentos, compreender que, também, são responsáveis pela sua formação e dos colegas, num movimento dialético entre a participação e a colaboração.

Conforme Pimenta (1999, p. 30),

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação.

A ideia da formação que defendemos no interior da escola traz novas discussões acerca do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica com base na própria experiência, no desenvolvimento de competências e dos seus saberes sobre a sua prática. Dessa forma, concordamos com Nóvoa (1992) quando afirma que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

São muitas as teorias que contribuem para explicitar o papel docente. Nóvoa (1995, p. 36) destaca que, nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Nesse contexto, é correto afirmar que esse futuro chegou e é o que estamos vivenciando atualmente. Ao construir essa “sociedade do futuro”, o professor precisa compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões, capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com os muros da escola. Compreender desse modo a ação pedagógica é buscar outras formas de ensinar, que trabalhe com uma visão mais ampliada.

A autonomia docente, segurança nas práticas em sala de aula e o comprometimento com o trabalho pedagógico são fatores necessários para uma aprendizagem, além de significativa, que leve à construção do aluno/cidadão. Isso nos remete aos saberes da experiência que irão assegurar um caminho confiável e seguro na solução dos problemas encontrados no cotidiano da escola.

O alfabetizador tem um papel importante na formação do aluno, oportunizando ao mesmo a construção de práticas educacionais em que o mundo da leitura e da escrita não sejam identificadas como práticas isoladas de seu cotidiano. Aqui está intrínseca a relação teoria e prática. É fundamental que os saberes adquiridos na formação inicial ou nas formações continuadas sejam postos em prática de forma a facilitar a aprendizagem significativa dos nossos

alunos, aproximando sobremaneira a teoria da prática, de tal maneira que não haja distanciamento entre ambas.

Partimos, então, do pressuposto de que a formação continuada e a prática dos professores são atividades que devem caminhar juntas, que devem se integrar ao cotidiano das escolas e dos professores, conforme Nóvoa (1992, p. 22) indica. O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas, sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Por fim, na busca por estratégias que aproximassem a teoria da prática nos cursos de formação continuada, fizemos tal pergunta às entrevistadas e, a partir dos resultados, identificamos algumas estratégias como possibilidades de aproximação da teoria à prática, como se pode observar no quadro 16.

#### 4.2.9 Subcategoria 9 - Estratégias que aproximam a teoria da prática

**QUADRO 16** – Fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa sobre quais estratégias aproximam a teoria aprendida nos cursos de formação continuada e a prática docente

Pergunta 9	Professor	Respostas
<b>Quais estratégias aproximam a teoria aprendida nos cursos de formação continuada e a prática docente?</b>	P1A	“PNAIC, Ler: Prazer e Saber.”
	P2A	“A forma lúdica de trabalhar em sala de aula faz com que as crianças sintam mais prazer na aula e aprendam com mais facilidade.”
	P3A	“Trabalhando o lúdico, com dinâmicas que chamem a atenção dos alunos de forma prazerosa.”
	P1B	“O PNAIC foi o último curso que participei, foi excelente com muitas estratégias, dinâmicas bem elaboradas e muito práticas para se colocar em prática em sala de aula. Por exemplo os cantinhos de leitura com vários gêneros textuais excelentes incentivos para a prática de leitura e escrita.”

	P2B	“Depoimento de professores sobre produção de texto, conhecimentos teóricos e adequada aplicação da metodologia de trabalho com textos literários.”
	P3B	“A teoria de Gardner e Paulo Freire se aproximam mais da prática docente. As estratégias aprendidas em um dos cursos que fiz (PNAIC), faz com que o professor aprenda com os teóricos e usam a prática diretamente com os alunos.”

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao analisar as contribuições das pesquisadas, observa-se que uma estratégia de aproximação entre teoria e prática apontada são os  **cursos de formação continuada**  oferecidos, a exemplo do PNAIC, Pró-Letramento e Ler: Prazer e Saber. (P1A)

Nota-se, ainda, que utilizar a  **ludicidade**  como metodologia de ensino seria também uma estratégia de aproximação entre a teoria e a prática (P2A e P3A), , dialogando com as ideias de Freire (1997) quando ressalta a importância do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem através do lúdico, de modo que os educadores precisam ser mais criativos e mais abertos para ouvir o que as crianças conversam, desejam, reclamam, e de quais brincadeiras mais gostam, a fim de desenvolver um trabalho que venha ao encontro das necessidades das crianças.

