

Formação de professores alfabetizadores em Língua Portuguesa em tempos de pandemia na rede municipal de São Paulo

**ROSANGELA FERREIRA DE SOUZA QUEIROZ
KARLA DE OLIVEIRA QUEIROZ**

Eixos Temáticos: 1. Alfabetização e políticas públicas;

Resumo:

O presente texto pretende discutir a natureza dos percursos formativos organizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2020, para professores alfabetizadores e os desafios de pensarmos a alfabetização em Língua Portuguesa em tempos de ensino remoto.

Palavras – chave: Formação de Professores Alfabetizadores; Formação de Formadores; Formação de Professores que ensinam Língua Portuguesa.

1. Introdução

Como alguém se torna professor? Como nos tornamos professores? Como alguém se torna professor que ensina Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como compreender a experiência profissional e pessoal dos sujeitos que ensinam linguagens na escola? E por fim, como podemos refletir sobre essas questões em contextos de pandemia, como os que vivemos desde o início de 2020? As respostas a essas e outras tantas questões parece-nos constituir-se em algo bastante complexo, as quais discutiremos neste texto. A principal inspiração para nossa escrita foram os processos formativos empreendidos por nós em 2020 para formadores de professores alfabetizadores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Relatos de nossos formadores (26 formadores das Diretorias Regionais de Ensino) , em reuniões mensais de trabalho, sobre os desafios de repensar concepções teóricas, didáticas e metodológicas para a constituição da formação e de professores alfabetizadores de nossa rede de ensino sobre as dificuldades em alfabetizar em tempos de ensino remoto são aspectos discutidos aqui.

2. Fundamentação teórica

Mas afinal, de qual formação estamos falando?

A partir de pressupostos teóricos acerca da formação docente presentes aos textos propostos pela disciplina e indícios presentes aos relatos de professores de entrevistados, o presente texto pretende discutir concepções de formação docente inicial e, principalmente, continuada de docentes que ensinam Língua Portuguesa no anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição dos percursos formativos dos referidos profissionais em contextos de pandemia.

Mas o que estamos chamando de formação? Como se define, para a maioria dos autores, a formação? Para tratar do que acontece com o formando? Para cuidar da dimensão pessoal e individual desse formando? Para desencadear uma ação formadora? Segundo Garcia (1999):

“A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de um saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito.” (p. 19)

O autor considera a formação como um processo, no qual o sujeito vai se constituindo, estruturando-se a partir de suas possibilidades de compreensão sobre o que está sendo transmitido. Dessa forma, a formação teria como objetivo final o desenvolvimento pessoal do sujeito. Tal constatação, no entanto, não pode organizar conclusões de que a formação acontece de forma autônoma. Segundo o mesmo autor, apoiando-se em Debesse (1982), a formação pode ainda ser organizada em categorias: a autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é uma formação que requer do sujeito certa condição de independência na proposição dos objetivos, processos e resultados de seu percurso formativo. A heteroformação é aquela conduzida por agentes externos ao sujeito sem comprometimento com o formando. Por fim, a interformação é aquela que acontece entre pares em um mesmo contexto profissional. Esta última se aproximaria dos processos de formação continuada, por exemplo, nos quais os professores em seus ambientes de trabalho, a partir de suas experiências, discutem e refletem sobre suas práticas pedagógicas.

A análise dos conceitos de formação mostra, primeiro uma diferenciação fundamental entre o referido conceito e as ideias de educação, ensino e treino. Depois, em função de sua dimensão humana e pessoal, afasta a definição de sua dimensão meramente prática, e por fim, a relação da formação com a vontade de formação, com a capacidade de formação, como

no caso da interformação.

Ainda sobre a ideia de formação, é importante ressaltar estudos recentes, como os realizados por Placco e Trevisan (2018), que buscam conceituações de formação, especialmente, a docente, a partir da perspectiva do formador. Segundo as autoras:

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. São ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as. (p.14)

As autoras propõem uma definição sob a ótica do formador, a fim de instrumentalizá-lo na elaboração do seu plano de formação, um plano que envolva não só os fazeres dos participantes da formação, mas também o seu fazer e que promova interações adequadas para a construção de novas práticas educativas.

A formação docente em foco: definições e problematizações

Concordamos com Cunha (2013) autora segundo a qual para se refletir sobre o conceito de formação docente é preciso estabelecer relações com aspectos históricos, a legislação vigente, com a pesquisa acadêmica, com as práticas de formação e com o significado do papel dos professores na sociedade, na qual estão inseridos.

