



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
VERONILDES BATISTA DOS SANTOS**



**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
DIFICULDADES TEÓRICAS, IMPASSES METODOLÓGICOS**

Campo Grande/MS
2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
VERONILDES BATISTA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DIFICULDADES TEÓRICAS,
IMPASSES METODOLÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucilene Soares da Costa

Campo Grande/MS

2016

S239f Santos, Veronildes Batista dos

Formação do professor alfabetizador : dificuldades teóricas, impasses metodológicos/ Veronildes Batista dos Santos. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

129 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientador: Prof^a Dr^a Lucilene Soares da Costa

1. Professores - formação 2. Formação inicial continuada 3. Professor alfabetizador – programa de formação I. Título

CDD 23.ed. - 371.12

VERONILDES BATISTA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
DIFICULDADES TEÓRICAS, IMPASSES METODOLÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucilene Soares da Costa (orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos professores alfabetizadores que estão
diariamente em suas salas de aula contribuindo
de maneira ímpar, não medindo esforços para
que a alfabetização de seus alunos se
concretize. Estes sim, deveriam ser o grande
orgulho do Brasil.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Lucilene Soares da Costa, pela dedicação, carinho, apoio e competência. Muito obrigada pelos conhecimentos e sabedoria que despendeu a mim e a oportunidade que me proporcionou de aprender e de ser pesquisadora, desde o início dessa jornada;

À professora Eliane Greice Davanço Nogueira, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e contribuir de maneira enriquecedora com esta dissertação. Obrigada pelas contribuições;

À professora Regina Aparecida Marques de Souza, por aceitar o convite para fazer parte da banca e por colaborar com esta dissertação. Agradeço, igualmente, as contribuições;

Aos meus pais, Luiz e Dorvalina, batalhadores, que me proporcionaram a educação e os valores que tenho contribuindo para que eu me formasse a pessoa que sou hoje;

Aos meus filhos, Alef e Alicia, pelo apoio, compreensão, dedicação, admiração e parceria. Vocês são minha fonte diária de inspiração;

À minha diretora, professora Gisele Fuzineli e à minha coordenadora, professora Leda Luzia, profissionais competentes e admiráveis. Obrigada pelo apoio e pela compreensão;

À minha parceira e amiga, professora Fátima, que esteve presente nesta árdua caminhada. Saiba que sou imensamente agradecida pelas inúmeras vezes que segurou minhas turmas, quando eu não podia estar presente;

À minha irmã, Veronice, e aos meus amigos que me deram força e incentivo para que concluísse essa dissertação com qualidade, me cobrando, exigindo e apoiando acreditando no meu potencial;

Às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que se dispuseram a dividir comigo seus relatos, suas vivências, suas experiências e seus anseios fazendo com que esta acontecesse;

Ao meu companheiro de todas as horas, Márcio, pela compreensão, apoio, companheirismo e colaboração. Obrigada por fazer parte da minha vida.

RESUMO

O relatório de estudo “Formação do Professor Alfabetizador: Dificuldades Teóricas, Impasses metodológicos” parte do princípio de que uma educação de qualidade depende da boa formação do professor, que a alfabetização é a base do processo de ensino e aprendizagem, e que o papel do professor alfabetizador é fundamental no processo de construção do conhecimento do educando. Desta forma, este estudo está vinculado à necessidade de analisar a formação inicial e continuada desse professor, sua prática pedagógica e os desafios a serem superados na realização de sua docência. Com o intuito de responder os questionamentos: a. Qual é o perfil do professor que alfabetiza? b. Qual sua respectiva formação e como foi e/ou está sendo oferecida para este profissional? c. Conseguem desenvolver sua prática em sala de aula de maneira eficaz? d. Conseguem fazer uma relação entre teoria e prática? A pesquisa foi realizada com as professoras alfabetizadoras atuantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Nunes, município de Coxim-MS, totalizando um quantitativo de seis professoras alfabetizadoras. Para tal, traçamos o seguinte objetivo geral: a. verificar se a formação inicial e continuada oferecidas à essas professoras alfabetizadoras suprem as necessidades teóricas e práticas para que possam realizar seu trabalho de forma satisfatória, relacionando teoria e prática, visando sempre à qualidade do processo ensino e aprendizagem do seu educando. E os seguintes objetivos específicos: a. verificar as dificuldades teóricas que promovem os impasses metodológicos e averiguar os fatores que envolvem a formação inicial das professoras alfabetizadoras, b. analisar o processo de formação dessas professoras alfabetizadoras, identificando como seus pressupostos repercutem na sua prática diária em sala de aula. Neste percurso foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e entrevistas. A pesquisa vem afirmar o quanto a formação inicial e continuada não têm oferecido o suporte teórico e metodológico para que o professor alfabetizador realize sua prática em sala de aula de forma eficaz e segura, visando sempre o avanço do processo ensino e aprendizagem dos estudantes. Ao final, é apresentada a proposta de intervenção pedagógica para a formação continuada a ser oferecida aos docentes alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação do Professor Alfabetizador. Formação Inicial e Continuada. Programas de Formação do Professor Alfabetizador

ABSTRACT

The study report "Formation of alphabetizing teachers: Theoretical difficulties, methodological impasses" assumes that quality education depends on good teacher training, literacy is the basis of teaching and learning, and the role of teacher literacy is fundamental in the student's knowledge of the construction process. Thus, this study is linked to the need to analyze the initial and continuing formation of the teachers, their teaching and the challenges to be overcome in carrying out their teaching. In order to answer the questions: a. What is the teacher's profile literate? B. What their respective training and how it was and / or is being offered for this professional? c. They can develop their practice in the classroom effectively? d. They can make a link between theory and practice? The survey was conducted with the active literacy teachers in the 1st, 2nd and 3rd years of Primary Education of the State School Padre Nunes, city of Coxim-MS, totaling a quantitative six literacy teachers. To this end, we draw the following general objectives: . verify that the initial and continuing education offered to these literacy teachers supply the theoretical and practical needs so they can perform their work satisfactorily, linking theory and practice, always aiming at the quality of the teaching and learning of their student. And the following specific objectives: a. verify the theoretical difficulties that promote the methodological impasses and determine the factors involved in the initial training of literacy teachers, b. analyze the process of formation of these literacy teachers, identifying how their assumptions have repercussions in their daily practice in the classroom. This route was used the bibliographical research, field research and interviews. The research is to state how the initial and continuing education have not offered the theoretical and methodological support for the teacher literacy conduct their practice in effectively and safely classroom, always aiming at the advancement of the teaching and learning of students. Finally, it is submitted pedagogical intervention for continuing education to be offered to literacy teachers

Keywords: Teacher Training literacy. Initial and Continuing. Training programs alphabetizing teachers

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Dissertações/Teses selecionadas para consulta	32
Tabela 2 – Análise quantitativa e disciplinar com carga horária total das Universidades	89
Tabela 3 – Disciplinas e carga horária das Universidades	90
Tabela 4 – Grade Curricular do CEFAM com núcleo comum e núcleo diversificado.....	93
Tabela 5 – Cronograma anual das ações/etapas da Proposta de Intervenção Pedagógica.....	107
Ilustração 1 – Escrita produzida por crianças com hipótese pré-silábica	55
Ilustração 2 – Escrita produzida por crianças com hipótese silábica	57
Ilustração 3- Escrita produzida por crianças com hipótese silábica-alfabética.....	58
Ilustração 4- Escrita produzida por crianças ao iniciar o ano letivo com hipótese pré-silábica e ao término do ano letivo com hipótese alfabética.....	59
Ilustração 5 - Sequência didática: Alimentação Saudável? Hum! Faz Bem!	66
Ilustração 6 - Sequência Didática: Situações Multiplicativas	67
Ilustração 7 - Atividade Proposta na cartilha Alfa e Beto	75
Ilustração 8 - Atividade de leitura	79
Ilustração 9 - Atividade de escrita.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

CESOP – Centro de Ensino Superior e Qualificação Profissional

FIC – Faculdades Integradas de Cassilândia

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEMULTE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Múltiplas Linguagens

ICE – Instituto Cuiabano de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUESP – Núcleo de Educação Especial

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROGETEC – Professor Gerenciador das Tecnologias

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

REME – Rede Municipal de Ensino

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SISPACTO – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UGF – Universidade Gama Filho

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande

UIVERSO – Universidade Salgado Filho

USP – Universidade de São Paulo

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS PRODUÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NO PROFESSOR ALFABETIZADOR	20
1.1 A Formação Docente no Brasil.....	28
1.2 A Pesquisa Sobre a Formação do Professor Alfabetizador na Atualidade	32
2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO	41
2.1 Métodos e Processos de Alfabetização.....	45
2.2 Linha Teórica Construtivista	50
2.3 As Hipóteses de Aprendizagem da Escrita no Processo de Alfabetização.....	52
2.3.1 Hipótese Pré-silábica	54
2.3.2 Hipótese Silábica	56
2.3.3 Hipótese Silábica-alfabética	57
2.3.4 Hipótese Alfabética	58
3 OS TRÊS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2005 - 2015) EM COXIM-MS	61
3.1 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	61
3.1.1 Formação	62
3.1.2 Materiais Didáticos	69
3.1.3 Avaliações.....	69
3.1.4 Gestão, Controle e Mobilização Social.....	70
3.2 Programa Além das Palavras	72
3.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2006).....	76
4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE NUNES	82
4.1 Breve Pesquisa do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Padre Nunes (2015)	82
4.2 Perfil do professor que alfabetiza	84
4.2.1 Professora Alfabetizadora A	85
4.2.2 Professora Alfabetizadora B	86
4.2.3 Professora Alfabetizadora C	87
4.2.4 Professora Alfabetizadora D	87

4.2.5 Professora Alfabetizadora E	87
4.2.6 Professora Alfabetizadora F.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - Questionamentos às professoras com relação aos programas de formação continuada e à formação inicial	115
APÊNDICE B - Questionamentos previsto, no estudo, para traçar o perfil do professor que alfabetiza	116
APÊNDICE C - Proposta de avaliação para as professoras alfabetizadoras (PROFA)	117
ANEXOS	118
ANEXO A - Conteúdos ministrados na Formação do PNAIC, ano de 2013, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras	119
ANEXO B - Conteúdos ministrados na Formação do PNAIC, ano de 2014, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras.....	120
ANEXO C - Conteúdos ministrados na formação do Programa Além das Palavras, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras	121
ANEXO D - Conteúdos ministrados Na Formação do PROFA, ano de 2006, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras	122
ANEXO E - Histórico Escolar da Universidade A	123
ANEXO F - Histórico Escolar da Universidade B	124
ANEXO G - Histórico Escolar da Universidade C	126
ANEXO H - Histórico Escolar da Universidade D	128
ANEXO I - Histórico Escolar do Magistério (CEFAM)	129

INTRODUÇÃO

A ideia para a presente pesquisa surgiu em um dia em que estávamos reunidas para uma Formação Continuada do então Projeto Além das Palavras no ano de 2011. Sou professora alfabetizadora na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul desde 1999, tivemos oportunidade de participar de diversas capacitações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação além, de outras formações que decidimos participar por conta própria, pois sempre acreditamos que o professor precisa buscar conhecimento constantemente para aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Durante o todo o percurso em sala de aula adquirimos conhecimentos que juntamente com o conhecimento teórico fizeram com que tornássemos uma professora que não tinha apenas experiência pelos anos de trabalho, mas que possuía também um bom conhecimento teórico, conseguindo progressivamente relacionar teoria e prática para realizar o trabalho em sala e aula e, assim, alcançar os objetivos propostos para que os estudantes avançassem no processo de ensino e aprendizagem. Em várias ocasiões colegas alfabetizadoras, sempre que tinham dúvidas, questionavam sobre o tema e recorriam aos meus conhecimentos como uma forma de ajuda para melhorarem a sua prática. Foi então que percebemos que os professores alfabetizadores não apresentavam o conhecimento das teorias da alfabetização e das linhas teóricas e não conseguiam identificar seus estudantes a partir das hipóteses de aprendizagem, sendo que o conhecimento dessas hipóteses possibilitaria aos mesmos terem em suas mãos uma ferramenta a mais para diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante e, assim, propor as intervenções necessárias para que este avance no processo de ensino e de aprendizagem.

No segundo encontro do Projeto Além das Palavras, em meados do mês de abril de 2011, surgiu uma discussão sobre os métodos de alfabetização. As professoras alfabetizadoras, quando questionadas pela Coordenadora da área de Língua Portuguesa acerca do método de alfabetização que utilizavam em seu trabalho, não sabiam responder, não sabiam identificar as hipóteses de aprendizagem nas quais seus estudantes se encontravam e não sabiam identificar as mesmas pelo nome. Apenas diziam: *“Para desenvolver o meu trabalho, vou mesclando. Pegando um pouquinho de cada”*. Mas, na verdade, a maioria não apresentava embasamento teórico para poder subsidiar sua prática.

Nesse contexto, começamos a refletir e questionar como uma professora que apresentava um domínio satisfatório da prática na alfabetização não possuía uma base teórica para sustentá-la. Afinal, todas possuíam Graduação em Pedagogia ou Normal Superior, a

maioria com especialização na área e algumas com Magistério. Observando informalmente e fazendo uso dos laços de amizade devido aos muitos anos de trabalho na mesma instituição, passamos a questionar as professoras alfabetizadoras e constatamos então que aquelas que haviam cursado o magistério (CEFAM) apresentavam um conhecimento maior da história da educação, das linhas de alfabetização e das fases do desenvolvimento da criança, uma vez que o referido conhecimento havia sido adquirido no magistério, conseqüentemente, aquelas professoras que o haviam cursado apresentavam maior domínio da teoria e conseguiam relacioná-la a sua prática cotidiana e obter melhores resultados em suas turmas.

Tal relação pode ser confirmada pela pergunta: onde haviam obtido aquele aprendizado? À qual prontamente respondiam: “*No magistério e num curso de formação continuada: o PROFA*”. Com essas informações, passamos a refletir acerca da insuficiência dos cursos de formação de professores no nosso contexto. Se todas frequentaram praticamente os mesmos cursos de Graduação e Especialização, a maioria cursados na mesma instituição e na mesma turma, por que algumas apresentavam maior conhecimento do que as outras?

Foi então que percebemos que o diferencial parecia residir na passagem da professora alfabetizadora pelo curso de Magistério que, por ser em turno integral, com disciplinas teóricas, didáticas e metodológicas, exigia que o aluno conseguisse fazer a relação da teoria com a prática por meio de muitas horas de estágio em que participava, inicialmente como observador e, posteriormente, como regente. Sentimos que precisávamos de respostas e que necessitávamos entender por que não havia uma relação entre teoria e prática na alfabetização, porém ao concluirmos este estudo, chegamos à conclusão de que o magistério cursado pelas professoras também não apresentavam subsídios teóricos e práticos para a alfabetização.

Dessa forma, a pesquisa surgiu com os objetivos de a. verificar as dificuldades teóricas que promovem os impasses metodológicos e averiguar os fatores que envolvem a formação inicial das professoras alfabetizadoras, b. analisar o processo de formação dessas professoras alfabetizadoras, identificando como seus pressupostos repercutem na sua prática diária em sala de aula. A pergunta que enseja todo o percurso é: a formação inicial e continuada oferecidas teria sido (ou não) suficiente para suprir as necessidades teóricas e práticas para que estas professoras alfabetizadoras possam realizar seu trabalho satisfatoriamente?

A alfabetização é um processo de grande relevância ao longo da escolarização, assim entendemos que esse processo seja a parte principal na vida escolar de um aluno. É durante a alfabetização que ele irá construir o alicerce para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, adquirir novos conhecimentos, novos saberes, novas descobertas inserindo-se nessa sociedade que demanda ser não apenas alfabetizada, mas também letrada¹.

Não nos parece possível dissertar a respeito do objeto de estudo Formação do professor alfabetizador sem antes esclarecer a importância desse profissional para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade. A formação dos professores alfabetizadores é um assunto discutido e pensado pelos profissionais da Educação e vem ocupando um espaço significativo nas políticas educacionais. Para que o professor seja reconhecido como o grande agente do processo educacional, é necessário que o mesmo receba uma formação teórica que possa subsidiar a sua prática, ou seja, as teorias e as práticas devem estar associadas diretamente, possibilitando ao professor relacionar as teorias aprendidas nos cursos de formação de professores com as práticas cotidianas ligadas à função de educar.

Dessa maneira, a qualidade de sua formação tem grande contribuição para a transformação da educação, do ensino e da sociedade. Diante desse contexto, é necessário que se reconheça a importância desse profissional e de uma boa formação que lhe possibilite desenvolver um trabalho de acordo com as necessidades educacionais contemporâneas, tendo em vista que por muito tempo a formação docente não foi uma questão que merecesse atenção, principalmente, em relação ao professor alfabetizador, de quem não era exigido uma formação específica, podendo lecionar nas séries iniciais qualquer um que soubesse ler e escrever. Sobre essa questão, Damis, afirma que:

Houve um tempo em que para lecionar uma disciplina no nível secundário predominou, por vários anos, a exigência de, se possível, tê-la estudado em nível mais alto ou no próprio nível – mas houve época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infamante. (2002, p. 102)

Porém, não podemos deixar de salientar que a formação docente por si só não é garantia de qualidade, mas que uma ação pedagógica efetiva contribui consideravelmente para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Imbernón (2002, p. 15) coloca que os cursos

¹ O letramento é definido hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2008, p. 18).

de formação docente devem fornecer uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que permita ao professor assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. Diante dessa constatação, necessita-se de uma atenção maior para a formação do professor que não se concretiza apenas no curso específico, mas se dá também por meio das experiências adquiridas no cotidiano, pois o contato direto fará com que sua prática adquira sentido e se efetive, e esse trabalho pedagógico é, geralmente, construído e reconstruído, avança e recua, trazendo muitas vezes conflitos e desafios para este sujeito.

Estudar a formação do professor alfabetizador e analisar o que esse profissional carrega como força de trabalho é algo extremamente valioso. Conhecendo a história de sua formação, o mesmo poderá buscar o fortalecimento cultural para transmitir aos seus estudantes os conhecimentos de alfabetização e letramento de forma dialética. A atualização e o aprimoramento devem ser constantes, ampliando sua condição de orientar e direcionar aprendizagens, visando à formação integral do educando. Freire (1996, p. 28) afirma que ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã.

Um professor em processo de formação precisa reconstruir e transformar saberes em práticas, afinal, a teoria já lhe é conhecida, mas a prática ainda não lhe foi apresentada. Martins (1999, p.8) afirma que construir um saber a respeito do fazer docente considerará a realidade das coisas e não de uma teoria.

Nóvoa (1997, p.26) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. O referido autor alerta, inclusive, para o fato de que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”. Nesse contexto, a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

De acordo com Garcia (1997, p. 21-22), quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais

e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Assim, entendemos ser necessário que haja uma articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores. Os aspectos teóricos e práticos não devem ser considerados isoladamente. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas.

As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

A prática pedagógica é o corpo de ação do professor e assim, como se sabe, quanto maior o tempo de experiência melhor o desempenho profissional, porém o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação como as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe suporte para pensar sua prática e aprimorar continuamente a qualidade do seu trabalho. Dessa forma, relacionar teoria e prática promove o comprometimento do docente na busca pela melhoria constante do ensino, sendo que todo professor que objetiva a qualidade da educação e, principalmente, o desenvolvimento da aprendizagem de seu estudante almejará melhorar sua prática cotidiana. Nessa esteira segue a citação abaixo:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

Devido aos fatores acima discutidos, propomos, nesta pesquisa, como objetivo geral: a. verificar se a formação inicial e continuada oferecidas à essas professoras alfabetizadoras suprem as necessidades teóricas e práticas para que possam realizar seu trabalho de forma satisfatória, relacionando teoria e prática, visando sempre à qualidade do

processo ensino e aprendizagem do seu educando. Propomos ainda, como objetivos específicos: a. verificar as dificuldades teóricas que promovem os impasses metodológicos e averiguar os fatores que envolvem a formação inicial das professoras alfabetizadoras, b. analisar o processo de formação dessas professoras alfabetizadoras, identificando como seus pressupostos repercutem na sua prática diária em sala de aula.

O presente relatório de estudo está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado: “As Produções Acerca da Formação Docente com Foco no Professor Alfabetizador”, para um melhor entendimento da formação do professor alfabetizador faremos um estudo, ainda que breve, desde os primórdios da formação docente, quando não se exigia uma formação específica para alfabetizar. Nessa parte, discorreremos sobre as concepções de formação docente desde a antiguidade até os dias atuais, passando pela formação docente no Brasil para, finalmente, chegar até a pesquisa sobre a Formação do Professor Alfabetizador na Atualidade, tendo como lócus o município de Coxim. Neste capítulo, foi possível constatar quão escassas são as pesquisas, principalmente as teses, relacionadas ao tema: Formação do Professor Alfabetizador. As pesquisas realizadas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade de São Paulo – USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul revelaram pouquíssimas fontes relacionadas especificamente a Formação do Professor Alfabetizador, o que nos leva a conclusão de que, aparentemente, esta não seja uma área de forte interesse dos pesquisadores.

No segundo capítulo, “Alfabetização X Letramento”, abordamos a relação entre alfabetização e letramento, concluindo que são processos simultâneos e indissociáveis. Descrevemos, também, os principais métodos de alfabetização, a linha teórica construtivista e as hipóteses de aprendizagem da escrita no processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, intitulado “Os três Principais Programas de Formação para Professores Alfabetizadores dos Últimos 10 Anos (2005 – 2015) Em Coxim-MS, discorreremos sobre os programas Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Programa Além das Palavras e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, explicando como cada um foi oferecido e ponderando seus benefícios de acordo com a percepção das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Por fim, no quarto e último capítulo: “Formação dos Professores Alfabetizadores da Escola Estadual Padre Nunes”, realizamos uma pesquisa do Projeto Político Pedagógico da Escola, tendo em mente que o mesmo foi citado pelas professoras alfabetizadoras como sendo um dos norteadores para a realização do seu trabalho em sala de aula, traçamos o perfil do Professor que Alfabetiza lançando mão do histórico e certificado da Formação Inicial e Continuada de cada uma das seis professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa. Posteriormente foi realizada uma comparação entre as disciplinas e carga horária oferecidas nos cursos de Graduação, analisando se foram realmente suficientes para garantia de uma formação de qualidade.

Este estudo se encerra com as considerações finais, nas quais procuramos sintetizar as reflexões realizadas a respeito das questões centrais da pesquisa, propondo intervenções para que se possa melhorar os quesitos que ainda não estão obtendo os resultados esperados.

Esperamos com este estudo compreender o processo de formação dos professores alfabetizadores atuantes na Escola Estadual Padre Nunes, no município de Coxim-MS, para a partir daí tentar responder satisfatoriamente a indagação de partida: a formação inicial e continuada oferecida a estes profissionais estão dando suporte para as dificuldades teóricas que acarretam os impasses metodológicos no desenvolvimento do trabalho em sala de aula?