Ainda com base na análise das respostas, foi possível identificar outra estratégia de aproximação entre a teoria e a prática, isto é,  **estudar as teorias sobre alfabetização e letramento**  (P3B), que, a nosso ver, poderiam ser agregadas na proposta dos cursos de formação continuada para alfabetizadores.

Ademais, o  **professor reflexivo**  aparece como outra estratégia de aproximação entre a teoria e prática, contudo, há que se preocupar em não responsabilizar os docentes por problemas do ensino, como a “má qualidade” da educação, dado que eles não pesquisam nem refletem sobre suas práticas nos termos dos costumes acadêmicos de universidades e centros de pesquisa. Outro risco também com a prática do professor reflexivo é de que a racionalidade sobre

a prática pode se constituir em tarefa para um fazer técnico de reflexão e pesquisa, bem como uma exploração do profissional da educação de diferentes níveis de ensino pelo acúmulo de tarefas em seus horários de trabalho e “fora” deles.

O professor reflexivo, que identificamos como sendo uma estratégia de aproximação entre a teoria e a prática, dialoga com o pensamento de Nóvoa (1992, p. 25) quando propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva a fim de que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo”. Dialoga ainda com as ideias de Tardif (2005) ao salientar que se faz necessário investir numa formação que reflita sobre sua ação num movimento de ação-reflexão-ação, como também de integrar a formação realizada pelas instituições de Ensino Superior com a prática das escolas. Em se tratando do movimento mencionado por Tardif (2005), é colocada a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre o próprio contexto de trabalho do professor, de maneira que a compreensão e a ação sobre a realidade gerem a construção de conhecimentos considerando suas experiências.

Com base na análise dos dados e nos autores pesquisados, foi possível notar que o processo de formação docente na alfabetização perpassa teorias fundamentais para a prática docente e, entre elas, duas são essenciais: a tradicional e a construtivista. Entender como se dá o processo da aquisição da leitura e da escrita é tão essencial quanto entender a importância da participação em programas de formação, a transposição do conhecimento teórico para a prática docente e como se dá o desenvolvimento infantil, além de todos os saberes necessários à prática educativa encontrados em Freire (1997).

Compreender essas teorias ajuda na escolha de qual será utilizada no processo ensino-aprendizagem de forma a tornar o ensino eficiente e a aprendizagem eficaz. Ainda nesse contexto, vemos como necessidade do docente entender conceitos relacionados à sua área de atuação como educação, pedagogia, ciência, planejamento, formação docente, teoria e prática.

Outro ponto a ser observado por quem oferecerá a formação continuada, refere-se a **ouvir as partes interessadas**, que formação quer que sejam ofertadas, quais assuntos são necessários para a melhoria da prática docente,

para a elevação dos resultados. Somente após ouvir as partes interessadas, ofertar os cursos de formação continuada, monitorar os resultados, será possível avaliar se o curso ofertado obteve resultados na sala de aula, na escola, nas avaliações externas, que é o alcance que se deseja, mas não somente, pois o foco principal dos cursos de formação continuada deverá ser sempre a aprendizagem do aluno.

**Conhecer como funcionam os indicadores de avaliação externos** à escola é fundamental ao docente que busca aproximar a teoria da prática. O primeiro é a ANA. A Avaliação Nacional da Alfabetização é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresentou, em sua primeira edição, as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação docente da escola. A ANA é censitária, portanto, é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, é aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção são feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

Outro indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, denomina-se IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Nesta pesquisa, optamos por dividir as entrevistadas em dois grupos, considerando como divisor os resultados do IDEB de 2017, o maior e o menor. A hipótese inicial era de que participar dos cursos de formação continuada para alfabetizadores influenciava diretamente nos resultados do IDEB. Os resultados encontrados negam essa hipótese, se consideramos as entrevistadas do segundo grupo que participaram dos cursos, e, mesmo assim, os índices vêm caindo progressivamente a cada ano, como é possível observar no quadro 16.