Historicamente, a formação de professores de anos iniciais sempre esteve atrelada, no Brasil, ao desenvolvimento de processos de escolarização. A lentidão desses processos impactou naturalmente a constituição de uma política pública para a formação de professores: sem um sistema de educação formal constituído, não se enxergava a necessidade de professores devidamente habilitados no exercício da docência. Datam do século XIX, os primeiros registros históricos relativos à formação de professores, a partir da criação das escolas de ensino mútuo. Pela primeira vez na História da Educação Brasileira, surgiu a demanda que os professores fossem formados para melhor organizar suas práticas docentes segundo o método em vigência. Posteriormente, observamos criação das Escolas Normais, poucas e de eficiência questionável. Só com o advento da República e com a inserção de ideias de democratização e obrigatoriedade do ensino primário, é que as Escolas Normais

ganham notoriedade e é impulsionado o processo de formação de professores das séries iniciais. A matriz de formação dos cursos oferecidos previa um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, com estudos pedagógicos.

Durante todo o século XX, diversas iniciativas governamentais voltaram-se ao fortalecimento das Escolas Normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, as quais desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século XX, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), surge a proposta de obrigatoriedade de formação de professores em nível superior.

Do ponto de vista legal, no Brasil, atualmente, a formação docente de professores dos anos iniciais foi definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento em seu Art. 2º anuncia que *“a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.”* O documento traz, ainda, referência a um conjunto de competências necessárias ao exercício da docência: gerais e específicas. As competências específicas estão relacionadas a três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional, devidamente divididos em uma carga horária a ser cumprida pelos estudantes das licenciaturas.

No Art. 13. São apresentadas as premissas para a formação de professores em anos iniciais das quais destacamos: *“ (...) IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica; VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos; (...)”*. Em contextos de ensino remoto, nos quais professores alfabetizadores precisam repensar suas concepções e práticas de alfabetização, ressaltamos a importância que um documento legal traga a preocupação de ressaltar na formação inicial de pedagogos questões relacionadas à linguagem digital tão necessária ao momento vivido por professores. Resta, no entanto, saber como universidades organizarão espaços para a realização efetiva de práticas que garantam as aprendizagens de professores em formação e como as redes públicas e privadas de ensino criarão políticas públicas de formação que efetivamente deem continuidade à

construção de conhecimentos iniciada na universidade.

Pesquisas acadêmicas demonstram que são muitos os autores que já defenderam ideias acerca da formação docente inicial e continuada. A maioria das definições centra-se em um arcabouço de premissas que aproximam a formação docente de ideias de desenvolvimento profissional, as quais deveriam manter em seu horizonte alguns princípios.

O primeiro discorre sobre a ideia de que a organização da formação docente dar-se-á em um contínuo: guardadas as especificidades e a natureza de seu conteúdo, elementos éticos, pedagógicos e didáticos seriam comuns na formação inicial e continuada. Dessa forma, os percursos formativos deveriam ser planejados levando-se em conta que existe uma interdependência entre a formação inicial e a continuada. O curso de Licenciatura em Letras, por exemplo, não conseguiria oferecer a seus professores formados um produto acabado. Constituir-se-ia, quando muito na primeira fase de seu processo de desenvolvimento profissional, o qual seria aprofundado, ampliado e aprimorado pela formação continuada.

Um segundo princípio consiste na possibilidade de pensarmos a formação docente integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular:

(...) a formação e a mudança têm que ser pensados em conjunto, como faces de uma mesma moeda. A formação, se bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente, que deve ser, por sua vez, facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. (Escudero, 1992, p.57)

O contexto de pandemia, no qual professores brasileiros estão inseridos desde março de 2020, revelou aos responsáveis pela formação docente a necessidade de reflexão sobre esse princípio, à medida que professores dos mais diversos sistemas de ensino passaram a demandar fortemente “reaprendizagens” sobre suas práticas pedagógicas, agora influenciadas pelas mídias digitais. Professores tiveram que repentinamente adaptar as aulas presenciais ao universo digital, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes. Como afirma nosso professor entrevistado:

Antes da pandemia eu usava de forma pessoal redes sociais. Usei o Google Classroom em cursos como aluna e não tinha ideia das dificuldades para postar e organizar uma atividade e fazer uma postagem... Eu não sabia usar essas plataformas como professor, preparar aulas, fazer vídeos, ... Nunca imaginei

ter que organizar uma videoconferência, por exemplo, trazer para esse espaço digital a sala de aula. Não sabia fazer isso e ainda não sei direito, às vezes falha o som, às vezes não consigo compartilhar a apresentação, o power point, o vídeo.... uma loucura. Tem ainda o controle dos meninos no chat que ficam escrevendo sem parar, na maioria das vezes coisas que não estão relacionadas à aula. Acho que preciso aprender melhor sobre essas coisas. (Maria, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo)