1 AS PRODUÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para reafirmarmos a precariedade na formação do professor alfabetizador e podermos explicar quão deixado de lado foram as questões relacionadas a docência, e posteriormente, fazermos uma análise da repercussão negativa presentes na atualidade envolvendo as questões da formação docente, iniciamos um estudo da história da educação, desde os primórdios. Fizemos um breve histórico de como era a organização educacional na sociedade primitiva, na antiguidade, na idade média, no renascimento até chegarmos ao período da revolução industrial. Desde o século XVII, já se pensava em uma formação docente e seus defensores já percebiam que para educar precisava-se de “pessoas especializadas”. Na idade primitiva, como veremos, a transmissão do conhecimento se dava entre os membros do grupo, na antiguidade o processo educacional que ocorria de forma comunitária passa a ser realizado em escolas, surgindo o primeiro pensamento pedagógico tendo como base os três principais pensadores da época: Sócrates, Platão e Aristóteles e, não podemos deixar de citar as formas de educação Grega e Romana, pois é nesse período que surgem os primeiros professores, comparados ao professor alfabetizador temos o Lugimaster, o gramático seria o professor do ensino médio da atualidade e, por fim, o retor que hoje classificaríamos de professor do ensino superior. Já na Idade Média o domínio da igreja prevaleceu, também, na Educação. Daí até chegarmos a formação docente no Brasil, culminando na formação do professor alfabetizador.

A formação docente, embora preconizada desde a renascença, só foi institucionalizada na Europa a partir do século XVII. Vários foram os defensores da formação docente, dentre eles está Lutero, que sustentava que para “ensinar e educar bem as crianças, seria necessário gente especializada” (2000, p. 18). Por seu turno, Erasmo de Roterdã, em referência à formação do professor, firmava a ideia de demarcar o perfil do educador:

Do mesmo modo como os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-lo quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado. (ERASMO, 1996, p. 47).

Comênio (1996, p. 173), em sua obra *Didática Magna*, ressalta que o professor é o formador da juventude e, como tal, é ministro da natureza, como o médico o é, porém não a forma e nem é dela reformador.

No Brasil, a questão emergiu após a Independência, quando se começou a cogitar

a instrução popular, foram criadas também as Escolas Normais, seguindo nesses moldes por longos anos. No início do século XX, houve uma grande preocupação em relação aos professores do então ensino secundário, correspondente ao atual Ensino Médio que até aquele momento era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, que era dirigida à formação de docentes para o ensino secundário. Esse modelo veio a se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em Nível Médio. Tal modelo de formação de professores, comprometido com os ideais escolanovistas, propunha a formação de uma cultura geral, de docência e pesquisa, mas não obteve êxitos. Seus resultados mais imediatos contribuíram para a precariedade e degradação progressiva da formação de professores para o Ensino Secundário e Normal em escolas superiores isoladas.

Após os primeiros anos do Estado Novo (na década de 1940), marcada pelo fechamento político e pela suspensão das liberdades civis, acontece novamente um poderoso debate abordando propostas para a Educação, a partir de então, pensada como parte integrante das reformas de base que se cogitava.

Entre as décadas de 1950 e 1960, a formação de professores foi fortemente influenciada pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), especialmente por meio de ações de incentivo à pós-graduação e pesquisa. Esses acordos propunham modernizar o ensino no Brasil implantando metodologias e modelos usados nos Estados Unidos. Os professores foram usados como multiplicadores destes modelos. A influência do capital estrangeiro e seus domínios culturais prepararam um fértil terreno para a execução do ideário tecnicista que predominou no Brasil a partir da década de 1970. Nesse contexto, os conteúdos, a organização curricular e a preocupação com a formação de professores deram lugar à técnica e à modernização. Os meios de ensino ocuparam posição de destaque no sistema escolar e educacional, pois eram o caminho para “tornar a escola eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79). A formação de professores para o Ensino Primário ficou condicionada a curso técnico profissionalizante, sendo a habilidade de execução de tarefas uma de suas maiores exigências. Para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, embora na mesma perspectiva de exigências, mantinha-se a

formação em licenciaturas.

A partir dos anos de 1980, iniciou-se um movimento de discussão, reconstrução e emancipação no setor da educação, rompendo com o caráter meramente operacional e tecnicista que vigorava na Educação brasileira, auxiliando nos norteamentos de novas propostas de formação de professores. Assim, no ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – em dezembro de 1996, são propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Uma observação importante a ser feita é que a qualidade do ensino passou a ser um ponto de discussão e interesse de todos. Percebendo-se que qualidade e formação de professores caminham juntas e que a formação teórica e prática do professor pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino. Os profissionais da educação, principalmente o alfabetizador, deveriam estar conscientes de que sua formação é permanente e integrada no seu cotidiano nas escolas.

A formação continuada é o que pode ajudar o professor a atuar melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Mas é preciso que ela facilite o trabalho dos professores e não que o torne ainda mais complexo. Os programas de formação devem ser um aprimoramento na vida dos professores e não mais uma tarefa, mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e a organizar o trabalho escolar. Isto é, deve estar dentro das escolas, não deve ser mais um conjunto de teses e teorias. E, ao mesmo tempo, esse trabalho de formação precisa ter centro na equipe pedagógica dos professores, e não reforçar práticas individualistas. Conforme concebe Nóvoa:

O trabalho do professor é hoje de uma complexidade tão grande que é inimaginável pensar que possa ser resolvido individualmente. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de maneira coletiva, por meio de pessoas que refletem em conjunto sobre eles. (2005, p. 25)

Rui Canário (1998) coloca que a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Contudo, não passa de uma ideia simplista, pois não apenas os professores aprendem, como aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial, aprendem a sua profissão. O autor afirma ainda que há uma necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos de escolarização que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracterizam: exterioridade relativa à pessoa do professor e à escola como organização. Apontando, como superação, a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional, sendo que a formação centrada na escola é a melhor estratégia para se conseguir esta articulação entre as dimensões:

Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal, profissional e de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (CANÁRIO, 1998, p. 9).

A escola é o centro das aprendizagens, não apenas no que concerne aos alunos, mas principalmente dos professores. Com esta afirmação aponta-se a escola como o lugar mais adequado para uma formação de qualidade. A proposta de uma formação centrada na escola toma por base a crescente complexidade do trabalho dos professores, sob a exigência de mais eficiência da ação pedagógica, professores comprometidos não apenas com a transmissão do conhecimento, mas que promovam a autonomia dos alunos.

Imbernón (2000) afirma que a função do professor vai além da atualização científica dada pelos conteúdos escolares porque ela não se limita à tarefa de instrução, que é imprescindível, mas procura preparar as pessoas para viverem em um mundo complexo e mutável. Sua função não representa o mero exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas uma atividade que trabalha com um conhecimento em construção e se reveste de um compromisso político, motivado por valores éticos e morais.

Para Tardif (2002, p.36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apresentam quatro modalidades que compõem os saberes docente: a. saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), veiculados nas instituições de formação de professores; b. saberes disciplinares relativos às diferentes áreas de conhecimento, tais como História, Geografia, Matemática, etc.; c. saberes curriculares que

abrangem os objetivos, conteúdos e métodos e o discurso que sustenta a prática da instituição escolar; d. os saberes da experiência, constituídos no cotidiano da prática docente, oriundos das próprias experiências do professor – individual ou coletiva- e por elas validados.

Uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos mais de ‘adestramento’ do que de formação. É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para orientá-lo (JOSSO, 2005, p. 78 – 79)

Para Josso (2005, p. 36) *aprendente* é quem vai contar e traduzir a aprendizagem da docência, a formação na prática. O *aprendente* trará o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem. um ser único, que tem sua própria história, sua própria vivência, sua formação específica. As vivências tornam-se experiências à medida que são narradas. As experiências ligadas à formação chamam-se de experiência formadora. É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. O *aprendente* é ativo, pois narra e constrói sua narrativa de formação, criando um projeto de si através das aprendizagens da situação, sendo que para que essas aprendizagens se efetivem é necessária a presença consciente do sujeito. Josso (2005, p. 78) ainda aponta que “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

Na sociedade primitiva, não existiam instituições educacionais e a educação acontecia de modo espontâneo e integral. Porém, mais significativo do que meramente receber educação, o ensino nas comunidades era para a vida e por meio da vida, para aprender era preciso praticar e exercitar. O processo educativo tinha como instrumento a transmissão do conhecimento entre os membros do grupo, por isso se dava de forma integral. Porém, a sociedade se transformou, surgindo então as classes sociais e, conseqüentemente, mudanças que afetam também a esfera da educação (PONCE, 1981).

Com uma nova organização na sociedade, o período da Antiguidade foi marcado por uma nova estruturação socioeconômica, por conta do surgimento das cidades. Sendo assim, o processo educativo, que era comunitário, sofre algumas alterações com o aparecimento das primeiras escolas. A partir de então o ideal de educação sofre influência da

sociedade - as famílias tradicionais da antiga nobreza eram quem tinham influência econômica e prestígio, sendo atendidas nessa instituição.

Foi na Antiguidade que surgiu o pensamento pedagógico, sempre enlaçado com a filosofia, tendo como destaques os três primeiros pensadores da educação, cujas obras influenciam o campo educacional da modernidade. Foram eles Sócrates (469-399 a.C.), que acreditava que o objetivo da educação era transmitir conhecimento desinteressado com o fim de preparar o homem para seguir o caminho da virtude e a busca da sabedoria; Platão (429-347 a.C.), admirador e discípulo de Sócrates, fundador da Academia de Atenas, famosa escola de Filosofia em que mestre e discípulos viviam em comum, debatendo constantemente os mais variados temas; E, por fim, Aristóteles (384-322 a.C.), que foi o mais importante dos discípulos de Platão.

Ao contrário de seu mestre, mais preocupado com questões transcendentais, Aristóteles acreditava que o conhecimento deveria ser procurado no mundo material e real. Fundou, para isso, o Liceu de Atenas, escola em que ele e seus discípulos dedicaram suas vidas à discussão filosófica, estudo, ensino e pesquisas em larga escala, abrangendo praticamente todo o conhecimento da época.

É importante apontar que havia uma diferenciação entre a forma de educar na Grécia. A Educação Espartana era voltada para a guerra, as crianças recebiam uma educação que lhes estimularia as virtudes guerreiras. Aos sete anos, o Estado apossava-se dos jovens os quais recebiam apenas instruções militares. Já em Atenas não havia uma preparação estritamente militar, tinham um objetivo voltado para a formação integral do indivíduo, com um bom preparo físico, psicológico e cultural. Em torno dos sete anos, o menino era orientado por um pedagogo e, na escola, estudavam música, artes, filosofia e praticavam atividades físicas. As meninas não frequentavam a escola e ficavam aos cuidados das mães até o casamento.

Ainda na Antiguidade, destacamos a Educação Romana, na qual os filhos de proprietários eram educados ao lado do pai, ajudando-o nas tarefas mais simples. A posse de terras também era um fator importante. Para aprender sobre agricultura, os jovens romanos acompanhavam seus pais. Aos vinte anos já sabiam arar a terra e lidar com a guerra e a vida pública. Um outro aspecto importante nessa época era a ênfase na oratória.

A partir do séc. IV a. C., devido à insatisfação gerada pela educação ministrada

até então pelos nobres, as pessoas começaram a exigir uma nova educação. E assim como aconteceu na Grécia, uma quantidade notável de professores aparece, sendo divididos em: *Lugimaster*, que era o professor da educação primária, geralmente um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado. Embora fossem homens livres, eram inferiorizados por terem que trabalhar para sobreviver. Percebe-se, então, a precariedade das escolas primárias, pois dispunham de poucos bancos e uma cadeira para o mestre e pouco material disponível. Vale ressaltar que o mestre não estava autorizado a cobrar pelo seu trabalho, apenas recebia presentes dos alunos.

O *Gramático* era o responsável pelo ensino médio, levava de casa em casa a instrução enciclopédica necessária para a política, os negócios e os tribunais. Ensinava o essencial da cultura e formava as opiniões públicas. O *Retor* era o responsável pelo ensino superior. Tinha um pouco de poeta, ator, músico e advogado. Cabe frisar que a educação era concedida apenas às crianças ricas que aos sete anos entravam para a escola *Ludimagister*, aos doze começavam a frequentar a do Gramático e aos dezesseis tinham contato com o *Retor*. Posteriormente, após alguns acontecimentos, a Educação fica a cargo do Estado. Pois, afinal, os futuros funcionários públicos se formariam nas escolas (PONCE, 1981). O ensinamento estava fortemente ligado ao patriotismo e celebrava a todo momento a glória do príncipe:

Dos pressupostos antropológicos que embasam a pedagogia, os romanos assim como os gregos representam a tendência essencialista, que atribui à educação a função de idealizar o que o homem deve ser, a partir de um modelo, portanto, os modelos eram tão importantes para os antigos (QUEIROZ, 2009, p. 15).

Na Idade Média, a Educação era vista como um instrumento para se alcançar a sabedoria. E essa sabedoria, conseqüentemente, levaria à felicidade. Com o desmoronamento do trabalho escravo ocorrem algumas mudanças. A Igreja Católica passa a controlar quase toda a sociedade feudal, inclusive a economia. No campo educacional, dois grandes pensadores eram ligados à Igreja Católica: São Tomás de Aquino, que teve sua base filosófica ligada à de Aristóteles, o qual, por sua vez, tinha suas concepções como um dos fundamentos da pedagogia da essência; e Santo Agostinho, que teve como influência as teorias de Platão, mais precisamente do neoplatonismo.

No âmbito educacional, o domínio da Igreja também prevaleceu. Após o desaparecimento das chamadas escolas pagãs, a Igreja se apressou para pegar a instrução pública para si. E como havia uma grande influência dos monastérios, surgiram as Escolas Monásticas, as quais se dividiam em duas categorias: Escolas dedicadas à instrução dos

futuros monges que ministravam o ensino religioso e Escolas destinadas à plebe, que se preocupavam com a pregação em vez da instrução. E, ainda, foram criadas as Escolas Externas destinadas aos clérigos e alguns nobres que queriam estudar. Todos os jovens nobres tinham um percurso a seguir, como explica Ponce:

O jovem nobre vivia sob tutela materna até os sete anos, ocasião em que entrava como pajem ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a escudeiro, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado cavaleiro (PONCE, 1981, p. 94).

Com a transformação que ocorreu no âmbito econômico, a educação também sofreu modificação. O aparecimento dos burgueses fez com que a Igreja deslocasse o foco de seu ensino criando as Escolas Catedrais. O ensino estava nas mãos do clero e não mais nas dos monges. Tinha como foco a Teologia e a instrução não era um fator importante nas escolas.

O comércio de expansão deu novos rumos à ciência e à educação. Nesse período, o movimento humanista, marcado pelo período do Renascimento, procurava romper com concepções dominantes da Idade Média, procurando formar uma nova imagem de homem e de cultura. Surgiu uma preocupação com a Educação, acarretando o surgimento das escolas modernas.

O Renascimento, por seu turno, foi um período de grandes mudanças, cujo alicerce residia no antropocentrismo, individualismo e racionalismo (PONCE, 1981, p. 23). Na Inglaterra, no século XVIII, eclodiu a Revolução Industrial. Esse novo modelo de produção iria se espalhar por praticamente toda a Europa e, posteriormente, todo o mundo. A seguir apresentaremos um histórico da formação docente no Brasil desde os primórdios até os dias atuais tendo como fundamentação teórica alguns desses expoentes.

1.1 A Formação Docente no Brasil²

No Brasil a questão de preparação dos professores emergiu após a Independência, quando se começou a cogitar uma organização para a instrução popular. Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. Com a criação da Lei das Primeiras Letras (1827) essa preocupação passa enfim a fazer parte do contexto da época. É propalada, então, a exigência de preparo didático, embora não se fazendo referência propriamente à questão pedagógica.

O ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, no qual os professores deveriam ser treinados, às suas expensas, nas capitais das respectivas províncias. Após a promulgação do ato adicional, que colocou a instrução popular sobre responsabilidade das províncias, estas seguem o modelo adotado pelos países europeus e criam as Escolas Normais, que se iniciaram no Rio de Janeiro, e, posteriormente, nas demais regiões, ressaltando o fato de serem fechadas e reabertas periodicamente.

Como visavam a uma formação específica para as escolas primárias, as Escolas Normais enfatizavam a necessidade dessa formação. O currículo trabalhado nesses estabelecimentos era o mesmo trabalhado naqueles de primeiras letras, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos os quais lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

No período de 1890 a 1932, houve o estabelecimento e a expansão das escolas normais que apresentaram significativas reformas que foram marcadas pela ênfase na vertente do enriquecimento dos conteúdos curriculares e nos exercícios práticos de ensino; porém, sem assegurar de forma deliberada e sistemática uma preparação didático-pedagógica, não se

² A necessidade de uma boa formação docente já fora preconizada por Comênio, no século XVII, e o primeiro estabelecimento institucional de formação de professores teria surgido em 1684, com o nome de Seminário dos Mestres. Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular, criando-se as Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores para atuarem no ensino primário (DUARTE, 1986, p. 65-66).

estaria, em sentido próprio, formando professores (REIS FILHO, 1995, p. 44). Essa reforma tornou-se referência na formação dos educadores, que eram enviados de todas as regiões do país para estagiar em São Paulo. E, assim, as Escolas Normais se firmam e expandem por todo o país.

Com o passar dos anos, embora as Escolas Normais tenham se fixado, não se observavam avanços significativos. Uma nova fase se abriria com o surgimento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa, tendo como principais criadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, sob a inspiração do ideário da Escola Nova. Os teóricos da educação, por quererem erradicar a ideia de que as Escolas Normais eram ao mesmo tempo escolas de cultura geral e de cultura profissional, não conseguiram sucesso em nenhum dos dois objetivos, transformando, posteriormente, as Escolas Normais em Escolas de Professores, incluindo em seu currículo disciplinas voltadas especificamente à educação (VIDAL, 2001, p. 79-80).

No período compreendido entre 1939 e 1971, sob a base do Instituto de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, elevados ao nível universitário, iniciam-se organizações sobre os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que compôs o modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos, formavam para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática.

Com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), uma nova estrutura dos cursos normais é idealizada. O curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, com o objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas regionais; O segundo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário com objetivo de formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Isso criou uma dualidade, pois os cursos de licenciatura ficaram marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto didático- pedagógico a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, visto como apenas uma exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (MONARCHA, 1999, p. 324-336).

Em decorrência da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) os ensinos primário e secundário sofrem modificações, tendo suas denominações alteradas para Primeiro Grau e Segundo Grau. Assim, desaparecem as Escolas Normais e surge a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

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 antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. Porém, mesmo com as mudanças na formação dos professores, o ensino continuava precário e preocupante (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123). Tal fato levou o governo a criar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

A partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Com esse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições

já vinham fazendo experimentalmente. Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido o período de transição para efetivação de sua implantação.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (TANURI, 2000, p. 61 – 88).

A Lei 9.394/96 (LDB) dedicou um título inteiro (VI) aos profissionais da educação, especialmente para a sua formação, em seu artigo 62 estabelece as bases para os princípios de formação de docentes, que, de forma geral, coloca como ideal a formação em nível superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O art. 63 diz, em seu inciso I, que os institutos superiores de educação manterão “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”.

A Resolução CP/CNE nº 1, de 30/9/99, estabelece, em seu art. 12º, inciso I, que:

Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir o curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

A seguir abordaremos a formação do professor alfabetizador na atualidade. Para tal, fizemos pesquisas no banco de dados da CAPES, da USP e UFMS.

1.2 A Pesquisa Sobre a Formação do Professor Alfabetizador na Atualidade

Para saber como estão as pesquisas que tratam da formação do professor alfabetizador recorreremos a uma busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Campo Grande-MS (UFMS).

Na pesquisa realizada no site da CAPES, por meio da leitura do resumo dos trabalhos, constatamos que foram localizadas apenas 09 Teses e 30 Dissertações que pesquisam a Formação Docente, porém abordando especificamente a Formação do professor Alfabetizador encontramos somente dissertações. Diante desse resultado, optamos por escolher 05 dissertações para uma consulta mais detida. O critério para tal escolha foi feita a partir das pesquisas que mais se aproximavam e abordavam especificamente o tema Formação do Professor Alfabetizador, ao qual nos voltamos nessa pesquisa:

TABELA 1 – Dissertações/Teses selecionadas para consulta

Universidade	Título da Pesquisa	Autor/ano da Pesquisa	Tese/Dissertação
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Como Aprende o Professor?	(FIGUEIREDO, 2011);	Dissertação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Professores Alfabetizadores e a Formação Continuada: Um Estudo de Caso do Curso “Instrumentos da Alfabetização”	(MARMOL, 2011);	Dissertação
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Formação de Professores Alfabetizadores: A trajetória Formativa em Serviço	(COSTA, 2012)	Dissertação
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Alfabetização, Onde e Como se Forma o Professor Alfabetizador?	(LOFTI, 2011);	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Formação Continuada com Professores Alfabetizadores: Possibilidades da Ação Supervisora	(LEIRIAS, 2012);	Dissertação

³ <http://www.capes.gov.br>

Importante ressaltarmos que houve uma certa surpresa ao constatarmos que tão poucas pesquisas estão sendo realizadas, principalmente Teses, que abordam especificamente a Formação do Professor Alfabetizador, sujeito que acreditamos ser o principal colaborador, iniciador do processo de ensino e aprendizagem na vida escolar de um aluno. Não obstante, acreditamos que os trabalhos selecionados possuem seu mérito e relevância ao se voltarem para uma problemática que nos parece de extrema importância.

Figueiredo (2011) faz análise do processo de aprendizagem de alguns professores alfabetizadores da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, buscando compreender onde e como este grupo de profissionais aprendem os conteúdos necessários para alfabetizar na perspectiva da construção do conhecimento. A autora coloca que um professor bem formado tem mais condição de intervir na aprendizagem dos alunos, e gradativamente, contribuir para a garantia do direito de todos se alfabetizarem e que compreendendo o processo de formação do professor alfabetizador as ações relacionadas à formação dos mesmos podem ser mais eficazes.

Em sua pesquisa, Marmol (2011) objetivou analisar, por seu turno, a opinião dos professores alfabetizadores com relação ao curso Instrumentos da Alfabetização verificando se essa formação contribuiu efetivamente para a capacitação dos profissionais da Educação. A autora chegou à conclusão de que a formação oferecida atendeu à maioria dos professores alfabetizadores no que tangia ao tempo, ao material, à relação entre conteúdo e prática pedagógica e à interação entre formador e cursistas. Porém, aponta que há algumas questões que ainda precisariam ser concretizadas nas formações continuadas, como: o atendimento a todos os professores da rede e não apenas uma parte deles; ampliação do diálogo e da troca de experiências com diferentes realidades socioculturais e não apenas com certo grupo de professores alfabetizadores de realidade exclusivamente urbana.

Costa (2012) aponta que a formação de alfabetizadores emerge como uma questão relevante diante das exigências da sociedade contemporânea, cada vez mais centrada no uso social da leitura e da escrita. No entanto, o currículo deveria considerar a natureza específica e, sobretudo, os valores socioculturais do meio em que os alfabetizandos estão imersos. Faz-se necessário fornecer aos professores suportes teóricos e práticos para que possam atender aos desafios atuais da prática em sala de aula, considerando os aspectos que caracterizam tanto o espaço urbano quanto o do campo. Assim, a mestranda conclui que a formação de alfabetizadores deixa lacunas em relação ao contexto de sua atuação, de acordo com as

proposições teóricas e legais. Isso tem acontecido em virtude da ausência de formação específica para trabalhar com a alfabetização do campo. Todavia, a trajetória formativa dos alfabetizadores se constitui, desde a formação em nível de Ensino Médio – Pedagógico, Graduação em Pedagogia à Pós-graduação, articulada às experiências da prática em sala de aula, sendo esta espaço de consolidação de saber e de saber-fazer, bem como de construção do aprendizado para o tornar-se professor.

Leirias (2012) objetiva em sua pesquisa compreender como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores a fim de analisar e entender o que se tem vivido nesses tempos de reconfiguração do papel do Estado e da implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização. Concluindo que há necessidade de compreensão da ação supervisora num contexto complexo de reconfiguração do papel do Estado, desafiada a superar limites vivenciados na formação com professores alfabetizadores que trate das especificidades do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a necessidade da articulação de todo o Sistema de Ensino para a garantia do direito à educação de alunos e professores.