Além de todas essas estratégias de aproximação, vemos com Alarcão (1996), Pimenta (2002) e Schön (2000) a importância do professor reflexivo. Não basta participar dos programas de formação continuada, retornar as salas de aula e continuar utilizando a mesma estratégia anterior ao programa, desconsiderando o conteúdo apresentado e as metodologias ofertadas e que geralmente, deveriam ser colocadas em prática, o que acaba não ocorrendo, de modo que caberia uma investigação mais profunda para levantar possíveis motivos da não adesão às metodologias e conteúdos apresentados nos programas de formação continuada no ciclo de alfabetização.

Pimenta (2002, p. 24) afirma que ser professor reflexivo

É ser um profissional que reflete de forma crítica, contextualizada, política e coletivamente sobre sua prática, a partir das teorias educacionais e do seu fazer cotidiano - realizando a práxis. O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois de uma perspectiva crítica. Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva.

Complementando a ideia apresentada por Pimenta, Alarcão (1996, p.175) pontua que

[...] a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras e a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Eu diria que ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Descobrir-me a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me com profissional de ensino. O professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturada da ação.

Enfim, o professor reflexivo precisa ter as percepções sobre seu papel e as razões de sua atuação, afinal, é um agente ativo do seu próprio desenvolvimento, devendo aliar os ensinamentos na teoria e na prática.

Schön (2000, p. 29) define que ser reflexivo é refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Em outras palavras, o autor nos remete ao termo ser reflexivo como uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação", que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

Para o autor, o exercício reflexivo poderia ser um propulsor da autonomia profissional, pois, para se caracterizar como um professor reflexivo, não bastam reflexões esporádicas e, sim, uma postura permanente e ancorada no trabalho docente cotidiano. São essas reflexões permanentes os instrumentos que proporcionariam as mudanças nas atitudes profissionais dos professores.

Ainda com base na pesquisa, nota-se a **ludicidade** como elemento capaz de aproximar a teoria e a prática, a **afetividade** como indicador de que a criança aprende melhor quando possui uma relação afetiva com seu professor e as **idades educadoras** e cidadania como uma proposta de transformar o município de Guajará-Mirim. Em uma cidade educadora no que diz respeito à leitura, é importante tornar os ambientes adequados ao exercício da leitura, praça com cantinhos da leitura, museu com espaço para leitura, igrejas, associações, universidades, criação do Dia Municipal da Leitura, Dia das Rodas de Leitura (proposta do Projeto Ler: Prazer e Saber), Criar o dia da leitura nas escolas da rede pública municipal, oportunizando acesso aos letramentos múltiplos defendidos por Rojo (2009).

Aliada a todas essas propostas, acrescentamos mais uma: a realização de um programa de formação que considere o livro *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors, que aborda de forma bastante didática e com muita propriedade os quatro pilares de uma educação para o século XXI, associando-os e identificando-os com algumas máximas da Pedagogia prospectiva, e subsidia o trabalho de pessoas comprometidas a buscar uma educação de qualidade. Diz o texto, na página 89, “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Os pilares são quatro, e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se, por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Jacques Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. A seguir, é apresentada uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI.

**Aprender a conhecer** significa que é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

**Aprender a fazer** preconiza que não basta preparar-se com cuidados para inserir-se no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de certa dose de risco, saber se comunicar, resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.

**Aprender a conviver**, no mundo atual, é um importantíssimo aprendizado, por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

**Aprender a ser** indica que é importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo, enfim, ser socialmente competente.

Uma educação fundamentada nos quatro pilares acima elencados sugere alguns procedimentos didáticos que lhe sejam condizentes, como:

- Relacionar o tema com a experiência do estudante e de outros personagens do contexto social;
- Desenvolver a pedagogia da pergunta;
- Proporcionar uma relação dialógica com o estudante;
- Envolver o estudante num processo que conduz a resultados, conclusões ou compromissos com a prática;

- Oferecer um processo de autoaprendizagem e corresponsabilidade no processo de aprendizagem;
- Utilizar o jogo pedagógico com o princípio de construir o texto.

Presenciamos um momento muito importante em nosso país, o da demanda por educação, que, ao crescer, faz com que sociedade e instituições, em uníssono, movimentem-se no atendimento a essa urgência nacional. Essa é uma tarefa importante e é isso que se espera que o Brasil faça. Temos materiais e ideias. É preciso pôr em prática todos os estudos e projetos para a modernização da educação.

Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

Identificar as estratégias de aproximação entre a teoria e a prática foi possível a partir dos conhecimentos teóricos oferecidos durante o curso de mestrado, com o aprofundamento dos estudos durante a elaboração deste trabalho e com as pesquisas de campo realizadas. Dessa forma, podemos afirmar que a questão problematizadora desta pesquisa foi respondida: é possível aproximar a teoria da prática através das diversas estratégias apontadas neste estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao caminharmos para as considerações finais desta pesquisa, retomamos o ponto de partida quando nos propusemos a analisar, a partir do olhar dos professores, a aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim, RO. Para alcançar tal objetivo, contamos com três objetivos específicos: o primeiro, verificar, junto aos docentes a recepção dos cursos de formação continuada, possíveis dificuldades e o grau de adesão ou rejeição relacionado à metodologia apresentada pelos referidos programas; o segundo, pesquisar junto aos professores se a proposta de formação continuada valorizava o que eles já

traziam em suas singularidades, características, mediações e seu modo de ser e agir junto à sua prática docente; e o terceiro, identificar estratégias de aproximação da teoria com a prática docente por meio das contribuições dos autores sobre formação docente, alfabetização e a partir da pesquisa de campo.

Com relação ao primeiro objetivo específico, verificar, junto aos docentes a recepção dos cursos de formação continuada, possíveis dificuldades e o grau de adesão ou rejeição relacionado à metodologia apresentada pelos referidos programas, encontramos, nas respostas das professoras, sujeitos desta pesquisa, a confirmação de que não há dificuldades em participar, há adesão das entrevistadas quanto à metodologia dos cursos e sempre são vistos com alegria, quando são ofertados.

Quanto ao segundo objetivo específico, pesquisar junto aos professores se a proposta de formação continuada valorizava o que eles já traziam em suas singularidades, características, mediações e seu modo de ser e agir junto à sua prática docente, as respostas foram unânimes, confirmando que todas as propostas de formação dos programas que participaram valorizavam o que já sabiam.

Ao tratarmos do terceiro objetivo, identificar estratégias de aproximação da teoria com a prática docente por meio das contribuições dos autores sobre formação docente, alfabetização e a partir da pesquisa de campo, foi utilizada como técnica a entrevista e, com a análise das respostas, foi possível notar várias estratégias surgirem das falas das professoras e das teorias defendidas pelos autores utilizados no referencial teórico, a saber: estudar as teorias ligadas à alfabetização e aos letramentos, ao desenvolvimento infantil, ouvir as partes interessadas, conhecer os indicadores de avaliação externos à escola, formar com base no professor reflexivo, utilizar a afetividade e a ludicidade como metodologia dos cursos de formação, considerar os quatro pilares da educação, com base no livro *Educação: um tesouro a descobrir* e, por fim, implantar a metodologia das Cidades Educadoras no município de Guajará-Mirim/RO.

Nesse contexto, podemos inferir que as atitudes desempenhadas pelas pesquisadas, juntamente com as estratégias obtidas a partir deste trabalho, convergiram para o entendimento de que é possível aproximar a teoria da prática, diminuindo a distância que ainda há.

É importante destacar, a partir das leituras da tese e das dissertações encontradas na Biblioteca Digital e repositórios das universidades brasileiras, que o que distancia a teoria da prática são as políticas de alfabetização que não se consolidam, que não há uma continuidade; vivemos de programa em programa, muitos deles baseados nas “influências” do Banco Mundial e FMI, sem a preocupação se é bom ou ruim para professor e aluno.

Outro fator que distancia a teoria da prática diz respeito aos docentes, pois muitos deles não são efetivos, vivem de contrato em contrato, fazem os cursos, mas não permanecem no ciclo da alfabetização, contribuindo sobremaneira para os problemas que encontramos na prática. Os programas de formação continuada não são vistos como um projeto de sociedade e o que vemos é a reprodução da massa dominante a cada governo, que não valoriza a escola e a alfabetização de verdade.

A formação de professores deve ser vista como possibilidade de alcançar a melhoria do ensino, porém não basta apenas verificar o desempenho do professor. É preciso repensar os programas de formação a partir dos resultados na prática docente, ou seja, como os programas de formação contribuem para a construção dos saberes da docência.

