

FORMAÇÃO CONTINUADA: práticas pedagógicas materializadas no processo de alfabetização

Patrícia de Simas Pinheiro¹

Rosimeri Jorge da Silva²

7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo:

A escrita deste artigo tem como objetivo socializar a análise de pesquisa realizada durante a execução do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores - PNAIC, no período de 2013 a 2017³, cujo objetivo era proporcionar a estes profissionais, a reflexão sobre as práticas pedagógicas materializadas no processo de alfabetização dos estudantes que frequentavam os primeiros, segundos e terceiros anos do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino. Optamos por analisar as atividades desenvolvidas pelas (es) professoras(es) alfabetizadoras(es) com seus estudantes, nos questionando: os conhecimentos trabalhados na formação continuada possibilitaram mudanças em suas práticas? Que razões fundamentaram suas escolhas didáticas? Em que medida a descontinuidade da formação de professores afeta diretamente a ação pedagógica de alfabetizar? Estas questões nos levaram a problematizar a importância da continuidade desta formação em 2017, refletindo sobre as políticas de formação continuada de professores. Os resultados apontam que professoras (es) em formação, ao questionar suas práticas pedagógicas observam suas fragilidades e desafios, buscando superá-las, por meio dos aportes teóricos e metodológicos, para além dos disponibilizados pelo programa, com objetivo de subsidiar seus planejamentos e replanejamentos, possibilitando a discussão sobre a formação inicial, as condições de trabalho e o compromisso profissional.

Palavras-chaves: Alfabetização; didática; teorias da educação; PNAIC e formação de professores

Introdução

A escrita deste artigo tem como objetivo socializar a análise de pesquisa realizada durante a execução do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores

¹Mestre em Educação pela UDESC. Supervisora Escolar da Rede Estadual de Santa Catarina. Contato: patriciasp_40@hotmail.com

²Doutoranda em Educação pela UFSC. Supervisora Escolar da Rede Estadual de Santa Catarina. Contato: rosejorgesilva@gmail.com

³ O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012 até 2017, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabeleceu a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".

(PNAIC) no período de 2013 a 2017, centrando-se na formação e nas práticas dos professoras (es) alfabetizadoras (es). A formação estava pautada principalmente em discutir as didáticas que se apresentavam nas práticas docentes no ciclo de alfabetização, problematizando-as a partir dos aportes teóricos oferecidos pela formação (PNAIC).

O PNAIC, estava organizado em grupos de Formadores, Orientadores de estudos e professoras (es) alfabetizadoras (es), e em Santa Catarina, entre 2013 e 2016, participaram em média 500 orientadoras (es) de estudos, cuja responsabilidade era a formação dos professoras (es) alfabetizadoras (es) com a atribuição de identificar suas fragilidades e desafios, discutindo as tendências pedagógicas que se apresentavam nas atividades desenvolvidas com seus estudantes.

A formação era subsidiada com cadernos pedagógicos, que alicerçaram as discussões sobre as práticas pedagógicas; acervo literário para os estudantes, para estimular a leitura e a escrita de textos; jogos e tecnologias educacionais, com intuito de proporcionar aos professoras(es) a diversificação de sua prática pedagógica.

O programa teve duração de 5 anos e enfatizou conceitos como linguagem, leitura, escrita, letramento, currículo, direitos de aprendizagem, avaliação e registro, privilegiando a relação de trocas de saberes, entre os professoras (es) e orientadoras (es) de estudo, a partir das discussões dos conceitos acima mencionados.

Em vista disso, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professoras (es) alfabetizadoras (es) que estavam sob nossa orientação, nos questionando: os conhecimentos trabalhados na formação continuada possibilitaram mudança em suas práticas? Que razões fundamentaram suas escolhas didáticas? Em que medida a descontinuidade da formação de professoras (es) afeta diretamente a ação pedagógica de alfabetizar? Estas questões nos levaram a problematizar a importância da continuidade desta formação em 2017, refletindo sobre as políticas de formação continuada de professoras (es) e o impacto destas na sua profissionalização.

Na esteira deste entendimento, nossa opção pelo PNAIC, se justifica porque fomos protagonistas nesta formação continuada, atuando como orientadoras de estudos e promovendo reflexões sobre a prática alfabetizadora dos professoras (es) que participaram como cursistas. Nossos olhares estavam voltados para “**como**” as professoras (es) conseguiram ressignificar suas práticas pedagógicas no processo de ensinar a leitura e escrita com seus estudantes. Conforme afirmam Bazzo e Chagas, (2016, p. 50) “Uma formação de alfabetizadores, portanto, há de se levar em consideração a intrínseca relação entre o saber e o saber-fazer, ou seja, entre a concepção teórica e a realidade concreta - a prática

propriamente dita”, ou seja, fazê-las compreender que seu compromisso era para além do ensino estritamente do código, mas sim da leitura e escrita como função social.

2 Fundamentação teórica

Em 2018, a pesquisa realizada pelo Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), indicou que mais de 70% da população que possui Ensino Fundamental, permanecem na condição de Analfabeto Funcional, isso significa dizer que esses sujeitos não compreendem a função social da leitura e da escrita.