Para que nossa pesquisa apresentasse resultados mais significativos, realizamos também uma busca com o objeto Formação do Professor Alfabetizador no banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), encontramos 06 Teses que pesquisam a formação docente, porém nenhuma delas abordam o objeto Formação do Professor Alfabetizador e 12 Dissertações que pesquisam a formação docente, porém constatamos que as pesquisas específicas sobre a Formação do Professor Alfabetizador são apenas 02: Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores – PROFA (LIMA, 2008) e Várias Dimensões do Trabalho de Alfabetização para Professores Participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever (OLIVEIRA, 2012).

Lima (2008), em sua investigação, propõe compreender a proposta de leitura de textos literários feita no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA e, para desenvolvê-la, dividiu seu trabalho em três partes principais que consistiram em: a. Constatar o lugar ocupado pelo referido Programa na história dos processos de formação e profissional docente no Brasil; b. Analisar o tema da leitura e da literatura no contexto deste Programa; c. Conhecer, por meio de entrevistas com professoras participantes do Programa, quais as contribuições oferecidas por este ao percurso de formação profissional e às práticas docentes. A autora esclarece que este Programa foi implantado e implementado pelo

Ministério da Educação brasileiro entre os anos de 1999 e 2001, tendo como finalidade oferecer subsídios metodológicos aos professores que ensinam a ler e a escrever, face aos desafios enfrentados por eles no trabalho com os alunos das séries iniciais no que tange, em especial, ao processo de alfabetização. Como conclusão, a pesquisadora reitera que a leitura de textos literários em contextos de formação contínua de professores é importante não só para a valorização dessa prática e para a melhoria dos índices de qualidade do ensino da leitura e da escrita, como também para a formação pessoal e profissional de todo o educador e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos educandos. Benefício que se estende a professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreender melhor o mundo, o outro e a si mesmo.

Oliveira (2012) analisa em sua pesquisa de que forma professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada Letra e Vida e Ler e Escrever implantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tendo em vista a forma pela qual veem as diversas dimensões do trabalho que realizam para a alfabetização dos seus alunos. Os referidos programas são elaborados para serem desenvolvidos na sala de aula a partir de material impresso de apoio específico para a série/ano e a constante formação dos professores envolvidos. Para concluir, a autora, traça um perfil das professoras alfabetizadoras participantes do programa de formação e identifica que as mesmas referem-se à docência como exercício profissional, que requer formação específica e continuada, mas suas declarações sobre o ensino e a profissão também remetem ao prazer e a vontade de ensinar. Oliveira faz uma análise do conteúdo das entrevistas procurando mostrar a forma como cada uma delas apropriou-se do que foi proposto pelos cursos numa tentativa de reelaborar as próprias práticas sendo possível notar diferenças significativas nas prioridades estabelecidas por elas para o desenvolvimento de seu trabalho. Algumas priorizaram o uso das sondagens para identificar a hipótese de escrita de seus alunos; outras os momentos diários de leitura em voz alta para os alunos; outras ainda passaram a alfabetizar tendo como preocupação a intenção de oferecer aos alunos, desde o início do processo de alfabetização, textos que não fossem escolarizados, mas que conservassem as suas características de uso social; por fim, algumas professoras optaram por adotar o trabalho interativo, com uso de jogos, organizando os alunos em agrupamentos para a realização das tarefas de leitura e escrita. Dessa forma, ainda que essas professoras tenham tido a mesma formação continuada, recebido as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de forma particular e

única dos conceitos e concepções ali veiculados, ressignificando um saber já existente.

Na busca realizada no banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, encontramos 02 Teses que abordam a formação docente, porém nenhuma pesquisando a Formação do Professor Alfabetizador, e 04 dissertações, todas pesquisando o objeto Formação do Professor Alfabetizador, porém 03 pesquisam especificamente o Programa de Formação de Professores – PROFA e 01 pesquisa o Programa Pró-Letramento. Selecionamos, para contribuição, os trabalhos: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas-MS (BISPO, 2006) e Políticas de Formação de Formação Continuada de Professores: Uma Análise do Programa Pró-letramento mediada pelas narrativas dos Professores (BACCIN, 2014).

Bispo (2006) coloca que sua pesquisa desenvolve estudo sobre a formação continuada, tendo como enfoque a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), buscando mudanças na prática pedagógica dos 92 sujeitos participantes da mesma. A autora aponta como resultados obtidos pelo PROFA a contribuição para desenvolvimento da postura reflexiva perante a própria prática, ressignificação do conceito de alfabetização, avaliação, momentos de partilha de saberes e experiência, bem como o hábito de estudo. Os sujeitos evidenciam que a falta de continuidade das políticas públicas desfavorece a continuidade do trabalho pedagógico, bem como, o número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de acompanhamento pedagógico em muitas escolas. O estudo aponta para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as ações de formação docente em que os mesmos sintam-se participantes ativos, ou seja, uma educação continuada com alcance real que favoreça a assessoria no cotidiano.

A pesquisa de Baccin (2014) discute os programas de formação continuada de professores e as políticas públicas que os implementam. O objeto de estudo é o Pró-Letramento, um programa do MEC que visa à melhoria da qualidade do ensino da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora objetiva conhecer e analisar as concepções, orientações e diretrizes do Programa Pró-Letramento como parte de uma política pública para a educação; analisar as concepções teórico-metodológicas de leitura e de escrita de algumas professoras alfabetizadoras que participaram do Pró-Letramento no município de Campo Grande/MS, na área de Alfabetização e Linguagem, entre 2008 e 2010; e, por fim, identificar como tais professoras alfabetizadoras percebem o Programa. A

investigação realizada por Baccin apontou que o Pró-Letramento é parte de uma política pública governamental influenciada pelos organismos internacionais, cuja ação é de caráter emergencial e visa a minimizar o baixo desempenho do Brasil nas avaliações externas. Ensino de qualidade, como prescreve o Programa, é aquele que se volta para resolver os problemas de proficiência nas áreas de alfabetização e matemática. Prioriza-se o desenvolvimento de competências pautadas em ações individualizadas, em detrimento de processos coletivos. A proposta do Programa pauta-se na epistemologia da prática, um modelo formativo baseado nas ideias do aprender a aprender e limitado à troca de experiências, o que incorre em pouca efetividade do curso, no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos dos professores. Em relação à alfabetização, o Programa fundamenta-se em pressupostos de base biológica do desenvolvimento humano, principalmente nas concepções do alfabetizar letrando, o que distancia o Programa do princípio da historicidade. Oferecido na modalidade semipresencial, segundo a autora, o Pró-Letramento contribui para o processo de certificação em massa e não promove a valorização profissional dos professores.

Após a busca, leitura e análise das pesquisas selecionadas pudemos perceber que quando falamos em formação docente de forma abrangente, encontramos uma gama de teses e dissertações, porém quando procuramos a temática Formação do Professor Alfabetizador já se tornam mais escassas as pesquisas. Encontramos trabalhos sobre alfabetização, letramento, leitura, escrita, dentre outros, mas sobre a formação do docente que alfabetiza ainda são relativamente poucas as fontes encontradas. Considerando a alfabetização como base do processo ensino e aprendizagem é necessário que se façam mais investigações e pesquisas sobre o principal agente desse processo, o professor alfabetizador. É preciso cada vez mais reafirmar a importância de uma boa formação para o professor que alfabetiza. Um professor bem-formado tem mais condição de intervir na aprendizagem de seus alunos e, gradativamente, contribuir para a garantia do direito de todos os alunos se alfabetizarem.

Outros aspectos aos quais as pesquisas remetem estão relacionadas ao domínio, por parte do professor alfabetizador, não apenas da prática, mas também das teorias que envolvem toda a história da educação e, principalmente, dos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização. De acordo com as autoras Castanheira; Maciel; Martins (2009):

Há uma distância entre o discurso e a prática pedagógica docente. As experiências nos cursos de formação docente nos tem revelado que são muitas as dúvidas dos

professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar. Profissionais que estão iniciando o seu percurso ou mesmo que atuam há vários anos na alfabetização questionam se suas práticas condizem com as novas teorias e concepções de ensino e aprendizagem (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 16 -17).

Quanto à formação inicial, coloca-se que o baixo rendimento apresentado pelos alunos da Educação Básica nas avaliações externas aponta para a necessidade de estudos e ações eficazes para a melhor compreensão deste quadro, fazendo uma análise dos cursos que formam esse profissional, observando se estão suprimindo as necessidades básicas para que ele possa realizar seu trabalho de forma segura e eficaz, tendo em vista que a partir da década de 1980 ampliou-se a formação em nível médio como habilitação de segundo grau. As escolas, ditas Normais, transformaram-se em escolas de segundo grau profissionalizante, oferecendo habilitação ao magistério, formando docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coloca-se que esta formação era insuficiente para suprir as necessidades pedagógicas e metodológicas para os professores alfabetizadores, porém era uma modalidade de formação rápida e econômica. Gatti (1995), aponta a precariedade da formação oferecida então a esses docentes:

As pesquisas mostram que houve uma desmontagem crescente desses cursos no 2º grau. Isso tem contribuído não só para a forma como se deu a implementação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão do magistério. Ao mesmo tempo, o crescimento da demanda educacional veio se intensificando e, portanto, também a demanda por professores. (GATTI, 1995, p.25).

A Educação é um processo de contínuo desenvolvimento, entende-se então que, o professor necessita estar em constante aperfeiçoamento. Assim, a formação continuada é importante para o professor alfabetizador, pois a partir dela ele irá atualizar-se e isso refletirá no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, conforme ratifica a passagem abaixo:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria

prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010). Assim, analisamos a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar,

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, p. 68).

Andre⁴ (2010), em seu dossiê “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, coloca que o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, assim, torna-se cada vez mais presente uma discussão sobre como vem configurando esse campo de estudos. A autora afirma que, para Imbernón (2002), a formação docente é como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Segundo Andre (2010), o aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos de 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%; no início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22% em 2007. A mudança não foi, porém, apenas no volume de pesquisas sobre formação docente, mas também nos objetos de estudo. Nos anos de 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal (76% das pesquisas). Nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007.

Para Andre (2010) investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito

⁴ Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula.

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Concluindo, Andre (2010) afirma que as iniciativas de pesquisa pelo objeto Formação Docente têm grande relevância, pois torna a área mais respeitada frente às outras áreas do conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, visto que quanto mais claras e coerentes as pesquisas forem, mais força terá para firmar-se como um campo autônomo.

2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Nos dias atuais muito se discute sobre os temas Alfabetização e Letramento. Colocando-se que embora sejam processos diferentes, mas que se completam. O conceito de Alfabetização, durante muito tempo, esteve vinculado a ideia de que aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e de que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (Soares; Aroeira; Porto, 2010, p. 36). A partir da década de 1980, estudos mostram que o aprendizado da escrita não era apenas o domínio da correspondência entre grafemas e fonemas, mas um processo ativo, onde, a partir dos primeiros contatos com a escrita, a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita como sistema de representação. Cagliari, afirma que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (CAGLIARI, 2010, p. 9)

Com o surgimento do conceito de letramento amplia-se a visão da alfabetização, que passa a observar que não basta apenas desenvolver o domínio da prática de ler e escrever (decodificar e codificar), mas necessita-se do uso dessas habilidades em práticas sociais que exijam leitura e escrita.

Segundo Soares (2001), foram feitas no Brasil várias investigações para conceituar a palavra letramento. A autora explica que a palavra vem do inglês, uma vez que não consta dos dicionários brasileiros. Ela tem sua origem na palavra inglesa *literacy*⁵, que significa um processo contínuo e permanente. Para Magda Soares:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, p. 39, 1998).

Morais (2012, p. 14), coloca que com a hegemonia do discurso do letramento, muitos educadores – e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização – passaram a

⁵ “Literacy” do inglês, traduzido por “letramento” no Brasil e por “literacia”, em Portugal, é uma terminologia não dicionarizada que, nos meios acadêmicos, vem sendo utilizada com diferentes sentidos.

defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os alunos a aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar.

Para Figueiredo (2011), a discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. Mello (2012) afirma que:

A discussão sobre letramento surge recentemente em nosso vocabulário escolar, e em sua origem, está associada ao fenômeno do analfabetismo funcional. O processo de letramento tem como elemento central a utilização da escrita em função social, na perspectiva de superar os processos artificiais vividos na escola de um modo geral. Nesta perspectiva, defende-se que a alfabetização – a apropriação da leitura e da escrita – com base no letramento pode superar o analfabetismo funcional (MELLO, 2012, p. 76).

Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. Mello (2012) aponta:

Entendo que a falta de uma base científica que possibilite compreender como se dá a apropriação é uma das causas da não apropriação da linguagem escrita em sua funcionalidade por pessoas que passam pela escola. As cartilhas que nos alfabetizaram não tiveram pesquisa prévia que apontasse como as crianças aprendem a ler e a escrever, nem uma pesquisa posterior que avaliasse sua adequação (MELLO, 2012, p.76).

Considerando que a sociedade atual requer indivíduos alfabetizados e letrados, a questão pode ser posta da seguinte forma: a alfabetização é a aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico; e o letramento, o desenvolvimento de competências para o uso dessa aprendizagem em práticas sociais que envolvam a língua escrita. Assim, alfabetizar é ensinar os códigos silábicos, a decodificação das letras, ou seja, ensinar todas as técnicas para o uso do sistema alfabético e ortográfico. Letrar é expor e familiarizar a criança às técnicas aprendidas no seu dia-a-dia, dando possibilidades para que ela adquira habilidades tanto para

decodificar como para utilizar o alfabeto em sua vida social, lendo e interpretando diferentes gêneros textuais e contextos discursivos. Soares define o Letramento da seguinte forma:

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (SOARES, 1979, p.77)

A ampliação do conceito de alfabetização faz-se necessária, pois a aprendizagem da escrita de um modo fragmentado não transforma a realidade do indivíduo, diferentemente da condição de letrado. Ao ser alfabetizado mecanicamente a criança saberá apenas utilizar a escrita e a leitura na escola, não fazendo uso delas em suas práticas sociais de forma crítica. A mesma autora esclarece:

[...] o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem Consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social (SOARES, 2001, p. 17- 18).

Para Soares (2001) alfabetização e letramento são processos simultâneos e indissociáveis, uma vez que no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança 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 autora ainda afirma que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, portanto, em dependência da alfabetização.

A alfabetização é entendida como apropriação da dinâmica ou da tecnologia da leitura e da escrita. Essa apropriação envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. É preciso saber, entre outras coisas, que desenhos são diferentes de letras e escrita é um sistema de representação, que a língua é som, que a nossa escrita é alfabética e ortográfica, isto é, estabelece-se na relação fonema/grafema e há uma convenção sobre a forma de grafar as palavras. No processo de alfabetização, o alfabetizando descobre o segredo de que é preciso juntar letras para formar sílabas, juntar as sílabas em palavras, juntar palavras em frases e frases em textos. Letramento relaciona-se às práticas sociais de leitura e de escrita. Esse conceito diz respeito ao conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma

participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Soares (2001) sintetiza que em primeiro lugar há necessidade de reconhecimento das especificidades da alfabetização, entendida aqui como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência do primeiro, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto letrado; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões; em quarto lugar, há necessidade de rever e reformular a formação dos professores alfabetizadores, de modo a torná-los capazes de enfrentar o fracasso dos alunos na aprendizagem inicial da língua nas escolas brasileiras.

Mello (2012) pondera que a falta de pesquisas e de conhecimento relacionadas à apropriação da alfabetização e do letramento levou-nos a alguns equívocos, principalmente o de pensarmos que a escrita pudesse ser ensinada para as crianças de forma simplificada. Assim, ensinamos o alfabeto, que implica relacionar os sons e as letras, e ensinamos o mecanismo de juntar as letras para constituir sílabas e palavras, juntando palavras para formar frases. A autora afirma ainda que ao expormos o alfabeto em sala de aula, escrever nos crachás o nome próprio destacando a letra inicial, ou escrever o nome dos espaços utilizando cores diferentes, estamos chamando atenção dos alunos para as letras e contribuindo com a ideia de que a escrita pode ser simplificada em seu aspecto técnico dificultando, para o aluno, a compreensão do que é a linguagem escrita.

Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia escrita, somando à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objetivo escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 32).

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, porém ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização deve se desenvolver num contexto de letramento, posto que aquela alfabetização entendida como processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever, já não são satisfatórias. A modernidade requer o exercício efetivo e competente

daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (Soares, 2001), no entanto, uma prática não exclui a outra. Diante dessa constatação, “alfabetizar letrando” é um desafio permanente, que requer reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

2.1 Métodos e Processos de Alfabetização

Para Moraes (2012, p. 27) por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido – a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem.

Mortatti (2010)⁶, explica que a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas. A autora ainda reflete que do ponto de vista centrado no interacionismo linguístico, alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos.

A alfabetização é um processo interno, que acontece de formas diferentes em cada indivíduo dependendo da forma como é estimulado por seu meio ambiente. Com a necessidade de saber como se dá o processo de aprendizagem de leitura e escrita, os métodos de alfabetização impõem regras que devem ser seguidas pela criança a ser alfabetizada, sendo que eles evoluem fazendo o conhecimento avançar em consonância com as necessidades sociais, já que a transformação de nossa sociedade cada vez mais vai exigindo um tipo de letrado diferente. A alfabetização é caracterizada por grandes dificuldades e conflitos em nível cognitivo, levando a criança a estar em constante coordenação de informações e reconstrução de seu conhecimento adquirido, provocando assim mudanças internas e grandes avanços para se chegar no pleno desenvolvimento da escrita e da leitura.

Métodos é a soma de ações baseados em um conjunto de princípios e hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados.

⁶ Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/agosto 2010.

Em alfabetização o método será, pois o resultado da determinação dos objetivos a atingir (conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada). (SOARES, 2001, p.93)

Emília Ferreiro (2001, p. 63) afirma que a alfabetização é “uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle.” O ambiente escolar é heterogêneo, então não é possível tratar todos os conhecimentos como se fossem únicos, pois cada aluno tem seu tempo, facilidade, dificuldade e modo de aprendizado individual. Cagliari (1993, p. 82) afirma que a alfabetização é, sem dúvida, “o momento mais importante na formação escolar. É preciso que o educador tenha uma percepção aguçada para usar aquilo que se encaixe bem com seus conteúdos, auxiliando no ensinamento e que traga bons resultados, porque a alfabetização é a base de todo o aprendizado.”

Segundo Mortatti (2006)⁷, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vem-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever. A autora coloca que visando enfrentar esse problema e auxiliar os “novos” a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vem engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de pesquisa. A seguir faremos uma reflexão sobre os principais métodos conhecidos e citados pelos professores alfabetizadores durante conversas informais sobre alfabetização em diferentes momentos e ocasiões.

O método Tradicional é o mais conhecido e utilizado pelos professores alfabetizadores. Morais (2012), coloca que:

Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, tem uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo

⁷ História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 27/04/2006.

informações prontas do exterior, que através da repetição do gesto gráfico e da memorização, passaram a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos que alguém estava lhe transmitindo (MORAIS, 2013, p. 27).

No grupo dos métodos sintéticos – considerados os mais rápidos e simples e com maior influência na prática da alfabetização nas escolas brasileiras – estão os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Cagliari (1998), explica que:

No trabalho com os métodos sintéticos se parte do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldade, desde a letra até o texto. Baseando no ponto de vista mental, o indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral, como um todo, dando-lhes significados, para posteriormente ser capaz de analisar suas partes. Esse método leva o aluno a perceber partes isoladas, sem significação, impedindo sua compreensão e percepção da leitura. Com isso, o aluno tem dificuldades de compreender e criar textos, o prazer pela leitura dura pouco, porque logo o aluno consegue dominar a leitura e escrita deixando de ser algo novo em sua vida, oferece um vocábulo pobre e restrito. (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Morais (2012, p. 28), acrescenta que todos os métodos sintéticos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu. O autor explica que:

1. Por trás dos métodos alfabéticos existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, então, veria que juntas elas formariam palavras e ... um dia ele leria textos;
2. Por trás dos métodos silábicos, está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas. Decorando as sílabas e “juntando-as”, ele chegaria a ler palavras e ... um dia leria textos;
3. Por trás dos métodos fônicos, está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz. Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos. (MORAIS, 2012, p. 28-29).

Como exemplo dos métodos fônicos, podemos citar o Programa Além das Palavras, implantado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2012. Carvalho (2008), explica que para os métodos fônicos a aquisição da linguagem é um processo mecânico, ou seja, a criança será sempre estimulada a repetir os sons que absorve do

ambiente. Assim, a linguagem seria a formação do hábito de imitar um modelo sonoro. Os usos e funções da linguagem, neste caso, são descartados (em princípio), por se tratarem de elementos não observáveis pelos métodos utilizados por essa teoria, dando-se importância à forma e não ao significado. No tocante à aquisição da linguagem escrita, a fônica é o intuito de fazer com que a criança internalize padrões regulares de correspondência entre som e soletração, por meio da leitura de palavras das quais ela, inconscientemente, inferi as correspondências soletração/som.

Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar a letra e a posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial ou final (CARVALHO, 2008, p. 28).

No grupo dos métodos analíticos, destacam-se: a palavração, a sentencição e o método global (ou historietas). Morais (2012, p. 29), afirma que todos os métodos analíticos irão levar o aluno a, no final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas), que caracterizam os métodos do grupo sintético, porém, propõem, que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “tem significado” (palavras, frases, histórias), e pouco a pouco, levar os alunos analisá-las, isto é, a “parti-las em pedaços menores”.

- a. No método de palavração, durante um longo período os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;
- b. No método de sentencição, a cada unidade didática ou lição, as crianças memorizariam sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);
- c. No método global ou historietas, a criança seria exposta a narrativas artificiais. O “grande todo”, o texto, seguiria, então, os passos do método de sentencição: suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas (MORAIS, 2012, p. 30).

Marlene Carvalho (2010), coloca que não é recente a ideia de alfabetizar com base em textos. A autora afirma que por volta do final do século XIX, educadores norte-americanos criaram o método da historieta ou do conto.

Com a ajuda do professor, os alunos criavam um texto para relatar um fato interessante ou para contar uma história. Geralmente, o professor lançava mão de desenhos para ilustrar as sucessivas frases e assim facilitar a memorização dos respectivos significados. A partir desse texto, chegava-se à análise das frases, das palavras, das sílabas e, finalmente, às letras. Adaptações mais ou menos bem-

sucedidas do método da historieta ou do conto aparecem nos manuais de alfabetização, nos quais cada lição corresponde a uma historieta. Usualmente, os vários textos curtos do pré-livro relacionam-se entre si, ou seja, o pré-livro tem unidade temática, o que não acontece nas cartilhas (CARVALHO, 2010, p. 53).

Carvalho (2010), afirma que as bases teóricas da alfabetização a partir das frases são encontradas nas obras de Decroly⁸, seu método de alfabetização denominado ideovisual, preconizava a apreensão direta do significado (a ideia) a partir da visualização da forma da frases ou da palavra. A autora coloca que na mesma época Claparède⁹ validou, no ensino da leitura, o método de partir do todo significativo para depois chegar aos elementos mínimos da escrita. Inicialmente, Decroly aceitou o uso do termo sincretismo proposto por Claparède, porém mais tarde substituiu-o por globalização. Por influência de Decroly, os diversos métodos de alfabetização analíticos são também chamados métodos globais (CARVALHO, 2010, p. 58-59).