Nesta perspectiva caberá aos sistemas de ensino e suas políticas públicas de formação, mesmo que emergenciais, providenciarem a organização de percursos formativos mais atrelados a essa nova realidade, criando novas perspectivas identitárias sobre os fazeres docentes. Para os docentes isso significará como afirma Dubar (1997): *“uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos”*. Com os professores tal perspectiva ganha relevância se pensarmos nas responsabilidades que já são atribuídas à função docente, à prática docente e à sua responsabilidade nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Outro princípio importante relevante a ser considerado em reflexões sobre a formação docente é a necessidade de uma integração entre teoria e prática. Alguns estudos apontam para a construção de teorias a partir de reflexões sobre a prática docente, valorizando os conhecimentos produzidos pelos próprios docentes a partir de suas experiências e vivências profissionais. Neste sentido afirma Schon (1983):

(...) quando tentamos descrevê-lo (o conhecimento próprio do professor), ficamos hesitantes ou desenvolvemos descrições que são obviamente inadequadas. O nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de ação e nos nossos sentimentos pelas coisas de que nos ocupamos (p. 49)

Nesta perspectiva, acreditamos que a formação de professores tanto inicial quanto continuada deve apresentar aquilo que algumas pesquisas chamam de “reflexão epistemológica”, segundo a qual o desenvolvimento dos conteúdos formativos enfoca aspectos relacionados ao conhecimento teórico e conhecimento prático, sem posicioná-los, necessariamente em oposição, algo comum à fala de professores em formação:

A formação que nos foi oferecida na rede em que

trabalho, antes da pandemia, sempre focou muito mais os conteúdos do componente curricular no currículo que a Cidade tem, não nas diferentes formas de ensinar, inclusive via digital, Temos até uma área na secretaria que discute as tecnologias para a aprendizagem. existe um currículo sobre isso .. mas eu nunca tive , por exemplo, uma formação de como potencializar as mídias digitais para ensinar.,. para alfabetizar. nunca... um horror ... um desperdício de tempo ir nessas formações. (Maria, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo)

Em tempos de distanciamento físico – resultado da pandemia -, gestores, professores e equipes técnicas das secretarias de educação precisaram se reinventar urgentemente, e de forma muito rápida. Um período com muitas dúvidas, inquietações, angústias e incertezas, mas que rapidamente se converteu em uma ação formativa. O foco da formação docente centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais, disponibilizando tutoriais de como criar uma sala online, como incluir as atividades na plataforma, como carregar vídeos ou como contabilizar as faltas e as presenças dos estudantes. Pode até ser uma ação compreensível, em função emergencial, já que a escola saiu do modo presencial para um formato à distância.

Em uma emergente corrida educacional de encontrar novos modelos de formação docente, os Institutos de Educação e algumas Secretarias de Ensino estão organizando encontros virtuais com especialistas em formação de professores. Recentemente, em uma web conferência, com a temática “Formação de Professores em tempo de pandemia”, Nóvoa (2020) traz uma reflexão importante:

“A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar novos ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens.”

O “desabafo” da professora, que agora diante de novos desafios ligados a alfabetizar remotamente, revela a necessidade de muitos professores pela prática, o imediato. É preciso que os percursos formativos, levando em conta o momento histórico, aponte para o professor

alfabetizador a necessidade de rever práticas e concepções que embasam seu trabalho docente. Para tanto, o formador deve organizar uma prática formativa pautada na observação e na escuta, que permita identificar e considerar as expectativas e necessidades de aprendizagem dos educadores, tratando-os, de fato, como sujeitos/pessoas singulares.

3. Resultados e Discussões

Alfabetizar fora da escola: desafios da formação docente

“A alfabetização em que acredito só acontece com mediação. Como poderei intervir naquilo que eles estão fazendo se muitos nem estão fazendo. As crianças do 1o. Ano não conhecem nem as letras... Não sei ...me parece um ano perdido na vida dessas crianças”. (Desabafo de uma professora alfabetizadora entrevistada)

Em tempos difíceis como o que estamos vivendo, de distanciamento social e ensino remoto, um questionamento parece permear os pensamentos de professores alfabetizadores neste momento: é possível alfabetizar crianças via plataformas digitais? Mais do que isso, professores se perguntam como fazer isso.

Além do desconhecimento sobre o funcionamento de plataformas digitais disponibilizadas para a realização do ensino remoto, muitos acreditam que os novos instrumentos de ensino não seriam adequados a uma perspectiva de alfabetização, que toma como fundamental a mediação do professor em relação à leitura e a escrita na escola. Mediação aqui entendida como, por exemplo, as intervenções propostas pelos professores durante o processo de aquisição da escrita alfabética, a fim de que os estudantes possam escrever e ler de forma autônoma. Intervenções que permitam que as crianças possam participar da maior diversidade possível de situações de ensino ao longo de seu processo de alfabetização com o desenvolvimento de suas competências escritoras e leitoras.