Dessa forma, acreditamos que a formação docente deve ser vista com o olhar dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia a dia da sala de aula. Cada escola é única, tem questões específicas que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola, contribuindo para a formação coletiva dos profissionais inseridos na prática educativa.

Além da origem, os autores caracterizam a natureza dos saberes docentes. Os saberes dos professores são temporais, pois boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre o papel que desempenham provém de sua própria história de vida e, particularmente, de sua história de vida escolar. Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho. Os saberes dos profissionais se desenvolvem no âmbito da carreira, na qual se dá a socialização profissional e a conseqüente aprendizagem do viver em uma escola.

Ao enfrentarem os desafios da prática docente ao longo de sua atuação, os professores vão aprendendo a lidar com diferentes situações com as quais se deparam no âmbito da profissão e, por sua vez, organizam estratégias para responder às necessidades diárias. Tais estratégias vão se incorporando à sua atuação como saberes adquiridos e desenvolvidos em sua trajetória, convergem na prática quando os professores os colocam em uso e se identificam, com o tempo, como os saberes construídos e produzidos na prática.

Os saberes profissionais dos professores são, também, plurais e heterogêneos, isto é, provêm de diversas fontes: da cultura pessoal, da história de vida, de conhecimentos universitários, de conhecimentos adquiridos na formação continuada, do próprio saber ligado à experiência do trabalho, do contato com outros professores.

Os saberes também são ecléticos e sincréticos, ou seja, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, mas utiliza muitas teorias e práticas conforme suas necessidades. De fato, em suas ações, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimento, de aptidão e de competência.

São muitos os caminhos percorridos pelos professores, que vão construindo vários e diferentes saberes. Esses saberes importantes nem sempre são compartilhados, registrados ou reunidos de tal forma que possam ser teorizados, que possam contribuir para outros professores e para a própria constituição no campo de investigação sobre a formação docente. Por que esses saberes não são repensados pelos especialistas na elaboração dos programas de formação? Com certeza, a participação dos professores nessa elaboração poderia contribuir com inovações pertinentes que pudessem servir ao desenvolvimento profissional por meio das ideias de quem realmente constrói saberes na sua atuação. Esse é o direcionamento que deve ser dado à pesquisa, no sentido de constituir uma epistemologia da prática docente. Defendemos, portanto, a ideia de que os saberes dos professores devem ser valorizados e devem constituir parte integrante na elaboração dos cursos de formação continuada.

A partir desta ótica, é importante ressaltar que esta pesquisa não se esgota aqui. Acreditamos que ela possa abrir caminho para questionamentos que

poderão ser estudados por outros pesquisadores, sobre o tema em questão, quais sejam: como funcionam, na prática, essas estratégias? Os cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação atendem às reais necessidades do docente e do discente? Como deve ser estruturada a proposta de um curso de formação continuada que alie a teoria e a prática? Quais saberes teóricos são necessários aos professores do ciclo de alfabetização?

Por fim, como último ponto de nossas considerações, nos reportamos à questão problematizadora na perspectiva de tê-la respondido, sugerindo que experiências equivalentes sejam disseminadas em outros programas de formação continuada, tencionando fomentar o processo de reflexão junto aos professores.

O professor poderá ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido, a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. Nessa ótica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar quanto em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender.

Os resultados encontrados revelam, a partir do olhar do professor, que os cursos de formação continuada oferecidos trazem, em sua proposta metodológica, a aproximação entre a teoria e a prática, mesmo que tal fato não se concretize em sala de aula. Este estudo concluiu que é possível aproximar a teoria da prática a partir dos cursos de formação continuada por meio de estratégias apontadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Além disso, é importante destacar que as políticas de alfabetização nem sempre se consolidam, pois não há uma continuidade, prejudicando professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUIAR, F. S. de. **Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova – Mamoré -RO**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. ALARCÃO, I. (Org.). Porto: Porto, 1996.
- ANFOPE. Preparando o VIII Encontro Nacional. **Boletim da ANFOPE**, Goiânia, n. 3, p. 1, abr. 1996.
- BARBOSA, A. F. M. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização**: em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BORTOLACI, N. **Alfabetização no Ensino Fundamental**: novas bases curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.
- BRAGA, R. M.; MACIEL, A. C. **Politecnia e emancipação humana**: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações para adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e às ações do pacto**. Brasília, DF: S/D. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientacoes\\_para\\_adexao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientacoes_para_adexao.pdf). Acesso em: 12 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de avaliação da educação básica. **Avaliação nacional da alfabetização**. Brasília, DF: 2014b.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: 2013e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação.** Brasília, DF: 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Pacto-Livreto.** Brasília, DF: 2012e. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: elementos conceituais metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Brasília, DF: 2012g. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais>. Acesso em: 16 de jan.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília, DF: 2012h.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional do Livro Didático-PNLD PNAIC.** Brasília, DF: 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21388&Itemid=1356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21388&Itemid=1356). Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: 2007b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=700&id=12346&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=700&id=12346&option=com_content&view=article). Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria da educação básica (SEB/MEC)**. Brasília, DF: 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf) . Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12816&Itemid=850](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12816&Itemid=850). Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília/ DF: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: 2001b.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996a.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 20 out. 2013