O ensino de leitura a partir da frases encontrou muitos seguidores nas primeiras décadas do século XX, que introduziram pequenas variações na metodologia. Por exemplo, as frases produzidas pelos alunos eram também ilustradas por eles, ou então, algumas frases criadas em torno de um tema eram concatenadas de forma a criar um texto. Nesta segunda hipótese, o método das frases se identifica com o método da historieta ou conto. Graças às contribuições de muitos educadores, o método global puro criado por Decroly evoluiu para um encaminhamento mais analítico, isto é, hoje orienta-se o aluno para compor as unidades significativas (frases ou palavras) nos seus elementos menores, sílabas ou fonemas (CARVALHO, 2010, p. 59).

Para Morais (2013, p. 27- 28), independente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiram como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. O autor afirma ainda que, por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender. O autor afirma que ambos os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como fazem os indivíduos já alfabetizados e lhe atribuem capacidades que não correspondem à verdade, assim, o autor aponta como principais

⁸ Ovide Decroly, médico, e educador belga, um dos pioneiros da Escola Nova. Em 1907, Decroly divulgou sua experiência de alfabetização de um menino surdo, de cinco anos e meio, a quem ensinou a ler utilizando frases relacionadas com ações da vida cotidiana.

⁹ Claparède, educador e psicólogo suíço, afirmava que a criança lê melhor frases e palavras do que letras isoladas, porque a percepção inicial que tem da realidade é sincrética, ou seja, global e indistinta, uma percepção do todo e não do detalhe.

equivocos:

- a. O método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em seqüências de fonemas é algo pouco complexo, do ponto de vista cognitivo, e que, sem pronunciar tais fonemas isoladamente, as crianças não se alfabetizariam, ou não alfabetizariam “da melhor maneira”. Como os fonemas seriam unidades naturais para as crianças, em suas mentes elas poderiam isolar, adicionar ou subtrair tais unidades;
- b. O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituiriam “unidades naturais”, servindo de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas constituam algo possível de ler;
- c. Os dois métodos tem, portanto, uma visão adultocêntrica, isto é, enxergam o funcionamento infantil como idêntico ao adulto. Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem sons das palavras que pronunciamos”. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som-grafia (MORAIS, 2012, p. 31).

O método Paulo freire¹⁰ propõe alfabetizar através de “palavras-geradoras” tendo como primeira etapa a pesquisa do universo vocabular do aluno, a partir daí são retiradas palavras-chave que darão início as discussões de temas políticos e sociais. Nas discussões do tema gerador o objetivo é sempre a conscientização. Para Carvalho (2010):

O método não oferece novidades, pois seus procedimentos técnicos são muito tradicionais: divisão da palavra em sílabas, apresentação das “famílias fonêmicas” e formação de novas palavras. A autora explica que a aparente facilidade da técnica é uma faca de dois gumes: o método parece fácil de aplicar, mas alguns alunos não conseguem acompanhar o salto muito rápido da palavra-chave para as famílias silábicas. Embora no plano técnico a contribuição do método Paulo freire seja limitada, no terreno das ideias tem suscitado e tem sustentado um debate político importante sobre o direito à alfabetização. Sua proposta de contextualizar a palavra-chave no debate dos “temas geradores” é de muito valor para os que desejam além de ensinar também educar o povo brasileiro (CARVALHO, 2010, p. 73).

2.2 Linha Teórica Construtivista

A teoria criada pela pesquisadora Emilia Ferreiro, discípula de Jean Piaget, através de longas pesquisas sobre como a criança aprende, afirmando então que, antes de chegar a escola as crianças observam as escritas existentes e automaticamente tentam

¹⁰ Educador brasileiro, na sua bibliografia analisa o analfabetismo do ponto de vista político-social. Afirma que a leitura e a escrita, no Brasil, são ainda privilégios de determinados grupos sociais e que ao analfabetos adultos não são pessoas incapazes ou inferiores. Valoriza o diálogo entre professores e alunos, como forma de fazê-los expressar sua “leitura de mundo”, ou seja, suas próprias ideias sobre a realidade e a cultura. Para Freire, a alfabetização constitui um instrumento para tomada de consciência de direitos e deveres do cidadão e de luta pela diminuição das desigualdades sociais.

compreender como funciona a escrita e, fazem diversas tentativas de escrever. A pesquisa foi denominada de *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), e teve uma grande divulgação no Brasil, porém com a nomenclatura de “Construtivismo”. A teoria criada por Emilia Ferreiro passou a ser difundida principalmente na formação inicial e continuada dos professores e fundamenta documentos do MEC, como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino fundamental. De acordo com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a escrita alfabética é sempre concebida como um sistema notacional e, nunca, como um “código” (MORAIS, 2012, p, 45).

Para Carvalho (2010), a contribuição especial de Emilia Ferreiro foi ampliar, sistematizar e divulgar as pesquisas sobre a representação do sistema de escrita pela criança, em contextos diversos, autora coloca que Emilia Ferreiro nunca propôs um método de alfabetização, pois considerava tarefa apropriada para os pedagogos e educadores em geral. No entanto, apresentou alguns pressupostos para a prática educacional:

- a. Crianças que não tem adultos alfabetizados à sua volta precisam de que a escola lhes mostre que a escrita serve para outros fins que não apenas “passar de ano”. Devem ser introduzidos às funções sociais da escrita, lendo e escrevendo textos significativos, e não apenas limitados à leitura das cartilhas e aos exercícios de cópia;
- b. A escola deveria proporcionar um ambiente alfabetizador, como é o caso dos filhos da classe média que ainda antes de aprenderem a ler entram em contato com a literatura infantil e outros tipos de textos, participando de atos de leitura e escrita na família e nas instituições de educação infantil;
- c. A chamada “prontidão” ou “maturidade para a leitura e escrita” depende principalmente das condições sociais da vida da criança. Aquelas que tem mais contato com a leitura (por meio de um leitor que lê para elas) e com a escrita, vivida como uma brincadeira, chegam à escola “maduras” ou prontas para aprenderem a ler. As demais, que são a maioria nas escolas públicas brasileiras, não devem ser isoladas à espera de que a famosa maturidade se manifeste. Esta surgirá por meio da interação com a leitura e a escrita (CARVALHO, 2010, p, 78).

Concluindo, pontuamos que todos os professores almejam a resolução dos problemas da alfabetização, porém sabemos que para tal necessitamos bem mais que um método seguro e eficaz. Necessita-se de boa formação inicial e continuada para os professores alfabetizadores, dentre outros. Dessa forma, torna-se compreensível quando um professor alfabetizador, quando questionado sobre sua prática, responde “vou mesclando”, afinal o mesmo está buscando o melhor meio para desenvolver a sua prática de maneira que consiga atingir o maior quantitativo de alunos no processo de alfabetização. Então, nos questionamos: qual é o melhor método para alfabetizar? A autora Marlene Carvalho (2010), diante deste questionamento coloca que, houve uma época em que se discutia muito a oposição entre os

métodos analíticos e sintéticos. Essa polêmica entre educadores e autoridades educacionais em torno do que seria o “melhor método”, com o passar do tempo, perdeu o sentido.

Os educadores começaram a fazer adaptações, fusões de procedimentos analíticos e sintéticos ao longo do processo de alfabetização, resultando no que hoje se denomina método analítico-sintético. Os métodos puros só existem nas propostas de seus autores, isto é, na teoria. Nas salas de aula, os professores geralmente fazem adaptações e sínteses, partindo de um método estruturado e adicionando inovações, criadas a partir da sua própria experiência. De todo modo, no estágio atual do conhecimento, não há resposta definitiva para a pergunta “qual é o melhor método para ensinar a ler?” (CARVALHO, 2010, p. 81).

Acreditamos ser impossível comprovar que um método seja melhor que o outro. O que se pode observar é que em um determinado contexto com uma determinada clientela, um método pode, naquele momento, apresentar melhores resultados do que o outro. Não podemos deixar de ressaltar que a competência, o comprometimento, a confiança, o desempenho, o envolvimento, a dedicação do professor em relação aos alunos contribuirão muito mais para a aprendizagem do que um método propriamente dito. A seguir, discorreremos sobre as hipóteses de aprendizagem no processo de alfabetização.

2.3 As Hipóteses de Aprendizagem da Escrita no Processo de Alfabetização

Segundo Ferreiro (1989), durante o processo de alfabetização, o aluno percorre uma trajetória caracterizada por uma sequência de hipóteses de aprendizagem que estão ligadas a uma hierarquia de procedimentos, noções e representações determinadas pelas propriedades das relações e das operações em jogo. Em cada hipótese, o aluno elabora suposições a respeito da construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. A mudança de hipótese só irá ocorrer quando se deparar com questões que a hipótese atual não consegue explicar.

Para Silva (1994, p. 12), “considera-se que a criança, como pressuposto da alfabetização no seu processo em direção à compreensão da escrita alfabética, percorra etapas”. Zilberman (1985, p. 27) coloca que “a criança é vista como um ser em formação cujo potencial deve se desenvolver a formação em liberdade, orientando no sentido de alcance de total plenitude em sua realização”.

Morais (2012, p. 46), explica que a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas e os sons que elas substituem, os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, seria

apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo das formas gráficas e dos seus respectivos sons. Por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Sobre a teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985) o autor afirma que esta tem insistido em dois pontos que parecem essenciais, para entendermos por que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas sim, se apropriar de um sistema notacional.

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que os adultos alfabetizados, adotam como se fosse a única coisa possível. Disso decorre que, ao revisarmos as etapas pré-silábica e silábica da Teoria da Psicogênese, não faz sentido, para a maioria dos aprendizes, numa etapa inicial, ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que comecem com aqueles fonemas. Na realidade, o aprendiz não pensa ainda em “fonemas” como unidades isoladas, como equivocadamente, pressupõem certos pesquisadores e autores de materiais didáticos que defendem os velhos métodos fônicos. Tampouco acredita que duas letras isoladas, podem ser lidas.

Em segundo lugar, a Teoria da Psicogênese da Escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escritas (pictográficos, ideográficos, silábicos, etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando. Numa visão construtivista, não se pode passar da condição de, num dia, não compreender que as letras substituem segmentos que pronunciamos das palavras que falamos para, no dia seguinte, tratar as letras como “substitutas dos fonemas”, pressupondo que cada fonema que pronunciamos vai ser substituído por outra letras. A perspectiva evolutiva adotada pela Teoria da Psicogênese pressupõe que, para, dominar o SEA, a criança precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional (MORAIS, 2012, p. 48-49).

Silva (1994, p. 12) explica que a questão fundamental no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua, ou seja, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação gráfica dos sons da língua. Esse enfoque privilegia a escrita como objeto substituto, que é diferente da linguagem oral, portanto, a escrita não é a simples transposição gráfica da linguagem oral.

É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substitui as palavras por imagens de palavras [...] A escrita é também um discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, situação essa que, para a criança, é nova e estranha [...] Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas, o espanto leva à explicação [...] No discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representa-la para nós [...] A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando

escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que tem de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOTSKY, 1979, p. 131-132).

A teoria proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), pregando que o aprendizado da escrita alfabética ocorre em estágios ou etapas, parece ser o único modelo que busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflitos (MORAIS, 2012, p. 53). A seguir, explanaremos cada uma das hipóteses de aprendizagem, de acordo com a teoria proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979).

2.3.1 Hipótese Pré-silábica

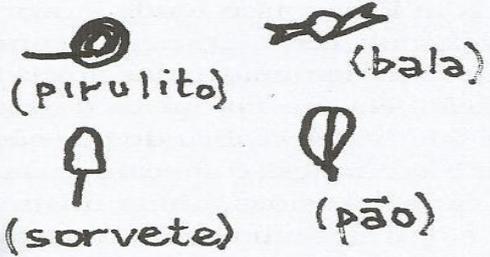
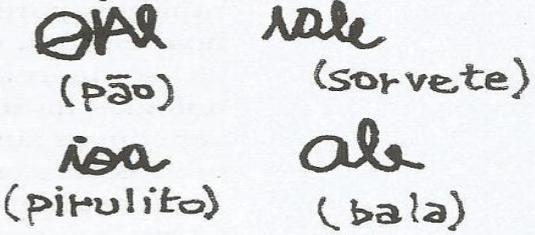
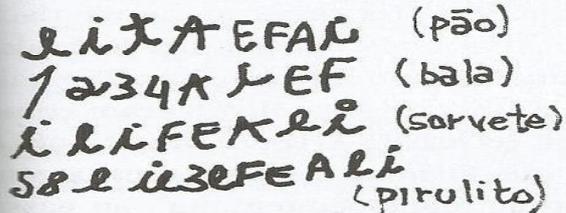
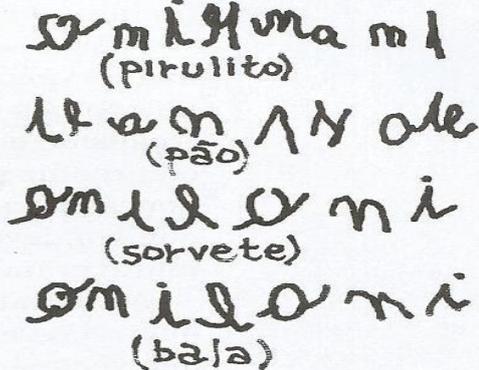
Silva (1994), explica que esta hipótese é caracterizada por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nessa hipótese, criança explora tanto critérios quantitativos (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes) ou critérios qualitativos (variar o repertório das letras ou a posição das mesmas sem alterar a quantidade). A autora coloca que, nessa hipótese, ainda não existe uma relação entre fonema/grafema. A correspondência entre a escrita e o nome é global, as partes da escrita não correspondem ainda às partes do nome. Cada letra pode valer pelo todo e não tem valor em si mesma.

Emilia Ferreiro (1999) menciona como principais características deste nível: a. A escrita representa o nome do objeto, não há relação entre a escrita e a fala; b. Utiliza sinais gráficos do ambiente alfabetizador para escrever; c. Utiliza o desenho como apoio à escrita; d. Ainda não há hipótese da quantidade mínima.

Aquilo que chamamos de hipótese pré-silábica constitui, na realidade, um longo período, no qual, as variadas respostas que a criança vai elaborando para as suas perguntas tem em comum um desconhecimento: ela ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos. Uma coisa tão evidente para os indivíduos alfabetizados, e tratada pelos métodos tradicionais de alfabetização como um conhecimento que já estaria “pronto” na mente dos aprendizes, ou que bastaria ser a eles transmitido, vai ter que ser redescoberta por todos os indivíduos que vivem em sociedade que usem escritas alfabéticas (MORAIS, 2012, p. 54)

Nesta hipótese a escrita ainda não é interpretável. A criança elabora as suas hipóteses e começa a diferenciar letras de número e passa a ter percepção de que as letras servem para escrever, muito embora ela ainda não saiba como isso ocorre. Tentando diferenciar as palavras que escrevem, a criança passa a formular duas hipóteses que foram descritas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) como, a hipótese da quantidade mínima e da variedade. Na hipótese da quantidade, Morais (2012) explica que em consonância com o fato de que a maioria das línguas temos poucas palavras com uma ou duas letras, as crianças passam a julgar que para uma palavra poder ser palavra, possível de ser lida, precisa ter no mínimo três letras e que na hipótese da variedade, a criança descobre que não se pode ler sequências nas quais todas as letras são iguais e que para escrever palavras diferentes, não se pode produzir notações iguais.

Ilustração 1: Escrita de Crianças com hipótese Pré-silábica¹¹

 <p>(pirulito) (bala) (sorvete) (pão)</p> <p>Mariana</p>	 <p>(pão) (sorvete) (pirulito) (bala)</p> <p>Samyle</p>
 <p>(pão) (bala) (sorvete) (pirulito)</p> <p>Fernanda</p>	 <p>(pirulito) (pão) (sorvete) (bala)</p> <p>Stephany</p>

¹¹ Retirada do livro “Sistema de Escrita Alfabética”, Arthur Gomes de Morais, 2012, p. 55

2.3.2 Hipótese Silábica

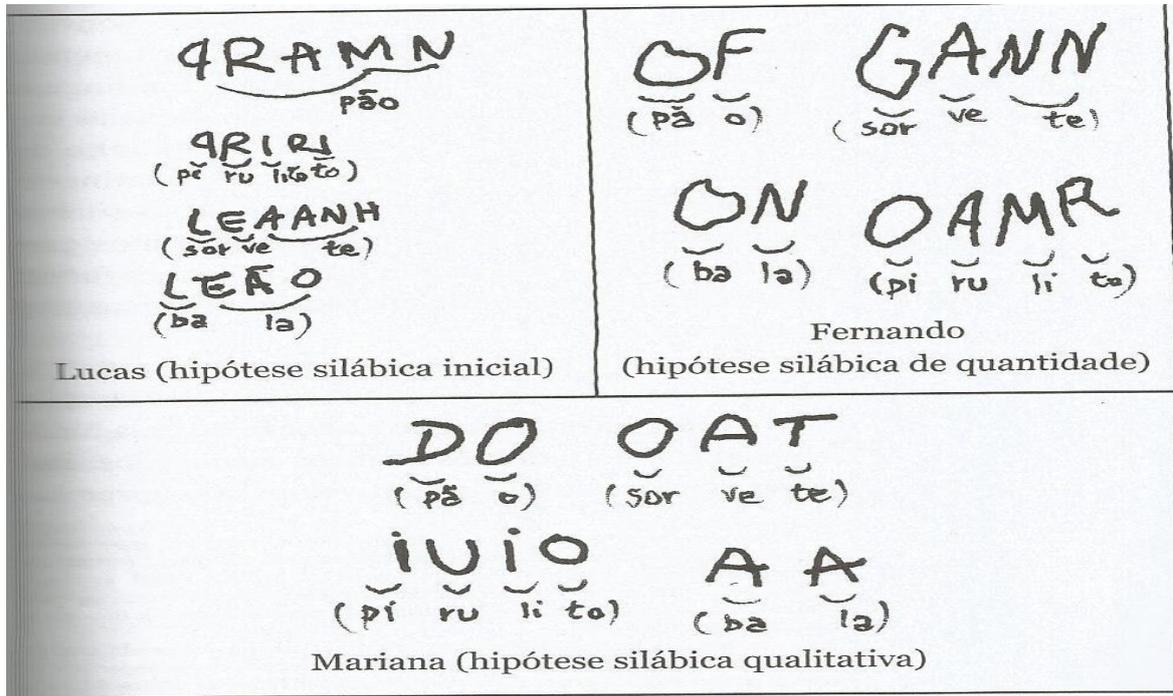
Silva (1994) explica que essa hipótese caracteriza-se pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. A autora coloca que, essas partes são as sílabas e em geral a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba. Pode servir qualquer letra ou existir uma associação do som à letra convencional.

Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a hipótese da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral que é transmitida pelos adultos e pode coexistir com formas estáveis, isto é, palavras que a criança aprendeu a escrever globalmente (SILVA, 1994, p. 15).

Nessa hipótese começa a existir uma certa estabilidade das palavras. Surge o conflito quantitativo (quantas letras preciso para escrever?) e o conflito qualitativo (quais letras vou utilizar para escrever?). Inicia-se uma correlação entre a fala e a escrita. Emilia Ferreiro (1979) coloca como sendo as principais características desta hipótese: a. A escrita representa o som da fala; b. Existe uma preocupação com as partes que compõem uma palavra; c. Qualquer letra pode representar um som; d. Mantém-se o critério da quantidade mínima de letras para escrever palavras; e. Podem aparecer sinais gráficos distantes das formas das letras; f. A produção escrita dos alunos não será compreendida pelos outros.

A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde as suas perguntas. Ela passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos [...]. No auge da hipótese silábica, a criança concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto: embora, em seu processo de reconstrução do alfabeto ela não tenha tingido a visão do adulto e de outras crianças já alfabetizadas, descobriu que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas. De algum modo ela redescobriu os sistemas de escrita silábicos que a humanidade inventou há milênios e que ainda são usados hoje (MORAIS, 2012, p. 58-59).

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), detectaram que a adoção de uma hipótese silábica ao lado dos avanços alcançados, implica novos conflitos cognitivos para o aprendiz, decorrentes das hipóteses de quantidade mínima e de variedade (na notação de uma mesma palavra ou de palavras distintas) que ele tenha elaborado na hipótese precedente.

Ilustração 2: Escrita de crianças com hipótese silábica¹²

2.3.3 Hipótese Silábico-alfabética

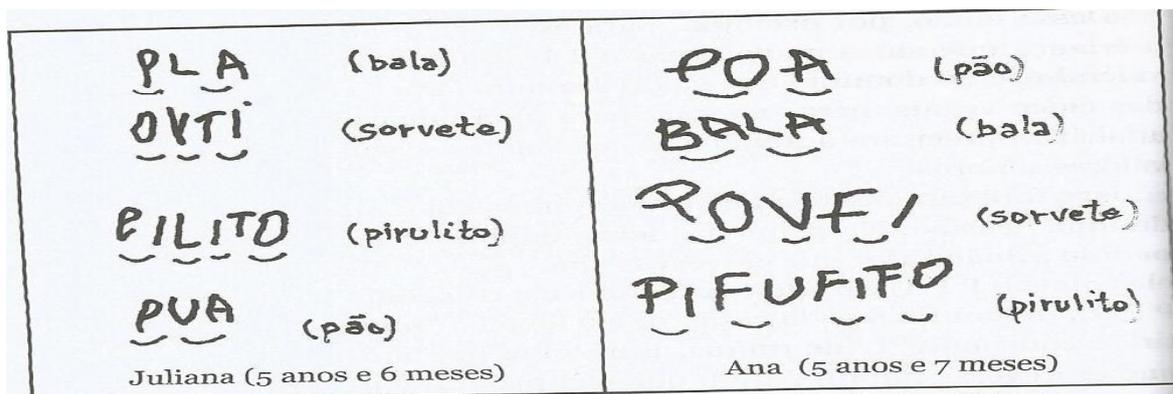
Silva (1994), explica que a hipótese silábica leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Nessa hipótese existem duas formas de correspondência entre som e grafia: silábica (sílabas é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras o seu correspondente. O conjunto de letras é o alfabeto). A autora afirma que, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra; e parte da palavra analisando todos os fonemas da sílaba.

Sempre vista como um período de transição, a hipótese silábico-alfabética expressa a descoberta de uma mudança radical [...] em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “por mais letras”. Para isso ela precisa refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba. A tarefa nos parece complexa não só pelos novos conflitos que gera, mas sobretudo, porque implica um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado. A notação alfabética, requer um domínio muito maior das correspondências entre grafema e fonemas que o exigido para escrever segundo a hipótese silábica (MOARIS, 2012, p. 62).

¹² Retirada do livro “Sistema de Escrita Alfabética”, Arthur Gomes de Moraes, 2012, p. 59

Nessa hipótese a criança começa a perceber que ninguém consegue ler o que ele escreve, principalmente quando usa apenas as vogais. Assim, se vê sem saída. Características desta transição: a. Transição entre hipótese silábica e hipótese alfabética; b. Ocorrência do acréscimo de letras para composição das partes que compõem as palavras. Nesta hipótese, o aluno está próximo à escrita alfabética.

Ilustração 3: Escrita produzida por criança com hipótese silábica-alfabética¹³



2.3.4 Hipótese Alfabética

Silva (1994) aponta que essa hipótese é caracterizada pela correspondência entre fonemas e grafias. Existe a compreensão da escrita alfabética, onde todos os fonemas devem estar representados. A análise de aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras.