Outros dados identificados pelo SAEB (Sistema de avaliação da educação básica) como o baixo desempenho escolar, a baixa proficiência em leitura e escrita, as condições sociais dos estudantes, a identidade do professor alfabetizador, desencadearam muitos debates em torno da questão da aprendizagem e da valorização do magistério, com uma tendência em desqualificar o trabalho docente, colocando toda a responsabilidade do fracasso escolar sobre os educadores e escola.

Os dados acima nos apontam que ainda não superamos as políticas de formação continuada pautadas na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação (FREITAS, 2002, p. 154). São políticas de formação continuada fundamentadas no ideário neoliberal, responsabilizando as escolas pela organização e implementação da formação dos professores, preconizando que estes precisam compreender e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Isso caracteriza o abandono da categoria trabalho pelos profissionais da educação, colocando no lugar a categoria da prática e da prática reflexiva. Se opondo a formação continuada como “materialização de uma *política global para o profissional da educação*, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 148). Eis um dos fundamentos da prática educativa: ação-reflexão-ação, que Paulo Freire (1996) destaca ao anunciar o processo de ensino como ato de criação:

que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p.12)

Assim sendo, a formação profissional e em serviço proporcionada aos professores alfabetizadores através do PNAIC, tenta romper com esta visão individualista ao comprometer os Entes Federados, as Universidades e professoras (es) na construção de caminhos possíveis para ação-reflexão-ação. Magda Soares aponta que um fator importante para que possamos

produzir saberes é “(...) a mudança no foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras (es)” (2020, p.13), nesse caso podemos considerar a formação continuada, ponto de partida para pensar a escola como um todo, preocupada com a formação humana.

Pensar em políticas de formação continuada de professoras (es) é desenvolver perspectivas mais amplas e críticas sobre a educação, incentivando a reflexão sobre o exercício profissional, possibilitando o diálogo permanente e sistemático entre a prática docente e os contextos que a envolvem, na busca de melhorar a qualidade do ensino. Paulo Freire (1996) se refere a importância da formação, afirmando que:

(...) Embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser informado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (p 23)

Diante da reflexão de Freire, percebe-se que as formações continuadas de professoras (es), proporcionam saberes que lhes permitam consciência do inacabado a procura das rupturas, afinal o conhecimento lhe permitirá compreender que por trás das práticas pedagógicas existem além das teorias do conhecimento e concepções de aprendizagem que as fundamentam, um contexto social, cultural, político, econômico, que as tornam práxis. Por este motivo suas didáticas e intencionalidades pedagógicas são fundamentais, pois elas tornam as práticas em realidades, para a construção de uma escola e sociedade democrática e cidadã.

3 Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, definida por Neves (1996, p.1) como a “obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”, em razão da imersão no campo de estudo e pesquisa, pois estávamos em contato direto com as professoras (es) alfabetizadoras (es), podendo perceber a subjetividade presente no objeto analisado e as particularidades das experiências dos docentes e suas práticas. É o que Galeffi (2012, p. 62 e 63) define como: representar em ideias o vivido. Na pesquisa qualitativa:

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...] (ALVES, 1991, p.55).

Para a pesquisa, foram analisadas 40 atividades do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, no período de 2013 a 2017, realizadas pelas (os) professoras (es) alfabetizadoras (es) que atuavam nos municípios que compõem a Grande Florianópolis da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. O objetivo era identificar, como as professoras (res) compreendiam os métodos ou abordagens de alfabetização, as teorias que perpassavam as suas práticas e conseqüentemente as concepções de sujeitos, a partir de suas ações didáticas e como a formação impactava sua condição de trabalho. Para o desenvolvimento deste texto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: análise das atividades desenvolvidas pelos professores em suas turmas de alfabetização, registros feitos durante os encontros de formação, como diário e relatórios, além das discussões, reflexões e seminários que aconteciam nos encontros. Que segundo Chizzotti (2003):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (p. 221).

Destacamos que os registros feitos durante todos os encontros de formação, nos possibilitaram retornar aos dados, para que eles não passassem somente pela memória, principalmente quando as falas, os símbolos e impressões dos momentos nos possibilitaram a caracterização que vamos apresentar neste trabalho.

4 Resultados e Discussão

A formação de professoras(es) alfabetizadoras(es), nos possibilitou uma imersão nas discussões pedagógicas que permeavam suas práticas, contribuindo para a construção dessa pesquisa.

O que até aqui foi exposto, mostra nossa intenção ao fazermos a seleção das atividades desenvolvidas pelas professoras no decorrer do curso, para que pudéssemos classificá-las, verificando nas práticas docente as didáticas que levavam os estudantes a aprender o uso da leitura e da escrita em contextos e práticas sociais.

Esta caminhada de estudos proporcionada aos professoras (es) alfabetizadoras (es) nos levou, como revela Magda Soares (2020) a perceber a importância da aprendizagem da leitura, que esta deve ser ensinada em contextos sociais de uso, caso contrário perde sua função social, quando ensinada artificialmente, nos revela o quanto estamos presos a práticas sem significado na aprendizagem da leitura na alfabetização.