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, M. Alfabetização sem receita e receita de alfabetização. *In: Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. O que significa letramento? *In: Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. *In: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2006, São Paulo. O Ensino Municipal: desafios e perspectivas*. São Paulo: FEUSP, 2006). Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CUNHA, R. A. **O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2018

DALBERIO, M. C. B. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o Projeto Político-Pedagógico como mediação**. 2007. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In: Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1988. p. 89-102.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, J. B. **O jogo entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo, Summus, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação o Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira da Educação**. v. 16, n. 46, p. 235-274, 2011.

FRIGOTTO, G. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. *In: A construção do conhecimento em educação: aspectos históricos e suas tendências*. Encontro Regional de Pesquisa Educacional. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Políticas para o ensino técnico-profissional. *In*: OLIVEIRA, Maria Neusa. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999. p. 131-145.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.). **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GONÇALVES, F. C. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola**. 2011. 281 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed., São Paulo: EDUC, 2011. 116p.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**MAPAS de Rondônia.** Disponível em:

<https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-de-rondonia.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MIRANDA, A. P. A. D de. **Letramento e alfabetização:** resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In:* SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP; Passo Fundo: EdUPF, 2007.

MORTATTI, M. do R. L.. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** *In:* Seminário "Alfabetização e letramento em debate" - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. 2006.

MORTATTI, M. do R. L.. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2005.

MORTATTI, M. do R. L.. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 2-27, set./out. 1999.

NASCIMENTO, B. L. C. **Reforma universitária de 1968: origem do processo e resultados de uma política para o Ensino Superior.** 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.  
OLIVEIRA, M. M. C de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.** 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, 2015

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente *In:* NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação.** 2. ed, Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p 13-33.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

**PACTO nacional pela alfabetização da idade certa.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PERRENOUD, P. **Agir na urgência. Decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PROJETO. Disponível em:  
<http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=296>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de Direito.** Campinas: Papirus, 2001.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2014.

SANTOS, Z. G. C dos. **A formação continuada e a linguagem na escola: estudo sobre o Programa GESTAR e os impactos na prática docente no município de Guajará-Mirim (RO).** 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Escola e democracia.** 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Expansão do Ensino Superior**: contextos, desafios e possibilidades. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, E. S. P. C. **Formação continuada de professores da educação básica**: implicações para a prática pedagógica docente. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

SILVA, M. A. da. A questão docente nas políticas públicas. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 325 - 354.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *In*: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Metamemória, memórias**: travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SCHÖN, D. A. **Educando profissional reflexivo**: um novo desing para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Atmed, 2000.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

XAVIER, E. D. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

WALLON, H. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER. K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas,, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER. K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER. K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

# APÊNDICES

<b>APÊNDICE A-TERMO DE APRESENTAÇÃO</b>
---



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE APRESENTAÇÃO**

Da: Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação

À Direção da Escola: \_\_\_\_\_

Vimos por meio deste apresentar a mestranda, **ROSELY FURTADO ROCA**, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que mesma possa realizar sua pesquisa denominada **TEORIA E PRÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO** com a qual se pretende analisar a partir do olhar dos professores participantes dos programas Pró-Letramento, Ler: Prazer e saber e PNAIC como se deu a recepção dos cursos, se a metodologia valorizava o que os professores já sabiam e se na visão dos professores é possível aproximar teoria e prática a partir da participação nesses programas de forma a elevar os índices de avaliação externos, cujos dados resultarão na elaboração de sua Dissertação de Mestrado.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 05 de fevereiro de 2019.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação

**APÊNDICE B-TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR**



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado(a) Professor(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **TEORIA E PRÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar dos professores participantes dos programas Pró-Letramento, Ler: Prazer e saber e PNAIC como se deu a recepção dos cursos, se a metodologia valorizava o que os professores já sabiam e se na visão dos professores é possível aproximar teoria e prática a partir da participação nesses programas de forma a elevar os índices de avaliação externos.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Rosely Furtado Roca  
Mestranda em Educação  
rosefofademais@hotmail.com  
(69) 992213245

Profª Drª. Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
Orientadora  
nairgurgel@uol.com.br  
(69) 99818660

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

---

Assinatura

**APÊNDICE C-TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AO GESTOR DA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAJARÁ-MIRIM**



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado(a) Gestor(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **TEORIA E PRÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar dos professores participantes dos programas Pró-Letramento, Ler: Prazer e saber e PNAIC como se deu a recepção dos cursos, se a metodologia valorizava o que os professores já sabiam e se na visão dos professores é possível aproximar teoria e prática a partir da participação nesses programas de forma a elevar os índices de avaliação externos.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Rosely Furtado Roca  
Mestranda em Educação  
rosefofademais@hotmail.com  
(69) 992213245

Profª Drª. Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
Orientadora  
nairgurgel@uol.com.br  
(69) 99818660

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

---

Assinatura

<b>APÊNDICE D-PERFIL DOS ENTREVISTADOS</b>
--



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

**1. GÊNERO**

Masculino  Feminino

**2. IDADE**

Até 30 anos  De 31 a 40  De 41 a 50  De 51 a 60

**3. MAGISTÉRIO**

Sim  Não

**4. GRADUAÇÃO**

Pedagogia  Letras  Matemática  História   
Outra \_\_\_\_\_

**5. TEMPO DE PROFISSÃO**

Menos de 10anos  Entre 10 e 15 anos  
 Entre 16 a 20 anos  Acima de 21 anos

**6. TEMPO EM QUE ATUA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Menos de 10 anos  Até 15 anos  
 Entre 16 e 20 anos  Acima de 20 anos

<b>APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
--



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1. O que é formação continuada?**
- 2. O que é alfabetização?**
- 3. O que é letramento?**
- 4. Como você articula teoria em prática em seu cotidiano escolar?**
- 5. Qual a pedagogia predominante em sua prática docente?**
- 6. Como você pensa que a criança aprende a ler e a escrever?**
- 7. O que é professor reflexivo?**
- 8. Quais autores são presentes em sua prática docente?**
- 9. Quais estratégias aproximam a teoria aprendida nos cursos de formação continuada e a prática docente?**

**APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

- 1. Qual desses programas de formação docente você participou?**  
 PNAIC  Pró-Letramento  Ler: Prazer e Saber
- 2. Havia nos programas citados articulação entre formação teórica e prática?**  
 Sim  Não
- 3. Qual o seu grau de dificuldade em participar dos programas de formação?**  
 leve  moderado  alto
- 4. Qual o seu grau de alegria em participar dos programas de formação?**  
 leve  moderado  alto
- 5. Com relação à metodologia dos programas de formação você?**  
 aderiu  rejeitava
- 6. Esses programas de formação docente valorizavam o que você já sabia?**  
 Sim  Não
- 7. Sua participação nos programas de formação continuada implicou em melhorias nos índices de avaliação externos à escola (ANA, PROVINHA BRASIL, IDEB)?**  
 Sim  Não

**8. Você conseguia articular a teoria ensinada nos programas de formação na sua prática pedagógica?**

( ) Sim ( ) Não

**9. Com relação ao Pró Letramento e Ler: Prazer e Saber, que já se encerraram, você continua a utilizar a proposta do programa em sua prática docente?**

( ) Sim ( ) Não

**10. Na sua opinião, o que distancia a teoria da prática?**

- a) ( ) Falta de conhecimento
- b) ( ) Desinteresse profissional
- c) ( ) Dificuldades por falta de materiais
- d) ( ) Um conjunto de fatores
- e) ( ) Falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação
- f) ( ) Falta de apoio por parte da escola
- g) ( ) Metodologia dos programas diferente daquele utilizada pelo professor