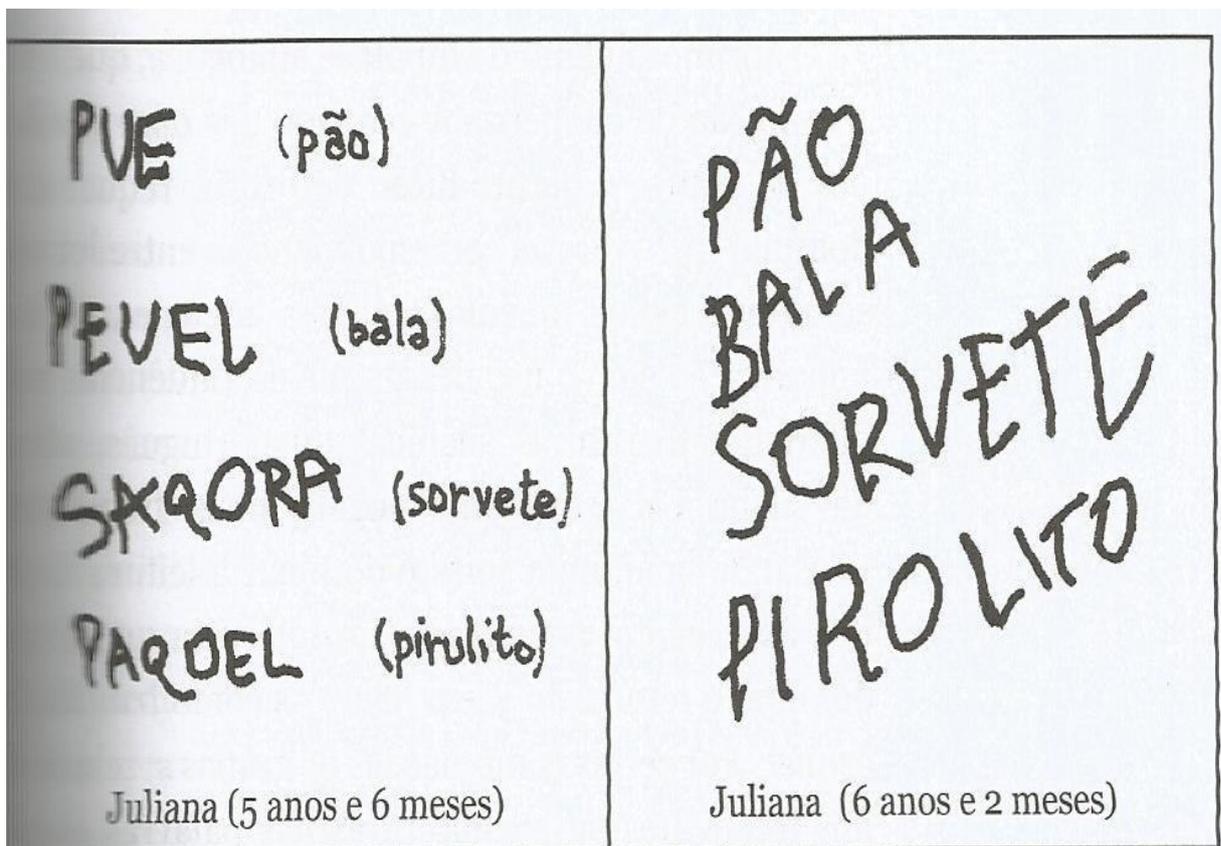
Segundo Ferreira (2001, p. 51), nesta hipótese a criança, compreende a lógica do sistema linguístico. Lê e escreve, muito embora não escreva, ainda, segundo as convenções ortográficas. Assim, é preciso criar situações de intervenção didática com este fim.

Ao atingir essa hipótese final do processo de apropriação da escrita alfabética, a criança resolve os seus questionamentos, colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronuncia-se. A criança recém chegada a hipótese alfabética ainda “acredita no princípio alfabético”, isto é, ela pensa que prevalece a “lógica” originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um som e cada som deveria ser notado por uma letra. As dificuldades enfrentadas pelos principiantes alfabéticos, implicam erros não só de leitura, mas também na hora de escrever palavras. A falta de automatismo no uso das correspondências som-grafia e o descompasso fazem com que ocorram omissões de letras e sílabas inteiras, o que não deve ser confundido com uma escrita de hipótese silábica-alfabética (MORAIS, 2012, p.64-66).

¹³ Retirada do livro “Sistema de Escrita Alfabética”, Arthur Gomes de Moraes, 2012, p. 64

As principais características da hipótese alfabética são: a. a criança descobre que uma sílaba pode ter uma, duas, três, quatro ou cinco letras; b. Escreve como fala; c. Atinge a compreensão do mecanismo da escrita. Quando alcança esta hipótese, conclui-se que a criança está alfabetizada. Silva (1994) coloca que a passagem da criança de uma hipótese de conceitualização a outra está diretamente relacionada a um conhecimento anterior. O tempo em que ele permanece numa mesma hipótese é muito variável; por outro lado, essa evolução não é linear, pois a criança passa por avanços e recuos durante todo o processo de construção da escrita, ainda que seu desenvolvimento esteja diretamente relacionado com sua hipótese inicial de conceitualização.

Ilustração 4: Escrita produzida por crianças ao iniciar o ano letivo com hipótese pré-silábica e ao término do ano letivo com hipótese alfabética¹⁴



A intervenção da escola neste processo de aquisição da leitura e da escrita é fundamental para a criança, uma vez que é ela que permeia simultaneamente a teoria e a

¹⁴ Retirada do livro “Sistema de Escrita Alfabética”, Arthur Gomes de Moraes, 2012, p. 65

prática de todo o processo, porém também é o grande desafio do professor alfabetizador. Cabe a ele entender como deve ser sua atuação junto ao processo de aquisição do conhecimento pela criança. Para que o professor alfabetizador consiga desenvolver o seu papel de forma satisfatória, necessitará ter não apenas experiência, mas conhecimento e base sobre a teoria, portanto a relação entre teoria e prática facilitará o desenvolvimento do seu trabalho solucionando os impasses metodológicos durante o processo ensino e aprendizagem do seu aluno. No próximo capítulo, iremos especificar os 03 grandes programas voltados à formação continuada dos professores alfabetizadores nos últimos 10 anos.

3 OS TRÊS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2005 - 2015) EM COXIM-MS

Nos últimos 10 anos, alguns programas e projetos foram implantados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Coxim, para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Alguns desses programas tiveram a parceria com os governos federal e municipal. Na pesquisa, foram citados, pelas professoras alfabetizadoras, os três principais programas de formação continuada dos quais haviam participado. Vale ressaltar que a presente pesquisadora, professora alfabetizadora na Rede Estadual de Educação no município de Coxim desde 1999, participou dos três processos de Formação Continuada citados.

3.1 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

No ano de 2013, uma parceria entre as esferas federal, estadual e municipal implantou o PNAIC- Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, institui e define as diretrizes gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012)

Ao aderir ao PNAIC, os governos se comprometeram a: a. alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; b. realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; c. no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação

As ações do PNAIC apoiam-se sobre quatro eixos: a. Formação Continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; b. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c.

avaliações sistemáticas; d. Gestão, mobilização e controle social.

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de: I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores. Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. (Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012).

3.1.1 Formação

Curso presencial de 03 anos de duração para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120/160/80 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.

Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

No ano de 2013, foi oferecido o PNAIC com formação em Língua Portuguesa. Durante a formação de 120 horas de duração, as professoras alfabetizadoras tinham encontros quinzenais aos sábados com 08 horas de duração e alguns esporadicamente em algum dia da semana no período noturno com 04 horas de duração, trabalhavam com os temas dos cadernos de estudo. As unidades estavam divididas em ano 1, ano 2 e ano 3. Trabalhavam os mesmos eixos, porém com as adaptações necessárias a cada ano de alfabetização. Esta metodologia

tornava possível a todos os professores alfabetizadores participantes do PNAIC tomarem conhecimento de todas as propostas de trabalho e objetivos a serem alcançados em todos os anos de alfabetização, pois a exposição das atividades desenvolvidas pelos grupos formados de acordo com o ano no qual os professores atuavam proporcionava o conhecimento dos temas dos 03 anos do ciclo de alfabetização. A cada unidade caberia trabalhar um tema diferente com objetivos específicos.

Ponto de grande relevância no PNAIC foram os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. No ano de 2013, como foi trabalhada a disciplina de Língua Portuguesa, estes correspondiam a mesma. A Lei n. 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê o direito à Educação Básica a todos os brasileiros. Em seu artigo 22 discorre que “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, podemos concluir que a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante na sua formação para que esta possa agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas da sociais. O artigo 32 prioriza o ensino da leitura e escrita:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB n. 9394/96, Art. 32)

Os direitos gerais de Aprendizagem da Língua Portuguesa estão colocados da seguinte forma:

a. Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;

b. Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura;

c. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas;

d. Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber

escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...);

e. Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...);

f. Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejamento e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

No ano de 2014, foi oferecido o PNAIC com formação em Matemática. Durante a formação de 160 horas de duração, as professoras alfabetizadoras, tinham encontros selecionados de acordo com o calendário organizado pela Secretaria de Estado de Educação juntamente com a Supervisão Técnica do município. Estes encontros eram organizados em horários de aula, durante um dia da semana com 08 horas de duração, quando as professoras deixariam aula programada para aquele dia e os alunos dispensados devendo desenvolver as atividades propostas em casa, que, posteriormente, seriam corrigidas pelas professoras. Durante o período da formação, as professoras trabalhavam com os cadernos de estudos as questões relacionadas com a matemática.

As unidades de estudos da formação voltada para a matemática apresentavam como eixo central a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. Assim, apresentava como Direitos e Objetivos de Aprendizagem de Matemática os seguintes itens:

a. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção;

b. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas;

c. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação;

d. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução;

e. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

Durante o ano de 2015, as professoras aguardavam ansiosamente a formação, acreditando que trabalhariam com os temas relacionados à disciplina de Ciências da Natureza

e aos Temas Transversais desde o mês de março, como havia acontecido nos anos anteriores, porém o mesmo só teve início em meados do mês de agosto sendo trabalhado principalmente por meio da interdisciplinaridade entre os conteúdos com 80 horas de formação e encontros aleatórios de 02 a 03 dias de encontros noturnos com duração de 04 horas cada. Neste ano as professoras não receberam cadernos de estudo, apenas apostilas para serem trabalhadas em grupos por escola. O tema principal abordado foi a interdisciplinaridade em sala de aula.

Os temas trabalhados durante o período de formação visavam a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral dos alunos nesse início do processo de escolarização. A proposta principal visa a ampliação das discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. Nesta etapa, também há uma retomada das anteriores (Linguagens/Matemática), sendo apontado que os princípios básicos que orientam o PNAIC, são:

- a. A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de sala de aula, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas;
- b. A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação;
- c. A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, se espera, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão do professor, que em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares;
- d. O engajamento: privilegiar o gosto em continuar aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação de qualquer profissão;
- e. A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa o aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Ilustração 5 - Sequência didática: Alimentação Saudável? Hum! Faz Bem!¹⁵

¹⁵ Esta atividade foi retirado do material disponibilizado as professoras no ano de 2013. Está contida na Unidade 06 do ano 02, p. 35. Disciplinas envolvidas: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática.

Óleo
Gordura
Açúcar

Produtos Lácteos

Carnes

Verduras

Frutas

Cereais, Massas e Pães

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Grupo 5

Grupo 6

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6

Esta atividade estava prevista como conclusão para uma sequência didática que apresenta o objetivo geral de compreender a importância dos alimentos em nossas vidas, tendo em vista a aprendizagem de hábitos saudáveis, capazes de (re) construir conceitos, procedimentos e atitudes. Esta sequência previa 10 momentos que envolviam as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

Ilustração 6 - Sequência Didática: Situações Multiplicativas¹⁶

Situações de comparação entre razões

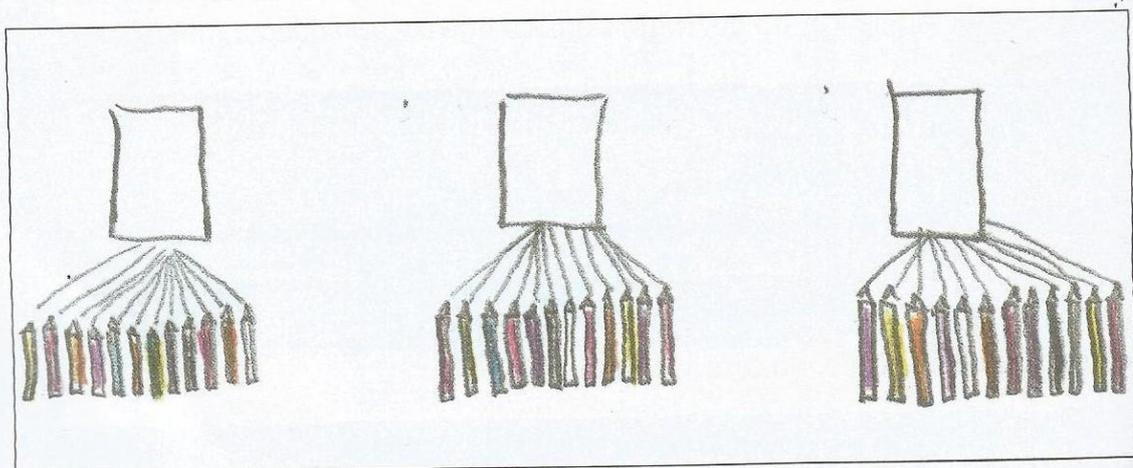
Para compreendermos essas situações multiplicativas vamos analisar os exemplos que seguem:

Exemplo:

- **Em uma caixa de lápis de cor há 12 lápis. Quantos lápis há em 3 caixas iguais a esta?**

É possível pensar que a resolução mais fácil ao problema seria adicionar: $12 + 12 + 12 = 36$. Na escola é comum o ensino da multiplicação como adição de parcelas iguais. Há, de fato, a possibilidade de resolver alguns problemas multiplicativos mais simples por estratégias próprias ao raciocínio aditivo. No entanto, o raciocínio multiplicativo é diferente e bem mais abrangente e complexo que o raciocínio aditivo.

O problema pode ser resolvido desta forma:



O esquema "um para muitos", utilizado no registro da resolução é importante para a forma de pensar sobre o problema: para cada caixa correspondem 12 lápis. A quantidade de caixas e a quantidade de lápis (medidas) estão relacionadas por um número fixo de lápis por caixa, ou seja, 12 lápis por caixa.

Diante do quadro estudado sobre o PNAIC, resolvemos que precisávamos da opinião dos principais envolvidos, os professores alfabetizadores, então foi feito o questionamento às professoras pactuantes sobre o ciclo de formação: *Como foi o ciclo de*

¹⁶ Esta atividade foi retirado do material disponibilizado as professoras no ano de 2014. Está contida no caderno 04, p. 32.

formação do Pacto no ano de 2015? As mesmas foram categóricas em responder que, no terceiro ciclo de formação, ou seja 2015, “não ter gostado muito”.

“Não foi muito bom. Acho que foi o posso classifica-lo como o pior de todos. Não havia uma organização do calendário dos encontros e ocorriam durante a semana sendo extremamente cansativos e com pouco tempo para realizar as leituras e as tarefas solicitadas”. (Professora E)

“Não tínhamos uma sequência do que ler, pois diferentemente dos anos anteriores, as apostilas oferecidas não apresentavam sequência e só as recebíamos por e-mail, não havendo possibilidade para impressão antecipada, apenas no dia dos encontros”. (Professora A).

“Para finalizarmos o ciclo de 2015, foi solicitado a entrega de um artigo. Foi bastante complicado, pois não temos tempo para escrever um artigo e também não temos hábitos de escrever um artigo. Então, foi bastante difícil, sem contar que em época de entrega de notas e finalização de diários, etc. tudo é muito corrido, porém nos esforçamos ao máximo e cumprimos com o solicitado”. (Professora D).

Outro ponto ressaltado pelas professoras foi a obrigatoriedade da entrega de artigo relacionado a um tema trabalhado durante a formação. Acredito que este tenha sido um ponto interessante, principalmente para reafirmar a presente pesquisa, pois enquanto tratava-se apenas da prática, ou seja, exigências referentes ao desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula, as professoras não encontravam dificuldades, porém quando eram exigidas atividades relacionadas à teoria sentiam-se inseguras e a maioria se recusou a fazer, porém a medida que o professor orientador de estudos passou a explicar o que era tudo isso, deixaram a resistência de lado e passaram a tentar escrever, com receio, o artigo para finalização do PNAIC 2015.

“Estou me sentindo perdida em relação a este artigo, sem saber por onde começar, estou sem chão, não conheço os termos embasamento teórico, bibliografia e artigo”. (Professora E)

Diante do questionamento: *Qual ciclo de formação você elegeria como sendo o que mais contribuiu para a sua prática em sala de aula?*

“Acredito que o ciclo de formação oferecido no ano 2013, ou seja, o primeiro

ciclo tenha sido o melhor e mais proveitoso de todos. Embora fosse cansativo, pois os encontros aconteciam aos sábados, conseguíamos absorver mais os temas trabalhados e aplicar o que estudávamos durante a formação na sala de aula e alcançávamos os objetivos propostos pela formação.” (Professora F)

Para o questionamento: *Você já tinha conhecimento dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática apresentados no Pacto?*

Não. Este conhecimento adquiri apenas a partir da formação do PNAIC. Acredito que com o conhecimento sobre os direitos de aprendizagem algumas das minhas concepções sobre alfabetização, letramento e metodologia mudou e, assim, melhorando minha prática em sala de aula, pois passei a “ver o processo ensino e aprendizagem dos estudantes com outros olhos” passei a dar maior ênfase as aprendizagens e não aos erros. (Professora B)

3.1.2 Materiais Didáticos

Um dos eixos estruturantes do Pacto, o eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como:

1. Livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;
2. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
3. Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);
4. Obras de apoio pedagógico aos professores;
5. Jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Além de novos conteúdos para alfabetização, também foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois cada turma receberá um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula.

3.1.3 Avaliações

Este eixo estruturante do PNAIC reúne três componentes principais:

1. Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos;

2.Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental;

3.Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O objetivo desta avaliação universal será aferir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

A ANA é uma avaliação direcionada as instituições escolares para ser aplicada para os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, pois é a fase final da alfabetização, de acordo com o Pacto. A ANA, tem como função principal produzir indicadores para contribuir no processo de alfabetização do país, porém a mesma propõe ainda, uma avaliação além da aplicação do teste de desempenho do estudante, ou seja, analisa as condições de escolaridade que o estudante teve, ou não, para desenvolver seus saberes. O Objetivo principal, dessa avaliação, é aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

3.1.4 Gestão, Controle e Mobilização Social

A gestão, o controle e a mobilização social do Pacto se dá em quatro instâncias:

- 1.Um Comitê Gestor Nacional;
- 2.Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- 3.Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- 4.Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

O Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa é um programa que atende todos os professores alfabetizadores das redes estadual e municipal do Estado de Mato Grosso do Sul. Os professores alfabetizadores foram convocados sendo utilizado o termo “obrigatório” para a participação dos mesmos.

Durante o ano de 2013, quando foi oferecida a formação em Língua Portuguesa, os encontros aconteciam quinzenalmente, aos sábados. No ano de 2014, os encontros aconteciam no período de trabalho do professor, em um calendário pré-estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. E os alfabetizadores recebiam uma bolsa do FNDE, regulamentada pela Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013¹⁷.

A metodologia baseia-se especificamente na troca de experiências e discussões a respeito do tema em questão, socialização de memórias, análise da situações de sala de aula através de registros, análise de atividades realizadas pelos alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação, feita pelo professor alfabetizador, a cada encontro da formação.

Em relação a metodologia utilizada no Pacto, foi feito o seguinte questionamento às professoras alfabetizadoras: *Como você avalia a metodologia utilizada nos ciclos de formação do Pacto?*

A metodologia utilizada é ótima. Aprendemos muito com a troca de experiências

¹⁷ Art. 1º Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador; II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo; III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior; V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior; VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

e a socialização das atividades que os colegas realizam em sala de aula e, muitas vezes, conseguimos bons resultados com a utilização dessas atividades socializada quando aplicamos em nossa sala de aula. Acredito que tudo o que dá certo deve ser compartilhado, pois todos temos o mesmo objetivo, a qualidade e o avanço do processo ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. (Professora C)

Para o ano de 2016, os professores alfabetizadores aguardam o quarto ciclo do PNAIC, acreditam que nesse ciclo de trabalho irão desenvolver atividades que contemplam a interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo escolar, mais especificamente a disciplina de Ciências da Natureza, mas ainda não há nenhuma posição da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul sobre o assunto. Para o encerramento do Pacto a cada ano é realizado um seminário no qual os professores fazem a exposição dos trabalhos realizados durante o ano letivo, debatem assuntos referentes à questão da alfabetização e recebem um certificado de 120 horas.

3.2 Programa Além das Palavras

O programa Além das Palavras foi implantado na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, inicialmente como projeto e posteriormente como programa, por meio da Resolução/SED n. 2147 de 15 de janeiro de 2008. Constituído de um conjunto de práticas pedagógicas e materiais didáticos adotados com o objetivo de melhorar a educação básica neste sistema de ensino. No material “Programa Além das Palavras” de posse do Governo de Mato Grosso do Sul, distribuídos em reuniões de formação dos coordenadores de área, a implantação do programa fica assim justificada:

Analizando dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, percebeu-se que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.5).

No ano seguinte, através da Resolução SED/MS n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012, o programa passa a atender também os 1º e 2º anos do ensino fundamental, sendo, posteriormente, estendido a todas as etapas da educação básica:

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização/letramento, proporcionando condições para o sucesso escolar dos estudantes ao término do 2º ano do ensino fundamental, considerando a necessidade de viabilizar metodologia e

materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a necessidade de sistematizar o processo de formação continuada para os professores e equipe técnica que atuam junto aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem resolve: Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental (SED/MS n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012)

Duas das especificidades do programa foram a contratação de coordenadores de área e ser totalmente baseado no método fônico. Um professor licenciado em Língua Portuguesa estaria à frente da área da Língua Portuguesa e outro licenciado em Matemática estaria à frente da área da Matemática. A coordenação do trabalho do professor que era, até então, de exclusividade do coordenador pedagógico passa a ser do coordenador de área. Estes tinham a função de analisar os planejamentos de aula de Língua Portuguesa e Matemática, acompanhar sistematicamente o trabalho do professor em sala de aula, comparando os cadernos e os livros dos alunos com o planejamento feito pelos docentes e, ainda, a responsabilidade pela formação continuada dos professores que acontecia quinzenalmente, alternando as duas áreas. A Resolução SED/MS n. 2.597, de 14 de dezembro de 2012, artigo 18, trata dessas funções:

- VII. Assessorar, orientar e intervir permanentemente na prática docente, nos componente curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico;
- XI. Analisar os planejamentos de professores de Língua Portuguesa e de Matemática;
- XV. Realizar com o apoio do coordenador pedagógico o acompanhamento sistemático do corpo docente em sala de aula, com vistas a diagnosticar as dificuldades encontradas junto ao componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (SED/MS n. 2.597, de 14 de dezembro de 2012).

O material adotado para a alfabetização em Língua Portuguesa foi uma parceria entre a SED/MS e o Instituto Alfa e Beto. Foi solicitado aos professores alfabetizadores que trabalhassem com os kits completos que incluíam os livros didáticos: a. Grafismo e Caligrafia – letras cursivas, b. Grafismo e Caligrafia – letras de forma, c. Aprender a ler, d. Manual do professor – Aprender a ler, Manual de orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Manual da consciência fonêmica, 110 minilivros, Fantoques Alfa e Beto, Cartazes, Livro Gigante – Leia comigo, Livro Reduzido – Leia Comigo, Agenda do professor, dentre outros que eram específicos para o professor, todos de autoria de João Batista Araújo e Oliveira¹⁸.