É justamente essa perspectiva que parece ser impossível, sob a ótica dos docentes, de ser concretizada em um modelo de ensino remoto, conforme nos contou a professora Maria:

“Comecei a realizar postagens de atividades na plataforma.. Atividades muitas vezes soltas e eu tenho consciência disso: escreva o seu nome, escreva as letras do alfabeto, escreva o nome da sua brincadeira preferida, pinte a letra A nas palavras abaixo. Sempre pedindo que um adulto ajude. Mas são crianças de 1º ano. Que este ano frequentaram a escola por

aproximadamente 1 mês.. Alguns pais responderam que as crianças estavam com muitas dificuldades e que eles não sabiam como fazer para ajudá-las.. Eu não consegui responder assertivamente.. Com uma sugestão sabe.. Apenas pedi que continuassem tentando. É tudo muito difícil. Para nós e para as famílias. (Maria, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo)

Para além das dificuldades com o mundo digital que se descortinaram com o contexto pandêmico, a principal dificuldade apresentada pela professora é compreender como agora pode ajudar os estudantes a compreender o sistema de escrita alfabético, como intervir de forma distanciada na escrita inicial dos estudantes, como compreender as hipóteses construídas pelos estudantes ao escrever as palavras solicitadas.

Neste sentido, por onde começar a pensar a formação necessária aos docentes? Sabendo que os professores aprendem em relações entre saberes, não apenas com conteúdo conceituais, mas também por meio de afetos e memórias? Além disso, precisamos pensar em todo contexto atual e fazer as seguintes indagações: como aprendemos a ensinar neste tempo de pandemia? E o que aprendemos com esta experiência?

Além disso, pensando, especificamente, na formação com os professores alfabetizadores em Língua Portuguesa, será necessário utilizar uma metodologia para “ensinar o que o professor vai ensinar e como vai ensinar”, ou seja, como alfabetizar à distância, garantindo a reflexão da criança na construção do seu próprio conhecimento? Como garantir uma aprendizagem efetiva com atividades de leitura e escrita, sem a mediação presencial do professor, com a premissa de saber que muitos alunos ainda não escrevem e leem convencionalmente?

Um processo formativo que atenda a estas demandas deve, em primeiro lugar, orientar professores a manter contato com as famílias de forma frequente, a fim de amenizar possíveis angústias que possam aparecer nos momentos em que pais se veem rodeados por aspectos da educação formal no interior de seus lares. Criar formas alternativas de comunicação com as famílias, além das determinadas pelos sistemas de ensino, parece-nos ser um primeiro passo para a aproximação das famílias aos processos educativos aos quais estão submetidos seus filhos. Outro passo importante neste processo é explicitar aos responsáveis por nossas crianças que estes não podem e não devem assumir a responsabilidade de forma isolada de um processo tão complexo quanto o da alfabetização. O professor pode, no entanto, solicitar aos pais que respeitem etapas do processo, fazendo a criança refletir sobre como escreve sem corrigi-la, na hora que escreve, mas dando dicas e fazendo comparações entre a escrita de diferentes palavras. Além disso, é fundamental que os docentes expliquem aos pais sobre a importância das interações que propiciarão momentos de conversa e construção de conhecimento, incluindo também aspectos lúdicos que em muito auxiliam as crianças em suas

aprendizagens.

Ao atentarmos para essa dimensão nas orientações de um percurso formativo estaremos também contribuindo para os processos de profissionalização docente, pois, por um lado, uma ação como a descrita, reafirma o lugar da docência em meio a diferentes transformações sociais: mesmo distantes de seu objeto de trabalho, o objeto humano e suas peculiaridades, mantem-se a valorização das práticas inerentes ao trabalho docente e de sua competência profissional. Segundo Tardif (2009):

(...) acreditamos ser necessário ligar a questão da profissionalização à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa, senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho (...) e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (p.27)

No que diz respeito aos processos de aquisição da competência leitora é importante que durante a formação se enfatize junto aos professores o fato de que esta é uma oportunidade para que as crianças desenvolvam o hábito de ler. Em casa, mesmo aqueles que ainda não leem convencionalmente, aprenderão se tiverem contato com livros e com leitores. Professores podem ser orientados a postar vídeos de contadores de histórias, disponíveis na Internet para incentivar a leitura.

Considerações finais

Por fim, acreditamos que serão muitos os desafios para as futuras formações em tempos de pandemia, e será de fundamental importância que as redes educacionais públicas e privadas registrem essas experiências formativas, transformando-as em ferramentas de investigação para novas pesquisas e possíveis mudanças na prática docente.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto, Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição.** In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** São Paulo: SME / COPED, 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIF e LASSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

WEISZ, Telma. **A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas.** In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.) Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.