Identificamos que em vinte e duas atividades desenvolvidas pelas professoras em suas turmas, demonstravam uma compreensão de alfabetização pautada no uso dos métodos sintéticos e analíticos, fundamentados nas teorias tradicional, escolanovista e tecnicista, ou seja a atividade fortemente assentada em uma prática repetitiva, mecânica e sem sentido. Magda (2020, p. 35) nos diz que essa é uma “forma artificial (e impossível!) pois pretende levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social”.

Embora prevalecesse os fundamentos de uma prática tradicional, doze atividades demonstravam uma aproximação com a concepção construtivista, com prevalência da aprendizagem usando estratégia, como sistema de representação de som da fala por sinais gráficos.

Ressaltamos que além dos aspectos observados, existia um esforço das professoras em aproximar suas práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento. No entanto, somente seis atividades explicitavam a introdução da criança às práticas de uso sociais da língua escrita com abordagem interacionista, dialógica e social.

A análise nos possibilitou identificar que, a rotatividade de professoras durante os cinco anos de formação, se deu em função dos encontros acontecerem no turno noturno, e muitas professoras trabalhavam 40 horas semanais e não atuavam na mesma série, nos anos subsequentes. Com isso trazemos à tona a importância da formação continuada se realizar dentro da carga horária dos professores, como preconiza a lei nacional do piso, que definiu 30% da carga horária para hora atividade.

título: Atividades de aprendizagens

Método e/ou abordagem alfabetização	Teorias pedagógicas	Concepções de sujeitos de ensino	Atividades observadas	Atributos das atividades observadas
Métodos sintéticos e analíticos	Tradicional tecnicista.	Reprodutivista Docilizado Passivo	22 atividades	Atividades que privilegiam o sistema alfabético ortográfico da escrita. Atividades que contemplam ler e escrever primeiro
Abordagem construtivista	Cognitivismo construtivista	Espontâneo facilitador motivador	12 atividades	Prevalência da aprendizagem pelo ensino usando

				estratégia com sistema de representação de som da fala por sinais gráficos.
Abordagem interacionista, dialógica e social	Teorias críticas	Interativo reflexivo mediador	06 atividades	Introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. Letramento, compreensão de texto

Fonte: construído pelas autoras

5 Considerações Finais

Esta pesquisa nos permitiu observar e compreender como os professores (as) alfabetizadores (as) “liam” suas práticas pedagógicas na relação com os conhecimentos trabalhados durante a formação e a realidade em que estavam inseridos (as).

A análise nos permitiram identificar as concepções de alfabetização utilizadas e as tendências pedagógicas que significavam suas didáticas, explicitando as práticas ressignificadas, com vistas a novas possibilidades de ensinar (alfabetizar), rompendo com os processos de memorização, que não dialoga com o conhecimento, tornando os estudantes passivo na construção de sua identidade como cidadão.

As atividades pesquisadas demonstraram que a apropriação dos conhecimentos trabalhados na formação, não foram suficientes para uma mudança significativa na ação docente, tanto nas práticas pedagógicas como na reflexão sobre si no contexto do trabalho escolar, por isso os dados não podem ser analisados sem levar em conta o contexto. O objeto estudado está imerso numa subjetividade relacionando as particularidades com a experiências docentes e suas práticas.

Os registros dos encontros e os relatórios individuais, revelavam que existe apropriação do conhecimento estudado durante a formação e uma inquietação em relação ao ser professor, o que indica que a análise feita somente das atividades sem o contexto em que foram produzidas, não considera a importância de todos os fenômenos, dificultando assim, encontrar o significado do que permaneceu oculto.

As relações presentes no contexto da sala de aula e da escola, desde sua intencionalidade até a execução das atividades, não se explicita nos dados quantitativos, pois

a escola tem sua cultura apresentada com seu próprio saber, e quando analisada nos remete a questionar a formação docente, seu local de trabalho, sua profissionalização e os saberes docentes. Em vista disso, analisamos as atividades para além do que elas poderiam nos mostrar, considerando os registros que fazíamos dos relatos das professoras durante a apresentação em grupo, dos planejamentos e suas intencionalidades. Para tanto é imperativo compreendermos o contexto escolar como espaço de investigação, de reflexão do fazer pedagógico, para que este possa ser problematizado e reconstruído na práxis.

Os resultados apontam que professoras (es) em formação ao problematizarem suas práticas pedagógicas, observam suas fragilidades e desafios, buscando superá-las, por meio dos aportes teóricos e metodológicos, para além dos disponibilizados pelo PNAIC, com objetivo de subsidiar seus planejamentos e replanejamentos, possibilitando a discussão sobre a formação inicial, as condições de trabalho e o compromisso profissional.

Referências

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. de Pesquisa. São Paulo, 1991.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Formação estética e poética do professor alfabetizador no PNAIC em SC: alguns apontamentos. In: SILVEIRA, Everaldo. **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. (org) Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, HELENA COSTA LOPES DE. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, N o 3, 2o sem./1996. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador, EDUFBA, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.