¹⁸ Diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto.

Vale ressaltar que, para o Programa Além das Palavras a fase de alfabetização incluía apenas o 1º e o 2º anos do ensino fundamental sendo o 3º ano incluído ao processo de alfabetização a partir da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os professores recebiam ao final de cada ano letivo um certificado de 80 horas, comprovando a participação nas formações continuadas e no desenvolvimento do trabalho proposto pelo programa. Pois, como apregoa o documento,

Alfabetizar letrando é um desafio permanente; implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas ao iniciar os alunos no universo da escrita e da leitura. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os textos precisam ser selecionados e devem ter significado; as atividades de leitura e escrita precisam ter sentido. Não se escreve sobre o nada, mas sobre o que se conhece, sente e pensa. Não se escreve para treinar habilidades de escrita, mas para registrar, comunicar, informar, dentre outras funções. Não se lê para decodificar sons e letras, mas para sentir prazer, para informar-se, conhecer outros mundos e outras explicações da realidade, dentre os múltiplos objetivos que a leitura propicia. (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 15).

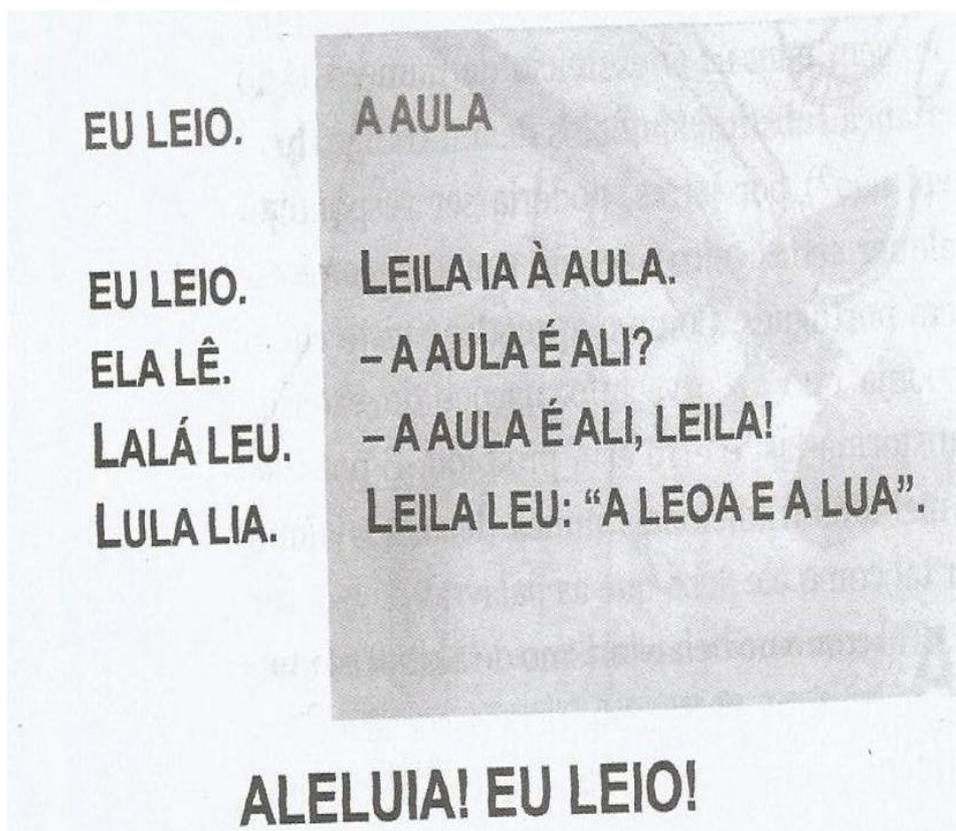
As ações didático-pedagógicas do Programa Além das Palavras baseavam-se exclusivamente no método fônico, este explicado como qualquer método que auxilie o aluno a fazer relações entre grafemas e fonemas:

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos – uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfosintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização – que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

No Programa Além das Palavras trabalhava-se os chamados pré-requisitos, que corresponderiam ao trabalho com a consciência fonética, ou seja, a identificação das relações entre sons e letras e ao princípio alfabético, definido como o conhecimento de que os sons correspondem às letras e vice-versa. Abriremos um parêntese aqui para colocarmos a opinião das professoras alfabetizadoras quando questionadas sobre o método fônico no desenvolvimento do trabalho pertinente ao Programa Além das Palavras.

Ilustração 7 – Atividade Proposta na cartilha Alfa e Beto¹⁹

¹⁹ Atividade proposta na cartilha Alfa e Beto (OLIVEIRA e CASTRO, 2010, p. 14) – Programa Além das Palavras – método fônico.



Para o questionamento: *Qual a sua opinião sobre a proposta apresentada sobre o método fônico, base do Programa Além das Palavras?*

“Inicialmente o considerava bastante complicado e não acreditava na proposta apresentada. Não gostava de ficar emitindo aqueles sons e precisava assistir vídeos e treiná-los, pois não os conhecia. Porém, com o desenvolver da proposta passei a perceber que meus alunos não estavam mais fazendo aquelas costumeiras confusões entre P/B, C/G, M/N, T/D, V/F e, após o término do programa, quando deixamos de trabalhar o método fônico, as confusões das letras retornaram”. (Professora A)

Para o questionamento: *Quanto ao material ofertado pelo programa, estes supriam as necessidades dos estudantes e dos professores? Qual sua opinião?*

“As atividades propostas no material eram repetitivas e não desafiadoras, pois em um dado momento, após o aluno entender o que se propunha na atividade, simplesmente as fazia automaticamente de forma mecânica. O maior ponto positivo do material, era o trabalho com a formação silábica, pois as diretrizes do programa proporcionavam a

possibilidade de se trabalhar utilizando o silabário, que para nós, professoras alfabetizadoras, é um instrumento indispensável nas turmas de alfabetização. Os livros ofertados oferecia ao estudante a possibilidade de aprender a escrever com letra cursiva no 1º ano, além de proporcionar o trabalho com ditados e cópias.” (Professora F)

Outro ponto citado pelas depoentes está relacionado aos livros: Grafismo e Caligrafia; Letras de Forma e Grafismo; Caligrafia – Letras Cursivas, estes trabalham com o traçado das letras, possibilitando ao aluno concluir o 1º ano do Ensino Fundamental escrevendo com letra cursiva. O ditado e a cópia também foram citados pelas professoras alfabetizadoras como atividades pedagógicas de grande relevância para o ensino da escrita de acordo com o programa.

Para finalizar, foi possível analisar que o ponto principal elencado pelas professoras alfabetizadoras em relação ao Programa Além das Palavras são as atividades apresentadas no material disponibilizado, pois trabalhavam com a formação silábica, ditado, cópias e dando possibilidade do professor estar trabalhando desde o início da alfabetização com a letra cursiva e não apenas com a letra de imprensa maiúscula como normalmente.

3.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA²⁰ (2006)

O PROFA foi um programa instituído pelo MEC e implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Coxim ofertado para os professores alfabetizadores, no ano de 2006, com a seguinte nomenclatura: Curso de Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um programa anual de formação destinado especificamente aos professores que ensinam a ler e a escrever, porém, aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período da alfabetização. Tinha como objetivos:

- a. Orientar os docentes contribuindo em sua prática;
- b. Inovar as situações de ensino-aprendizagem;
- c. Fundamentar suas ações em salas de aula heterogêneas e conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo. A

²⁰ No ano de 2002 o PROFA é iniciado em nível Estadual, como projeto piloto, atendendo 104 professores alfabetizadores, em 05 municípios do Estado. No ano 2003, a nomenclatura passa a ser: “Formação Continuada em Língua Portuguesa para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 o Programa continuou a se expandir pelos municípios chegando a atender um quantitativo de 1156 professores atuantes na rede estadual e municipal (SED-MS, 2006).

partir de 2003, a Coordenadoria de Educação Básica e de Educação profissional, da Secretaria de Estado, incorporou o projeto em suas ações, com o nome de “Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental²¹”.

Com a preocupação de superar os problemas relacionados à evasão, repetência, não-aprendizagem, de quase metade das nossas crianças, jovens e adultos e subsidiar as práticas de formação continuada dos professores, esta Secretaria buscou parceria com o MEC – aderindo ao Programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA. (SED/MS, 2006, p.5)

O programa trabalhava com os eixos de conteúdo:

- a. Como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita;
- b. Como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas;
- c. Construção da autonomia intelectual dos alunos;
- d. Atendimento das diversidades na classe;
- e. Interação e cooperação;
- f. Disponibilidade para a aprendizagem;
- g. Organização racional do tempo e do espaço;
- h. Seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- i. Articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno;
- j. Aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos acontecimentos que se convertem em conteúdos escolares. (SED/MS, 2006).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2006, p.5), aproximadamente, mil professores e 30.000 mil alunos seriam beneficiados com esta formação no ano de 2006, evidenciando a inclusão social para a construção da cidadania na escola, rompendo com as práticas cristalizadas e excludentes que impedem a educação de dar o salto de qualidade tão necessário à dignificação da vida dos sul-mato-grossenses.²²

A caracterização do programa se dava de forma específica, cabe ressaltar aqui que há uma forte semelhança entre o PROFA e o PNAIC. A organização dos conteúdos se dá em

²¹ Por ser um programa muito antigo não conseguimos os documentos e resoluções de regulamentação, mas referentes ao Programa sendo que as informações obtidas foram através dos 03 cadernos (coletânea de textos) e conversas informais com as professoras participantes do Programa.

²² Educação Inclusiva: Construindo a Cidadania na Escola - Projeto Político-Pedagógico - gestão 2003-2006. SED/MS.

3 módulos, compostos de unidades equivalentes a quantidade de encontros, sendo a última unidade de cada módulo exclusiva para a avaliação das aprendizagens dos professores alfabetizadores. O módulo I aborda conteúdos e fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, mostrando os processos de aprendizagem da leitura e escrita, as hipóteses dos alunos, as experiências das professoras do vídeo, a história pessoal de alfabetização de cada docente, a história da alfabetização, o processo de mudança e quebra de paradigmas referente aos modelos de ensino até então conhecidos. Os módulos II e III tratam especificamente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo II mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo III nos demais conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (SED/MS, 2006, p. 16). Em todos os módulos os professores planejam atividades para serem realizadas com os alunos e que depois de aplicadas são discutidas e analisadas no curso, ocorrendo, assim, uma reflexão individual e coletiva, auxiliando e colaborando para o desenvolvimento da docência e contribuindo para uma melhoria efetiva da prática pedagógica.

O programa apresentava uma metodologia com duas finalidades:

A ampliação do universo de conhecimento dos professores alfabetizadores sobre a alfabetização; b. A reflexão sobre a prática profissional. A metodologia é fundamentalmente apoiada em estratégias de resolução de situações problemas: a. Análise de produções de alunos; b. Simulação; c. planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas; c. Análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos; d. Comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos; e. Discussão das aplicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (SED/MS, 2006, p.17)

Ilustração 8 – Atividade de leitura²³

²³ Atividade proposta na Coletânea de textos, Módulo I, Unidade 7 – (M1U7T4) ofertada as professoras alfabetizadoras.

M1U7T4

ATIVIDADES DE LEITURA

CANÇÃO QUE SE SABE DE COR. ENTREGAR, AOS ALUNOS,
AS ATIVIDADES RECORTADAS:

AGrupamentos NÃO ALFABÉTICOS

A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
O CRAVO TEVE UM DASMAIO
A ROSA DESPEDAÇADA.
A ROSA PÔS-SE A CHORAR.
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO FICOU DOENTE
O CRAVO SAIU FERIDO

O	BRIGOU	CRAVO	COM	ROSA
A	SACADA	UMA	SAIU	CRAVO
O	FERIDO	DEBAIXO	ROSA	CRAVO
O	DESPEDAÇADA.	DOENTE	FICOU	VISITAR
A	DASMAIO	CHORAR.	FOI	ROSA
O	ROSA	CRAVO	UM	A
A	DE	A	TEVE	PÔS-SE

AGrupamentos ALFABÉTICOS:

O	C	R	A	V	O	B	R	I	G	O	U	C	O	M	A	R	O
S	A	D	E	B	A	I	X	O	D	E	U	M	A	S	A	C	A
D	A	O	C	A	R	V	O	S	A	I	U	F	E	R	I	D	O
A	R	O	S	A	D	E	S	P	E	D	A	Ç	A	D	A	O	C
R	A	V	O	F	I	C	O	U	D	O	E	N	T	E	A	R	O
S	A	F	O	I	V	I	S	I	T	A	R	O	C	R	A	V	O
T	E	V	E	U	M	D	A	S	M	A	I	O	A	R	O	S	A
P	Ô	S	-	S	E	A	C	H	O	R	A	R	.				

Ilustração 9: Atividade de escrita²⁴

Handwritten word analysis showing syllable division:

- ELNOT: e | le | fan | te
- ALU: can | gu | ru
- TENE: ti | gre
- RA: nã
- O ALU VE NASTALIA: O | canguru | vive | na Austrália

O trabalho de formação proposto apoiava-se em dois tipos de material: a. textos

²⁴ Atividade proposta na Coletânea de Textos, Módulo 3, Unidade 8, Texto 4 (M3U8T4), onde as professoras alfabetizadoras utilizariam um ditado para diagnosticar em qual hipótese de escrita seus estudantes se encontravam.

escritos destinados aos professores alfabetizadores e aos formadores²⁵; b. 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso. Os encontros do grupo de formação aconteciam semanalmente com três horas de duração e as atividades propostas na unidade sempre seguiam as mesmas sequências. Três atividades permanentes: a. Leitura compartilhada de textos literários; b. Rede de ideias, momento dos professores alfabetizadores compartilharem suas ideias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas; c. Trabalho pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas na sala de aula. As demais atividades propostas variavam, mas tendo sempre a orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão dos desafios que enfrentam no trabalho pedagógico. (SED/MS, 2006, p. 16)

O PROFA foi um programa de formação continuada bem completo, pois era apresentado ao professor alfabetizador como um processo de transformação, de fundamentação das ações em estudos reflexivos da sua prática, assim, alfabetizar o aluno tinha como primeiro passo conhecer a realidade educativa para então refletir, tomar as decisões necessárias para a transformação e alfabetização dos alunos. O conhecimento teórico apresentado juntamente com a exigência da prática possibilitava ao professor alfabetizador construir uma reflexão sobre o seu trabalho, podendo melhorá-lo cada dia mais culminando no avanço do processo ensino e aprendizagem de seus alunos.

Ao término da Formação, cada professor alfabetizador que apresentava frequência adequada e que realizara todas as atividades propostas recebia um certificado de 180 horas, emitido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.

Para sabermos a contribuição do PROFA para a formação das professoras alfabetizadoras, fizemos o seguinte questionamento: *Qual foi a contribuição do PROFA, para sua formação como professora alfabetizadora?*

“Posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que esta foi a melhor formação pela qual eu já tive a oportunidade de participar. Posso também colocar esta formação foi um marco no meu trabalho, a partir da participação na formação consegui ter suporte teórico,

²⁵ Os professores formadores eram professores da Rede Estadual ou Municipal, pertencentes ao quadro efetivo com experiência mínima de 2 anos na alfabetização, que recebiam uma formação antes do início dos trabalhos com os alfabetizadores.

didático e metodológico para a realização do meu trabalho em sala de aula. Lembro-me que, era tão interessante os encontros que muitas vezes sentia-me muito cansada após um dia inteiro de trabalho, mas me esforçava e não deixava de ir, pois cada dia era uma nova descoberta. Apaixonei-me pela alfabetização, era o meu primeiro ano trabalhando alfabetizando. Embora já tivesse lido textos da Emilia Ferreiro, não tinha um conhecimento amplo das hipóteses de aprendizagem da escrita e, passei a utilizar os testes que a orientadora de estudos ensinava para nós, passando então, a fazer uso destes e utilizá-lo como material de diagnóstico no início dos anos letivos subsequentes. Devido ao meu crescimento, como professora alfabetizadora, após o PROFA, sempre retorno aos conhecimentos adquiridos durante a formação e aos materiais, que mantenho guardado na minha estante para consultas até hoje. Gosto muito de contar uma história contida no material, um texto com o título “Maria Angula”, geralmente o faço no final do terceiro bimestre ou início do quarto, os alunos adoram e sempre ficam pedindo para que o conte novamente. Almejo por outra formação que contribua para o meu trabalho tanto quanto o PROFA o fez. (Professora B)

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE NUNES

Neste capítulo iremos dissertar especificamente sobre a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras atuantes na Escola Estadual Padre Nunes. Ao iniciar o ano letivo, todos os anos, nas jornadas pedagógicas faz-se o estudo do Projeto Político Pedagógico da Escola, que é elaborado pela comunidade interna e externa da escola. É o Projeto Político Pedagógico que irá nortear o desenvolvimento do trabalho do professor e todas as situações que ocorrerem na escola, por isso o mesmo torna-se objeto de grande importância dentro da Escola Pública, assim, faremos uma breve pesquisa do Projeto Político Pedagógico da Escola, traçaremos o perfil do professor que alfabetiza na Escola Estadual Padre Nunes em que estarão registradas a formação inicial e continuada, tempo de magistério, além da apresentação das disciplinas cursadas com a carga horária durante a formação inicial de cada uma.

4.1 Breve Pesquisa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Padre Nunes (2015)

A Escola Estadual Padre Nunes, situada no município de Coxim-MS, foi criada pelo Decreto n. 6.894 de 1 de dezembro de 1992 e pelo Decreto n. 7.146 de 1 de abril de 1993, sendo credenciada pela Resolução SED/MS n. 2.504 de 28 de dezembro de 2003 tendo como autorização de funcionamento a Resolução SED/MS n. 2.504 de 28 de dezembro de 2011. A Escola oferta à comunidade o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino, e o Ensino Médio (1º ao 3º ano), no noturno.

A Instituição declara em seu Projeto Político Pedagógico (2015) que se apoia, mas não exclusivamente, na concepção teórica progressista crítico-social dos conteúdos²⁶. Quanto ao currículo, é colocado como sendo um instrumento de trabalho em que se encontra o conjunto de atividades no qual a escola se fundamenta, estando em consonância com as metas e oferecendo condições reais para que sejam alcançadas. A Escola segue a matriz curricular ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, contendo uma base

²⁶ A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórica-crítica, busca: “Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências” (ARANHA, 1996, p. 216).

nacional e a parte diversificada. Tem como missão proporcionar um ensino de qualidade, assegurando aos estudantes aprendizagem crítica e participativa pautada na ética e respeito às diversidades.

A Escola tem como visão de futuro a pretensão de ser uma referência em qualidade no município no qual se situa, primando pelo trabalho participativo, eficaz e responsável desenvolvido pela equipe de trabalho. Prega em seus valores os princípios básicos da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização do educador e do educando e da experiência extra escolar e da democracia.

Ressalta ainda que a educação é um direito garantido na Constituição Federal (1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (n. 13.005, de 25 de junho de 2014), consolidando a todos o direito de acesso e permanência na escola para o aprimoramento enquanto ser humano, preparando-o para o exercício das profissões e da cidadania. Ali é afirmado que uma escola pública de qualidade deverá garantir a formação do indivíduo e dar condições para que o mesmo seja inserido no mercado profissional, tornando-o capaz de construir o conhecimento frente à sociedade e proporcionando-lhe melhoria na qualidade de ensino. No Projeto Político Pedagógico é atribuído um papel primordial à escola como sendo um meio de ascensão social e caminho para erradicação da pobreza e minimização da violência e a valorização da instituição como transformadora da sociedade.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, é definida pela instituição como sendo toda atividade intelectual, individual ou coletiva que tem a finalidade de determinar o nível de desenvolvimento alcançado rumo a um objetivo traçado.

Avaliar é também detectar as diferenças entre o que o professor ensinou e o que o estudante aprendeu, porém todas atividade de avaliação podem sofrer influências do meio e o seu resultado sofrer alterações que devem sempre estar no foco das discussões entre avaliador e avaliado. A avaliação é a parte mais importante do processo de ensino e aprendizagem. Avaliar é promover condições para a recuperação do estudante, pois seu caráter formativo deverá predominar sobre o quantitativo e classificatório, o que infere a necessidade de estratégias que favoreçam o crescimento do estudante de maneira contínua e progressiva. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.13)

Ainda no que se refere à avaliação, é disposto que uma escola que opta por uma tendência progressista, opta também por uma metodologia de avaliação que dê no final do trabalho uma visão geral do nível de aprendizagem dos conteúdos programáticos e presta-se também como avaliação do professor, pois será o instrumento pelo qual o mesmo observará se

os objetivos traçados foram alcançados. A referida escola criou e adotou um método de avaliação próprio.

A formação continuada dos professores também está elencada no Projeto Político Pedagógico da Escola. A formação continuada é oferecida pela escola com a orientação da SED/MS, sendo abrangente a todos os níveis de ensino da escola. Esta é realizada em períodos e dias pré-estabelecidos no calendário anual, o material é fornecido pela SED/MS e a equipe pedagógica é responsável pela organização da formação. Além disso, sempre que for necessário, a equipe pedagógica deverá organizar cursos de capacitação de acordo com as necessidades da escola. Em relação à formação para o uso das tecnologias e recursos midiáticos, é feita continuamente pelo Progetec²⁷, que atua na unidade escolar, e pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais do município. Formações abordando os temas da Educação Especial são oferecidos aos professores que atuam em todos os níveis de ensino e estão a cargo do NUESP – Núcleo de Educação Especial e em parcerias estabelecidas com a comunidade externa.

4.2 Perfil do professor que alfabetiza

Neste item é realizado um estudo do histórico de formação inicial e continuada de cada uma das professoras alfabetizadoras, fornecidos pelo curso de graduação e de pós-graduação cursados por elas, além dos cursos de formação continuada que participaram nos últimos 10 anos (2005 – 2015). Ressaltando que a pesquisa iniciou-se no ano de 2014 e prosseguiu no ano de 2015, ocorrendo assim algumas mudanças, como trocas de professoras e troca de turmas durante o período da pesquisa, ficando aqui então registrados apenas os dados referentes ao ano de 2015.

No início do ano letivo de 2015, foram constituídos os seguintes quantitativos de turmas de alfabetização na Escola: a. duas (02) turmas de 1º ano; b. quatro (04) turmas de 2º ano; c. três (03) turmas de 3º ano. Totalizando nove (09) turmas no período da alfabetização, porém como algumas professoras atuam 40 horas o quantitativo de professoras alfabetizadoras totaliza seis (06).

A seguir, apresentaremos os sujeitos envolvidos na pesquisa, para tanto,

²⁷ Professores Gerenciadores de Tecnologias e Recursos Midiáticos.

realizamos entrevistas, estudos dos históricos da graduação e pós-graduação de cada participante, além dos certificados de participação nos cursos de formação continuada que participaram nos últimos 10 anos e depoimento das professoras participantes.

4.2.1 Professora Alfabetizadora A

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 1986. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Filho (UNIVERSO), em 2001. Iniciou sua carreira na Educação no ano de 1996, porém atuou durante muito tempo na Educação Especial, passando a assumir uma turma em nível de alfabetização no ano de 2008. Durante o período de magistério a professora participou dos seguintes cursos de Formação Continuada:

- a. Educação e Reeducação psicomotora (2005);
- b. Formação de Docentes: Fortalecendo um Sistema Educacional Inclusivo (2005);
- c. 1º Seminário da Região Norte: Infância e o Ensino Fundamental de 9 anos (2006);
- d. Educar na Diversidade (2006);
- e. Libras em Contexto (2007);
- f. Deficiência Mental no Contexto da Educação Inclusiva (2009);
- g. Introdução à Educação Digital – LINUX (2009);
- h. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2009);
- i. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2010);
- j. Aprendendo e Ensinando com as TICs (2010);
- k. Uso Pedagógico do Google Docs (2011);
- l. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2011)
- m. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2012);
- n. Elaboração de Projetos (2012);
- o. Criação de Atividades no Writer e no Impress (2012);
- p. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa (2013);
- q. Oficina de Uso Pedagógico do Software Edilim e de Hospedagem Dropbox para Elaboração de Aulas (2013);
- r. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Matemática (2014);

- s. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

4.2.2 Professora Alfabetizadora B

Licenciada pelo Curso Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, e Especialista em Didática e Metodologia da Educação Infantil e anos Iniciais pela Faculdade Integrada de Cassilândia (FIC), em 2004. Coursou o Magistério (CEFAM), concluindo em 1998. A professora ingressou na Educação no ano de 1999 logo após o término do magistério. Trabalha com as turmas de Alfabetização desde o ano de 2003. Durante os últimos 10 anos (2005 – 2015) participou dos seguintes cursos de Formação Continuada:

- a. Capacitação na área da Deficiência Visual – módulos I, II, III e IV (2005);
- b. LIBRAS em Contexto (2005);
- c. Formação Continuada para professores da Educação Básica (2005);
- d. Extensão Universitária em Educação Especial – Deficiência Visual (2005);
- e. Formação Docente: Fortalecendo um Sistema Educacional Inclusivo (2005);
- f. Formação Lúdica do Professor e Organização de Brinquedotecas (2005);
- g. Formação Continuada para professores da Educação Básica (2006);
- h. LIBRAS (2006);
- i. Capacitação em Língua Portuguesa para os professores dos anos iniciais (2006)
- j. Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2006);
- k. 1º Seminário da Região Norte: Infância e Ensino Fundamental de 9 anos (2006);
- l. LIBRAS (2007);
- m. II Seminário Municipal de Educação (2007);
- n. Multimídia & Educação na Construção da Cidadania (2007);
- o. I GEPEMULTE (2007)
- p. Psicomotricidade, TDAH e Dislexia (2008);
- q. Formação Pela Escola - Componentes Básicos (2008)
- r. Introdução à Educação Digital – LINUX (2009);
- s. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2009);
- t. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2010);
- u. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2011);
- v. Disseminadores da Educação fiscal (2011);
- w. Atendimento Especializado para alunos surdos (2012);

- x. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa (2013);
- y. Congresso Nacional de Educação Infantil (2013);
- z. Uso Pedagógico do Software Edilim e do Hospedador Dropbox para Elaboração de aulas (2013);
- aa. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Matemática (2014);
- bb. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

4.2.3 Professora Alfabetizadora C

Licenciada pelo Curso Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2006 e cursando a Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior e Qualificação Profissional - CESOP. Cursou o Magistério (CEFAM) concluindo em 1995. A professora iniciou sua carreira na Educação no ano de 1996, durante este período lecionou diversas disciplinas e níveis diferentes. Deu início ao trabalho com alfabetização no ano de 2014. Participou dos seguintes cursos de formação Continuada:

- a. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Matemática (2014);
- b. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

4.2.4 Professora Alfabetizadora D

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - UNIDERP, em 2009. A professora iniciou sua carreira na Educação no ano de 2014. Participou dos seguintes cursos de Formação Continuada:

- a. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Matemática (2014);
- b. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

4.2.5 Professora Alfabetizadora E

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), em 2004, e Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação

(ICE), em 2006. A professora deu início a sua carreira na Educação no ano de 2005. Porém, apenas no ano de 2012 começou o trabalho com alfabetização. Participou dos seguintes cursos de Formação Continuada:

- a. III Seminário Municipal de Educação (2008);
- b. Palestra: O professor como Sujeito de Transformação (2008);
- c. Formação Continuada em Língua Portuguesa para os Professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (2009);
- d. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2010);
- e. Avaliação da Aprendizagem: Reflexão e Ação, Instrumentos da Aprendizagem Significativa (2010);
- f. Oficina Webquest (2010);
- g. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2011);
- h. Uso Pedagógico do Software Edillim (2012);
- i. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa (2013);
- j. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Matemática (2014);
- k. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

4.2.6 Professora Alfabetizadora F

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – UNIDERP, em 2005. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Gama Filho, em 2011. Coursou o Magistério (CEFAM) concluindo em 2001. A professora iniciou sua carreira na Educação já como Alfabetizadora no ano de 2003. Participou dos seguintes cursos de Formação Continuada:

- a. Formação Continuada em Língua Portuguesa para os Professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (2008);
- b. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática (2009);
- c. Educação Digital - LINUX (2009);
- d. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2010);
- e. Formação Continuada para Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (2011);

- f. Disseminadores da Educação fiscal (2011);
- g. Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa (2013);
- h. Congresso Nacional de Educação Infantil (2013);
- i. Uso Pedagógico do Software Edilim e do Hospedador Dropbox para Elaboração de aulas (2013);
- j. Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: reflexão e Ação no Contexto Escolar (2014).

Para buscar respostas aos questionamentos: a. Qual é formação do professor que alfabetiza? b. Como a mesma está e/ou foi oferecida? c. Conseguem fazer uma relação entre as teorias estudadas com a prática em sala de aula? Foi necessário pesquisar e analisar o currículo dos cursos de formação inicial oferecidos pelas Universidades formadoras das seis (06) professoras participantes da pesquisa para depois fazer um paralelo entre os currículos ofertados pelas Universidades. Ressaltando que algumas professoras cursaram a formação inicial nas mesmas universidades. As instituições estão abaixo representadas pelas letras do alfabeto.

Tabela 2 - Análise quantitativa e disciplinar com carga horária total das Universidades

Universidade A	Universidade B	Universidade C	Universidade D
Oferta 24 disciplinas divididas em 08 semestres. Contempla disciplinas teóricas e metodológicas. 300 horas de Estágio Supervisionado. Totalizando 3.432 horas	Oferta 22 disciplinas divididas em 08 semestres. Contempla disciplinas teóricas e metodológicas. 400 horas de Estágio Supervisionado. Totalizando 2.990 horas	Oferta 45 disciplinas divididas em 08 semestres. Contempla disciplinas teóricas, metodológicas e voltadas para administração escolar. 240 horas de Estágio Supervisionado. Totalizando 2.445 horas	Oferta 46 disciplinas divididas em 08 semestres. Contempla disciplinas teóricas, metodológicas e voltadas para administração escolar. 400 horas de Estágio Supervisionado. Totalizando 3.840 horas

Buscando provas de que a formação inicial oferecida a este profissional não está conseguindo suprir suas necessidades teóricas e práticas, analisaremos nos quadros a seguir as disciplinas ofertadas no currículo da graduação, quantitativo de horas de cada uma e analisaremos se as disciplinas ofertadas preparam o professor alfabetizador para atuar em sala de aula.

Tabela 3 - Disciplinas e Carga horária das Universidades

Universidade A	Universidade B	Universidade C	Universidade D
Antropologia e Educação – 72 hs	Construção Histórica da Educação Brasileira – 102 hs	Educação Física I – 30 hs	Construção Histórica da Educação – 40 h
Arte e Educação – 72 hs	Fundamentos Filosóficos da educação Brasileira – 102 hs	Filosofia da Educação I – 60 hs	Construção Histórica da Educação Brasileira I – 40 hs
Biologia Educacional - 72 hs	Fundamentos Metodológicos da Educação à Distância – 102 hs	História da Educação I – 60 hs	Didática I – 80 hs
Filosofia da Educação – 72 hs	Metodologia da Pesquisa em Educação – 102 hs	Língua Portuguesa I – 60 hs	Didática II – 80 hs
História da Educação – 72 hs	Prática de Leitura e Produção de Textos – 102 hs	Métodos e Técnicas de Pesquisa – 60 hs	Fundamentos filosóficos da Educação I – 80 hs
Leitura e Produção de Textos – 144 hs	Didática – 132 hs	Psicologia da Educação I – 60 hs;	Fundamentos filosóficos da Educação II – 40 hs
Metodologia do Trabalho Científico – 72 hs	Educação e Informática – 132 hs	Sociologia Geral I – 60 hs	Metodologia de Pesquisa em Educação I – 40 hs
Psicologia da Educação – 144 hs	Educação e Informática – 132 hs	Educação Física II – 30 hs	Metodologia de Pesquisa em Educação II – 40 hs
Sociologia Geral e da Educação – 144 hs	Organização Política e Administrativa da Escola – 102 hs	Estatística Aplicada a Educação – 60 hs;	Prática de Leitura e Produção de textos I – 80 hs
Currículo para Educação Infantil e Séries Iniciais – 144 hs	Psicologia da Educação – 102 hs	Filosofia da Educação II – 60 hs	Prática de Leitura e Produção de textos II – 80 hs
Didática para Educação Infantil e Anos Iniciais – 144 hs	Sociologia da Educação – 102 hs	História da Educação II – 60 hs	Psicologia da Educação I – 40 hs
Educação de Jovens e Adultos – 144 hs	Tópicos em Educação Especial – 102 hs	Língua Portuguesa II – 60 hs	Psicologia da Educação II – 80 hs;

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – 144 hs	Fundamentos Metodológicos da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais – 68 hs	Sociologia Geral II – 60 hs	Sociologia Geral – 40 hs
Fundamentos da Educação Especial – 144 hs	Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais – 102	Ciências Naturais I – 45 hs	Sociologia Educacional II – 40 hs
Fundamentos da Educação Infantil – 72 hs	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização – 102	Didática I – 60 hs	Educação e Diversidade – 40 hs
Fundamentos de Alfabetização – 144 hs	Fundamentos e Organização da Educação Infantil – 102	Educação Física III – 30 hs	Educação de Jovens e Adultos – 40 hs
Informática Aplicada a Educação – 72 hs	Literatura Infantil – 68 hs	Filosofia da Educação III – 45 hs	Sociologia Educacional I – 40 hs
Geografia e Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais – 144 hs	Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais – 102 hs	Sociologia da Educação I – 60 hs	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – 40 hs
História e Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais – 144 hs	Fundamentos e Metodologia do Movimento na Educação Infantil e Anos Iniciais – 68 hs	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I – 45 hs	Organização Política e Administrativa da Escola – 80 hs
Matemática e Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais – 144 hs	Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais na Educação Infantil e Anos Iniciais – 102 hs	Estudos de Problemas Brasileiros I – 30 hs	Organização e Metodologia do Ensino Fundamental – 40 hs
Literatura Infantil – 72 hs	Fundamentos e Organização da Educação Infantil II – 68 hs	História da Educação II – 60 hs	Mídia e Educação – 40 hs
Recreação e Jogos – 72 h		Psicologia da Educação II – 60 hs	Legislação Educacional I – 80 hs
		Sociologia da Educação II – 60 hs	Legislação Educacional II – 80 hs
		Estudos de Problemas Brasileiros II – 30 hs	Fundamentos e Metodologia da

			Alfabetização – 80 hs
		Fundamentos de Matemática Elementar – 60 hs	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – 80 hs
		Fundamentos de Ciências Naturais – 60 hs	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia – 80 hs
		História da Educação III – 60 hs	Ética e Educação – 40 hs
		Psicologia da Educação II – 45 hs	Didática III – 80 hs
		Didática II – 45 hs	Construção Histórica da Educação Brasileira II – 40 hs
		Fundamentos de Estudos Sociais – 60 hs	Fundamentos de Educação Especial 80 hs
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II – 45 hs	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes – 40 hs
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau I – 45 hs	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática – 80 hs
		Linguagem e Literatura Infantil e Séries Iniciais – 60 hs	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências – 80 hs
		Psicologia da Educação III – 60 hs	Fundamentos e Metodologia do Movimento – 40 hs
		Sociologia da Educação III – 45 hs	Literatura Infantil – 40 hs
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II – 45 hs	Novas Tecnologias e Educação I – 80 hs
		Fundamentos de Educação Artística nas Séries Iniciais – 60 hs	Novas Tecnologias e Educação II – 80 hs
		Didática III – 75 hs	Tópicos Avançados em Educação I – 40 hs
		Fundamentos de Educação Física e	Administração de Sistemas Escolares

		Recreação nas Séries Iniciais – 60 hs	I – 40 hs
		Metodologia do Ensino de 1ª grau I – 90 hs	Administração de Sistemas Escolares II – 80 hs
		Prática de Ensino de 1º grau nas Séries Iniciais – 120 hs	Políticas Públicas de Administração I – 40 hs
		Educação Comparada – 60 hs	Políticas Públicas de Administração II – 80 hs
		Metodologia do Ensino de 1ª grau II – 75 hs	Projetos Educacionais – 40 hs;
		Prática de Ensino de na Escola 1º grau – 60 hs	Teorias de Administração Escolar I – 80 hs
		Prática de Ensino de na Escola 2º grau – 60 hs	Teorias de Administração Escolar II – 80 hs

Importante também é analisar a grade curricular do Magistério, pois algumas professoras cursaram o CEFAM e o consideraram como um grande aprendizado para a sua vida profissional. O magistério possuía em sua grade curricular dois (02) núcleos. Um colocado como Comum e outro como parte diversificada. O curso era profissionalizante e ao término o cursista recebia o diploma de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. A grade era assim composta:

Tabela 4: Grade Curricular do CEFAM com núcleo comum e núcleo diversificado

Núcleo comum	Núcleo diversificado
Língua Portuguesa – 690 hs	Psicologia da Educação – 329 hs
Literatura – 148 hs	História e Filosofia da Educação – 329 hs
História – 254 hs	Sociologia da Educação – 146 hs
Geografia – 254 hs	Didática – 180 hs
Matemática - 690 hs	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 74 hs
Química – 218 hs	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – 259 hs
Física – 218 hs	Metodologia do Ensino de Matemática – 222 hs
Biologia e Programa de Saúde – 254 hs	Metodologia do Ensino de Ciências – 185 hs
Educação Física – 116 hs	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais – 185 hs

Ensino Religioso (optativa) – 146 hs	Metodologia do Ensino de Educação Física – 222 hs
Educação Artística – 220 hs	
Língua Estrangeira Moderna (Inglês) – 144 hs	

Analisando as tabelas é possível afirmar que a Universidade A oferta 24 disciplinas em seu currículo, além do estágio supervisionado, que não sabemos se é de observação/participação ou regência e atividades complementares, que também não são especificadas. Apenas 05 disciplinas do currículo trabalham com Alfabetização e o quantitativo de horas das disciplinas é baixo. Porém, um ponto positivo desta universidade é que oferta uma disciplina intitulada “Fundamentos de Alfabetização” com uma carga horária de 144 hs. Embora não seja suficiente para preparar um professor alfabetizador, esta é uma das poucas instituições que apresenta esta disciplina.

A Universidade B oferta 22 disciplinas, estágio supervisionado, atividades complementares e 02 disciplinas que tratam do trabalho de elaboração própria. A Universidade oferta uma disciplina “Fundamentos e metodologia da Alfabetização” com uma carga horária de 102 horas e mais 03 disciplinas que trabalham com alfabetização de forma mais ampla.

A Universidade C apresenta em seu currículo 45 disciplinas, um quantitativo baixíssimo de estágio supervisionado e nenhuma disciplina que trate exclusivamente da alfabetização, aparentemente, é uma formação totalmente administrativa, pois sobejam disciplinas voltadas para administração escolar. Acreditamos ser impossível formar um professor com domínio teórico e metodológico da alfabetização formado numa universidade com currículo semelhante.

A Universidade D possui em seu currículo 46 disciplinas, muitas horas de estágio supervisionado e atividades complementares, apresenta muitas disciplinas voltadas para a parte administrativa da escola, mas também contempla disciplinas que tratam da alfabetização, como “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização” com uma carga horária de 80 hs, insuficiente, certamente, mas de qualquer forma presente no currículo.

Na análise feita no currículo do magistério (CEFAM), também não encontramos disciplinas específicas que tratam da alfabetização. Sendo tal formação, igualmente,

insuficiente para preparar um professor para iniciar o trabalho numa sala de alfabetização. Analisando os dados coletados, observamos que todas as grades contemplam o estágio supervisionado com muitas horas cumpridas. Porém, não há uma especificação de quantas horas seriam de observação em sala de aula e quantas destinadas à regência. Uma formação inicial que almeja preparar o educador para ser alfabetizador necessita oferecer um pouco mais em seu currículo para que este futuro professor possa, ao assumir uma turma de alfabetização, não possuindo ainda a experiência prática, tenha pleno domínio da teoria para desenvolver seu trabalho de forma eficaz e competente.

Para sabermos a opinião das professoras alfabetizadoras e a contribuição da formação inicial e continuada para o desenvolvimento do seu trabalho, foram feitos os seguintes questionamentos: *A formação inicial (formação universitária) que você recebeu te deu base para trabalhar na alfabetização?*

Na verdade não. Aprendi muito na graduação, mas tudo de uma forma muito ampla, nada específico, o que aprendi sobre alfabetização foi nos cursos de capacitação, nas formações oferecidas pela Sed, nos cursos que participei e com a experiência que fui adquirindo de acordo com o trabalho que fui desenvolvendo durante os anos. Errei algumas vezes, mas também acertei outras. (Professora E)

Posso afirmar, sem dúvidas que não. Durante o período em que cursei a graduação praticamente não tive base para trabalhar especificamente a alfabetização. Minha formação em Pedagogia foi mais voltada para administração escolar e não para a parte pedagógica, mas não foi uma opção trabalhar com alfabetização, foi uma necessidade, pois fora a turma que me ofereceram, então, abracei e fui buscar conhecimento para poder fazer um bom trabalho e, acabei gostando muito de alfabetizar e continuo até hoje. (Professora D)

Para o questionamento: *A formação inicial conseguiu suprir suas necessidades teóricas e práticas para que você desenvolva seu trabalho na sala de aula?*

Não. Aprendi um pouco da teoria e um pouco da prática, mas nem uma relacionada a outra. Quanto a teoria, estudamos um pouco da história da educação, das ideias pedagógicas, das tendências pedagógicas, um pouco de didática, leis, dentre outras. No estágio supervisionado, fiz estágio de observação/participação e algumas regências, mas nada que se possa adquirir experiências para assumir uma sala de aula. O que aprendi foi nas formações continuadas, capacitações e cursos que participei. Alguns desses,

conversávamos muito e trocávamos experiências e estas contribuíram bastante para o meu desenvolvimento profissional. (Professora C)

A minha resposta é mais ou menos. Estudei mais a teoria do que a prática, pois embora tenha tido muitas horas de estágio, nem todas foram exclusivamente dando aula. Porém, estudei bastante sobre as teorias que envolvem a educação. (Professora F)

Para finalizar, fizemos o seguinte questionamento: Como você classificaria a sua formação? Justifique.

Eu classificaria como boa, porém poderia ter sido mais trabalhado na formação inicial as questões voltadas para a alfabetização. Porém, fiz bastante cursos em que fui apoiando a minha prática e sempre consegui alcançar os meus objetivos propostos. E como acredito que ser professor é estar sempre estudando e buscando novas maneiras de ensinar e melhorar cada dia mais a prática, estou sempre disposta a me atualizar. (Professora A)

A minha formação inicial foi razoável. Tive bons professores, estudei as teorias da educação, li bons textos e bons livros durante a graduação sendo que alguns acabo, as vezes, consulto quando tenho necessidade, porém Acredito que se tivesse tido a oportunidade de estar mais envolvida na prática durante o período em que cursei a graduação, talvez não estivesse passando por algumas situações com as quais tive que lidar, mas é sempre assim, aprendemos com a experiência. (Professora E)

A minha formação foi muito voltada para a parte administrativa da escola. Não tive nenhuma disciplina que trabalhasse a alfabetização e isso dificultou o meu trabalho quando assumi uma sala de alfabetização, porém consegui ir superando aos poucos as minhas dificuldades com a participação nos cursos de formação continuada e com a experiência que fui adquirindo no passar dos anos. Por isso, classifico como ruim. (Professora D)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo de contínuo desenvolvimento, entendendo-se que o professor precisa receber uma boa formação inicial e estar em constante aperfeiçoamento. A formação inicial será a base para que este inicie a docência sentindo-se seguro, pois a prática ainda não faz parte da sua formação. Posteriormente, a formação continuada será o apoio para este profissional alfabetizador, pois ela proporcionará a atualização e o aperfeiçoamento que irá implicar no desenvolvimento da sua prática que ainda não está consolidada. Ela terá o objetivo de atualização, possibilitando a reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Imbernón (2004) acredita que:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004p. 15).

O professor tem plena consciência de que a escola da atualidade não se restringe apenas a ensinar a ler, escrever e a fazer contas. Ela evoluiu. Imbernón, novamente, coloca que:

... a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... (2004, p. 7).

Sabemos que não podemos mais pensar que o fracasso ou sucesso da escola é responsabilidade única do professor, porém precisamos repensar a formação desse profissional, pois ele é o mediador e articulador do processo de alfabetização do aluno, precisa ser dinâmico e aberto a novas concepções, modificar sua prática de acordo com a necessidade, tornando a formação imprescindível e permanente.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NOVÓIA, 1995, p.25).

Porém, não basta oferecer a formação para o professor, é preciso que este tenha compromisso e engajamento. É necessário que o professor esteja disposto a enfrentar

desafios, buscar formas diversificadas e renovadoras, tentar compreender sua realidade para poder transformá-la. Precisa ser crítico, criativo e aberto ao diálogo e novas ideias, além de construir e produzir conhecimentos, proporcionar instrumentos que irão possibilitar a construção do conhecimento dos seus alunos também. Pois, no dizer acertado de Freire,

...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém... (1998, p.25).

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos o objetivo de incluir todas as professoras alfabetizadoras que participavam do PNAIC, porém, no decorrer dos trabalhos, fomos percebendo que era praticamente impossível realizá-la com um quantitativo tão grande de professoras, então decidimos que ela seria feita apenas com as professoras alfabetizadoras da escola onde a pesquisadora também atuava como professora alfabetizadora. O grande objetivo sempre foi pesquisar a formação do professor alfabetizador, questionando sempre se a formação inicial e continuada oferecida a eles estava realmente suprindo suas reais necessidades em sala de aula. Para tal, foi necessária uma revisão bibliográfica abrangendo as teorias da alfabetização e a história da formação docente.

Sabíamos, por meio de conversas informais, que as professoras não estavam satisfeitas com as formações até então oferecidas, fossem elas inicial ou continuada. Diziam que as formações não estavam em consonância com o que precisavam para desenvolver seu trabalho dentro de sala de aula, dessa forma descobrimos que o professor alfabetizador não tinham conhecimento das teorias que envolvem a alfabetização, não apresentava um conhecimento básico da história da educação, ainda que sua prática fosse objetiva e alcançasse os resultados esperados. Foi então que surgiu a ideia de pesquisar a formação do professor alfabetizador, fazendo uma relação entre a teoria e a prática.

Começamos a questionar informalmente as professoras alfabetizadoras sobre quais haviam sido os cursos de formação continuada que mais haviam contribuído para a sua prática em sala de aula e em qual deles haviam adquirido maior conhecimento das bases teóricas que envolvem a educação e a alfabetização. Como foi afirmado no corpo desta dissertação, o curso de formação mais citado foi o PROFA e depois o PNAIC, porém o segundo ainda estava em curso. A partir dessas interlocuções iniciais, nos conscientizamos de que não bastaria pesquisar e analisar apenas os cursos de formação continuada, precisávamos fazer a análise dos cursos de formação inicial ofertado às professoras alfabetizadoras do

município.

Partindo do princípio de que uma educação de qualidade depende da boa formação do professor, que a alfabetização é a base do processo ensino e aprendizagem, e de que o papel do professor alfabetizador é fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno, fizemos os seguintes questionamentos: a. Qual é o perfil do professor que alfabetiza? b. Qual sua respectiva formação e como foi e/ou está sendo oferecida para este profissional? c. Conseguem desenvolver sua prática em sala de aula de maneira satisfatória? d. Conseguem fazer uma relação entre teoria e prática?

Traçamos o seguinte objetivo geral: a. verificar se a formação inicial e continuada oferecidas a essas professoras alfabetizadoras suprem as necessidades teóricas e práticas para que possam realizar seu trabalho de forma plena e objetiva, relacionando teoria e prática, visando sempre à qualidade do processo ensino e aprendizagem do seu educando. E os seguintes objetivos específicos: a. verificar as dificuldades teóricas que promovem os impasses metodológicos e averiguar os fatores que envolvem a formação inicial das professoras alfabetizadoras, b. analisar o processo de formação dessas professoras alfabetizadoras, identificando como seus pressupostos repercutem na sua prática diária em sala de aula. Para realizar a pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e entrevistas.

Após a conclusão da pesquisa, ainda não temos respostas concretas para algumas perguntas, mas a seguir apresentamos respostas para os seguintes questionamentos.

a) Qual é o perfil do professor que alfabetiza?

Todas as professoras possuem graduação. Das seis participantes apenas uma não possui especialização. Somente duas estão na alfabetização há menos de três anos. Todas participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, quatro participaram das formações oferecidas durante o Programa Além das Palavras e duas participaram do PROFA. Participam de no mínimo um curso de formação continuada por ano. Estão sempre prontas em fazer parte das formações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação ou qualquer outra formação que julguem necessária ou positiva para a sua prática em sala de aula.

b) Qual sua respectiva formação e como foi e/ou está sendo oferecida para este profissional?

Professora A, licenciada em Pedagogia, com especialização em Planejamento Educacional. Professora B, licenciada pelo curso Normal Superior, com especialização em Didática e Metodologia da Educação Infantil e Anos Iniciais. Professora C, licenciada pelo curso Normal Superior, cursando especialização em Educação Especial. Professora D, licenciada em Pedagogia. Professora E, licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Professora F, licenciada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil.

As professoras A e C são licenciadas no curso Normal Superior cursaram em regime semi-presencial, aulas às sextas e sábados quinzenalmente com duração de quatro anos. Graduação oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A professora A é licenciada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sua graduação foi integralmente presencial com duração de quatro anos em período integral.

As professoras D e F foram licenciadas em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – UNIDERP, em regime presencial.

A professora E é licenciada em Pedagogia, regime presencial, pelo Centro Universitário de Várzea Grande, em Mato Grosso.

Quanto à formação continuada, todas participaram do PNAIC, das formações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação e das formações oferecidas pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais

Todas as especializações cursadas foram à distância.

c) Conseguem desenvolver sua prática em sala de aula de maneira satisfatória ?

A resposta para este questionamento foi a mesma “sempre da melhor forma possível”. Houve uma crítica aos programas de formação, os mesmos não têm continuidade, quando estão se adaptando, muda-se o governo e, junto com ele, muda-se toda a educação. Assim não é seria fácil manter uma linha de trabalho definida, pois nada permanece por muito tempo, colocando que nunca são consultadas a respeito das mudanças, nunca são questionadas se o programa em curso é bom, se está dando resultado, apenas é aplicada uma avaliação e os condutores tomam as decisões nas esferas superiores, apenas. Ainda assim, ao final, nos perguntamos se, quem sabe, os verdadeiros resultados não viriam dos professores que estão

ali, presentes na sala de aula, no dia-a-dia, com a “mão na massa”.

A prática em sala de aula ainda é um ponto de relevância nos estudos relacionados à docência. Os professores costumam dar conta de uma sala de alfabetização com até 30 alunos. Utilizam todos os meios e materiais didáticos possíveis, trabalham jogos, brincadeiras, músicas, alfabeto móvel, cartazes, dentre outros. Questionados se pesquisam, leem livros ou revistas sobre educação que visem melhorar a sua prática responderam que sim, principalmente a revista Nova Escola e pesquisas em blogs sobre educação na internet. Colocaram que utilizam muito a internet, pois ela se tornou uma grande parceira devido à quantidade de opções de atividades que podem encontrar nos sites.

d) Conseguem fazer uma relação entre teoria e prática?

A resposta para este questionamento foi “nem sempre”. Ponderaram que devido ao tempo escasso não costumam buscar a atualização da teoria, pois o que realmente conta em sala de aula não é a teoria, e sim a experiência. Perguntamos há quanto tempo não liam um livro relacionado às teorias da educação e todas responderam que desde a época da faculdade. Questionadas se conheciam as hipóteses de aprendizagem, responderam que sim, mas nem todas conseguiam defini-las de acordo com a nomenclatura. Perguntamos se durante a formação inicial haviam estudado as teorias da alfabetização, responderam afirmativamente, mas que estudar para “valer mesmo”, não.

Após a análise das conversas, das respostas dados aos questionamentos feitos, concluímos que a formação inicial oferecida a essas professoras alfabetizadoras não foi suficiente para suprir suas necessidades teóricas metodológicas. Têm realizado sua prática pedagógica de forma excelente, mas ainda não conseguem relacionar a prática às teorias e, assim, os impasses metodológicos surgem, impossibilitando o avanço do processo ensino e aprendizagem dos alunos. Corroborando a percepção freiriana:

...por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

As principais dificuldades teóricas estão relacionadas, principalmente, aos métodos, as teorias da alfabetização, ao conhecimento de autores que tratam do assunto para que possam ter um apoio na sua prática em sala de aula, ou seja, um embasamento teórico

para subsidiar a prática. Observamos que apesar de todas as professoras envolvidas na pesquisa terem sua formação inicial em cursos que formam para a docência na alfabetização, e todas terem participação em formações continuadas que abordam especificamente a alfabetização, quando necessitam fundamentar teoricamente sua prática pedagógica manifestam embaraços, incertezas e muitas dúvidas. Isso comprova que ainda não possuem o domínio pleno das teorias relacionadas à área que atuam e que os cursos de formação continuada tem se constituído quase que completamente em bases da prática e abordam sucintamente ou simplesmente não abordam a base teórica da alfabetização, fazendo coro à passagem transcrita:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.230).

Entendemos que os cursos de formação continuada precisam abordar com mais ênfase a base prática da docência, pois é entendimento que o professor alfabetizador necessita mais da prática do que da teoria, mas é nesse pensamento visto de maneira simplista que estamos equivocados. O que se deve entender é que teoria e prática devem caminhar juntas, de mãos dadas, uma apoiando a outra. A prática baseando-se na teoria e a teoria dando o suporte necessário à prática. Libâneo (2004) coloca que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Acreditamos que para que haja essa reflexão o professor alfabetizador precisa ter domínio da teoria também e que a formação continuada deve oferecer um embasamento teórico mais aprofundado para este profissional, proporcionando uma possibilidade de reflexão da prática respaldada por uma base teórica.

Para concluir, colocamos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não têm oferecido o suporte teórico e metodológico específicos para a alfabetização. Ambas precisam abordar disciplinas e conteúdos que proporcionem ao profissional que escolher alfabetizar, ao assumir sua sala de aula, elementos para fazer a relação entre a teoria e a prática. Precisam também distribuir horas maiores de estágio de regência nas turmas de alfabetização a fim de que este futuro professor alfabetizador consiga realizar seu trabalho de maneira eficaz, apresentando os resultados previstos. Quanto à formação continuada, é necessário que se trabalhe paralelamente teoria e prática,

proporcionando aos professores a possibilidade de conseguir um embasamento teórico para a prática que ele já realiza, no mais das vezes, de maneira competentemente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – objetiva que ao final da pesquisa, seja elaborada uma Proposta de Intervenção Pedagógica que aponte possíveis soluções para os problemas apontados, de acordo com o objeto pesquisado. Como o presente texto está voltado para a formação do professor alfabetizador esta intervenção pedagógica deverá ser realizada com as professoras alfabetizadoras que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na rede Estadual de Ensino no município de Coxim, Estado de Mato Grosso do Sul. Tendo como tema gerador o estudo sobre as bases teóricas da alfabetização para posteriormente, uma análise entre a relação teoria/prática em sala de aula.

Esta proposta de intervenção voltada especificamente para a relação entre teoria e prática, procurará Pontuar a necessidade do professor alfabetizador ter conhecimento das bases teóricas da alfabetização e, assim relacionar teoria e prática no seu trabalho em sala de aula. Ressaltando que as dificuldades teóricas acabam acarretando os impasses metodológicos, tornando o desenvolvimento do trabalho do professor mais dificultoso.

OBJETIVO GERAL

Conduzir uma intervenção pedagógica com as bases teóricas da alfabetização que possibilite ao professor alfabetizador adquirir maior conhecimento para relacionar teoria e prática no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Dar ensejo, ao professor alfabetizador, para estar em constante busca pelo conhecimento na sua área de atuação;
- b. Proporcionar momentos de reflexão sobre a necessidade do conhecimento das bases teóricas para aperfeiçoamento da prática em sala de aula;
- c. Conduzir discussões com bases teóricas que proporcionem ao professor a possibilidade de identificar as dificuldades teóricas que acarretam os impasses metodológicos

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste projeto será desenvolvida através de leitura, pesquisa, discussões, troca de experiências e atividades práticas baseadas na teoria.

1º momento/apresentação e sorteio das bibliografias e autores a serem trabalhadas durante todo o período da formação.

Para iniciarmos será apresentado às professoras as bibliografias que compõem o acervo da escola. (Bibliografias contidas nos anexos). Posteriormente, cada professora deverá fazer a escolha de uma bibliografia para leitura.

2º momento/Discussão e reflexão

Neste momento, cada bibliografia será apresentada e discutida no grupo. Este é o momento de reflexão sobre o tema e análise da relação entre a teoria estudada e a prática desenvolvida em sala de aula.

3º momento/Registro através de resenha

Este será o momento de registro através de resenha pela professora responsável pela apresentação da bibliografia e disponibilizada, através de cópias, para todas as professoras participantes da formação.

4º momento/Elaboração de atividades que contemplem a teoria e a prática

Após a discussão e reflexão das bibliografias abordadas, serão elaboradas atividades de aplicação na sala apoiadas pela teoria estudada.

5º momento/Socialização do conhecimento adquirido

Será criado um blog para que as professoras postem suas sugestões de leitura, suas experiências, suas atividades e seus relatos.

JUSTIFICATIVA

À escola é atribuído o papel de produzir e distribuir o conhecimento. O que supõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica apoiada na teoria. Porém, a formação do professor alfabetizador, privilegia mais a dimensão teórica deixando em segundo plano a dimensão prática, promovendo uma dicotomia entre teoria e prática, dificultando o trabalho em sala de aula. Assim, faz-necessário, momentos de estudos e reflexão que levem o

professor alfabetizador apoiar a sua prática em sala de aula em bases teóricas que vão proporcionar a identificação das dificuldades teóricas que acarretam os impasses metodológicos, para que haja a superação das dificuldades, permitindo a unicidade entre teoria e prática na alfabetização. Rays (1996), coloca que:

É a atividade teórico – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação- assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar. (RAYS, 1996, p. 37)

O conhecimento da teoria aliado à prática do professor proporcionará momentos constantes de reflexão, elaboração e reelaboração. Ambas estarão relacionadas e unificadas promovendo a (re) orientação dos processos de ensino através de ações que visam sempre a aprendizagem do aluno. Zeichner (1995, p. 126) afirma que “a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional”.

É preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam na alfabetização. Esse equilíbrio poderá ser alcançado, se, para além do discurso-denúncia, tão presente nas pesquisas sobre alfabetização no BRASIL, formos capazes de produzir pesquisas empíricas e estudos comparativos que propiciem a produção de alternativas pedagógicas que possam subsidiar a prática dos professores alfabetizadores. A produção dessas pesquisas e estudos deve ser fomentada pelas reflexões e questionamentos dos professores sobre o seu próprio fazer (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 17-18).

O conhecimento das bases teóricas da alfabetização aliada à experiência (prática) adquirida pelos professores alfabetizadores permite uma unicidade que proporcionará ao aluno maiores possibilidades de efetivação do processo ensino e aprendizagem, além de oferecer ao professor a oportunidade de refletir e organizar o seu trabalho relacionada teoria e prática. No que se refere exclusivamente à relação entre a teoria e a prática na alfabetização, coloca-se que existe um grande desafio da articulação entre teoria e prática, pois é preciso que o professor alfabetizador tenha o conhecimento da teoria relativa aos domínios da teoria para que possa fazer uma articulação da prática ensinada.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Tabela 5: Cronograma anual das ações do Proposta de Intervenção Pedagógica

Ano: 2017												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação: Projeto de intervenção e Referências		X										
Discussão/reflexão			X	X	X	X		X	X	X	X	
Elaboração de atividades			X	X	X	X		X	X	X	X	
Socialização do conhecimento			X	X	X	X		X	X	X	X	
Avaliação da Proposta de Intervenção Pedagógica												X

Relação das referências que serão disponibilizadas às professoras alfabetizadoras:

CAGLIARI, Luiz Carlos . **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; Martins, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 1994.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzalez (et al.). 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo. 8ª edição, Ática, 1999.

Klein, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção.** São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** 4ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Enfim, a presente proposta de intervenção pedagógica, foi elaborada de acordo com as respostas apresentadas às conversas e questionamentos feitos às professoras alfabetizadoras. Enfatizamos que é importante que antes de iniciar uma formação se observe quais são as verdadeiras necessidades teóricas e metodológicas desse professor alfabetizador, concluindo que professor bem formado - teórica e metodologicamente - está preparado para lidar com as dificuldades e os impasses que ocorrem durante o desenvolvimento da sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

_____. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

_____. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. educação e sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159)

_____. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Resolução CP/CNE nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases par o ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1971.

_____. Parecer n. 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília, 1972.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946.

BACCIN, Alessandra Carla. **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA : da teoria à prática na REME de Três Lagoas, MS**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2006.

SOARES, Maria Inês Bizzoto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, v. 6, n. 10, pp. 9-27, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

_____. **Guia Prático do Alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CLAPAREDE, E. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, Maria Lemos da. **Formação de Professores Alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012).

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs). Formação de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 97-130.

Dominicé, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ERASMO, Desiderio. De Pueris. Intermédio (Revista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), Campo Grande, MS, 1996, encarte especial.

FERREIRO, E. **A escrita antes das letras**. In SINCLAIR, H (org.) Produção de notações na criança. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Alfabetização e Cultura Escrita**. *Revista Escola*. Fala Mestre (entrevista), Maio de 2003.P. 28-30.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados. 2001.

FERREIRO, Emilia; TEREROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FIGUEIREDO, Angela Maria da Silva. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Como Aprende o Professor?** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GATTI, Bernadette A.; Espósito, Y. L.; Silva, T. R. N. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área. Brasília: CONSED/CEIUSE, 1995.

HARLOS, Franco Ezequiel (org.). **Vida docente: escrever é preciso.** Canal6: Bauru, SP, 2009. p. 23 a 43

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 15

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 2147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. Campo Grande: SED/MS, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Programa Além das Palavras. Campo Grande: SED/MS, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LEIRIAS, Cláudia Martins. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação Contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.** 2008. (p.199). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LOFTI, Maria do Carmo. **Alfabetização: onde e como se forma o professor alfabetizador.** 2011. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2011.

LUTERO. **Educação e Reforma**. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

MARMOL, Miriam Maria Roberto. **1980- Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo sobre o curso “Instrumentos da Alfabetização”**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

MARTINS, Maria A. V. O teórico e o prático na formação de professores In: CAPELETTI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de educadores-pesquisas e estudos qualitativo. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na educação infantil**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistemas de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/agosto 2010.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 27/04/2006.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Porto: Edições Asa, 2005.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias Dimensões do Trabalho de Alfabetização para Professores Participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1981

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009.

RAYS, O. A. **A relação teoria – prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 33-52.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre Uma Prática Alternativa em Alfabetização**. 4. Ed. Editora Ática, 1994.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda Becker et. al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1o grau: sugestões metodológicas**, 5a a 8 a séries. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: *Teoria e Educação*. 1991, v. 04.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. *Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

_____. **Novos caminhos para o practicum**. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 113 – 138.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5 ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICES

APÊNCIDE A**Questionamentos às professoras com relação aos programas de formação continuada e à formação inicial:**

- 1-Como foi o ciclo de formação do PNAIC, no ano de 2015?
- 2-Qual o ciclo de formação do PNAIC você elegeria como sendo o que mais contribuiu para a sua prática em sala de aula?
- 3-Você já conhecia os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática?
- 4-Como você classificaria a metodologia utilizada na formação do PNAIC?
- 5-Qual sua opinião sobre o método fônico, base do Programa Além das Palavras?
- 6-Quanto ao material ofertado pelo Programa Além das Palavras, estes supriam as necessidades dos estudantes e dos professores?
- 7-Qual foi a contribuição do PROFA para a sua formação como professora alfabetizadora?
- 8-A formação inicial (formação universitária) que você recebeu, lhe deu base para trabalhar na alfabetização?
- 9-Como você classificaria a sua formação profissional? Justifique a sua resposta.
- 10- A formação inicial, conseguiu suprir suas necessidades teóricas e práticas para que você desempenhasse um trabalho satisfatório em sala de aula

APÊNDICE B

Questionamentos previsto, no estudo, para traçar o perfil do professor que alfabetiza:

- 1- Qual é o perfil do professor que alfabetiza?
- 2- Qual sua respectiva formação? Como foi e/ou está sendo oferecida para este profissional?
- 3- Conseguem desenvolver sua prática em sala de aula de maneira satisfatória?
- 4- Conseguem fazer uma relação entre teoria e prática na sala de aula?

APÊNDICE C

Proposta de avaliação para as professoras alfabetizadoras (PROFA):

FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MÓDULO 1 UNIDADE 03 Parte II

.../.../...

O QUE SABEM SOBRE A ESCRITA OS QUE AINDA NÃO SABEM ESCREVER.

“Não é possível ensinar nada, sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem.”

ANTONI ZABALA

OBJETIVOS:

1. Apresentar e discutir hipóteses de escrita de alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
2. Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
3. Estimular os professores a olhar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontre nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
4. Incentivar os professores a identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de seus alunos.
5. Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.
6. Favorecer o desenvolvimento de procedimento de estudos de textos expositivos.
7. Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

PAUTA:

1. Leitura Compartilhada e leitura do caderno Volante.
2. Retomada do texto “*COMO SE APRENDE A LER E ESCREVER OU, PRONTIDÃO, UM PROBLEMA MAL COLOCADO*”.
3. Exibição e discussão da segunda parte do programa “*A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA*”.
4. Ordenação de amostras de escrita.
5. Contribuições trazidas pelo(s) Encontro(s) à prática pedagógica.
6. Trabalho Pessoal.

1. LER. M1 U3 T11 AS CONSIDERAÇÕES E DESCRIÇÕES DAS ATIVIDADES QUE SERÃO EXIBIDAS NO PROGRAMA DE VÍDEO “ESCREVER PARA APRENDER”, DA UNIDADE 05.

Para haver aproveitamento melhor do conteúdo a ser trabalhado na referida unidade, é imprescindível que a leitura dos textos entregue seja realizada com antecedência.

2. ORGANIZE SUAS DÚVIDAS EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DESCRITAS, NA FORMA DE PERGUNTAS PARA SER ENTREGUE A FORMADORA NO PRÓXIMO ENCONTRO.

ANEXOS

ANEXO A

Conteúdos ministrados na Formação do PNAIC, ano de 2013, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras:

Unidade 01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
Unidade 02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização; livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
Unidade 03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
Unidade 04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças; jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
Unidade 06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
Unidade 07 (08 horas)	Avaliação: planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
Unidade 08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.
8 horas	Seminário Final
32 horas	Atividades de Estudo e atividades extra sala.
Total: 120h	

Registrado sob Nº 7203/2014

Na Folha 1126 do Livro UFJPA

Luape Queiroz, 30/10/2014
Região Amunillo Drogos Martins
 Matrícula SIARE 0433536

Responsável pelo Registro

ANEXO B

Conteúdos ministrados na Formação do PNAIC, ano de 2014, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras:

Unidade 01 (12 horas)	Organização do trabalho Pedagógico para a Alfabetização Matemática; Projetos didáticos no ciclo de alfabetização.
Unidade 02 (12 horas)	Quantificação, registros e agrupamentos; O trabalho Pedagógico na alfabetização na perspectiva do Letramento.
Unidade 03 (16 horas)	Construção do sistema de numeração decimal; As relações entre aprendizagem no sistema de escrita alfabética e a aprendizagem no sistema numérico decimal.
Unidade 04 (16 horas)	Operações na resolução de problemas; Narrativa de professores/as alfabetizadores/as
Unidade 05 (16 horas)	Geometria; O brincar no ciclo da alfabetização
Unidade 06 (16 horas)	Grandezas e medidas; Leitura no ciclo da alfabetização.
Unidade 07 (12 horas)	Educação Estática; Sequência didática.
Unidade 08 (12 horas)	Saberes Matemáticos e outros campos do saber; Gêneros textuais
16 horas	Seminário Municipal e socialização das experiências.
32 horas	Atividades de Estudo e outras atividades.
Total: 160h	

Registrado sob Nº 2600/2015

Na Folha 249 do Livro USE/CCHS

C. Grande, 10 / 11 / 2015

Ramão Américo Thiago Martins
Matrícula SIAPE 04.33536

Responsável pelo Registro

ANEXO C

Conteúdos ministrados na formação do Programa Além das Palavras, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras:

CONTÉUDOS MINISTRADOS	
<p>Matemática</p> <p>Unidade 1: Utilidade e o ensino da matemática</p> <p>Unidade 2: Importância do ensino da geometria nos anos iniciais;</p> <p>Unidade 3: A importância dos jogos para aprendizagem da matemática;</p> <p>Unidade 4: Sistema de Numeração Decimal;</p> <p>Unidade 5: Resolução de problemas envolvendo as diferentes idéias da adição, subtração, multiplicação e divisão;</p> <p>Unidade 6: Projetos Temáticos;</p> <p>Unidade 7: Apresentação e análise de resultados das avaliações diagnósticas;</p> <p>Unidade 8: Trabalhando com material dourado, ábaco e quadro valor de lugar;</p> <p>Unidade 9: Confeção de jogos educacionais;</p> <p>Unidade 10: Localização e orientação no espaço;</p> <p>Unidade 11: Trabalhando com figuras geométricas;</p> <p>Unidade 12: Preparando para o estudo de frações (Tangran);</p> <p>Unidade 13: Softwares educacionais;</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Unidade 1: Projeto " Além das palavras " - Pressupostos teóricos;</p> <p>Unidade 2: Leitura;</p> <p>Unidade 3: Aprendizagem das normas ortográficas;</p> <p>Unidade 4: Leitura e produção de texto;</p> <p>Unidade 5: Competências de leitura, escrita e expressão oral;</p> <p>Unidade 6: fluência de leitura;</p> <p>Unidade 7: Análise da avaliação;</p> <p>Unidade 8: Estudo dos descritores de leitura e interpretação de texto;</p> <p>Unidade 9: Produção de texto;</p> <p>Unidade 10: Conceituação do erro linguístico;</p> <p>Unidade 11: Prática de análise de texto;</p> <p>Unidade 12: A intertextualidade do ensino da leitura;</p> <p>Unidade 13: Apresentação de atividades desenvolvidas durante o ano.</p>	<p>REGISTRO</p> <p>LIVRO: <u>24</u></p> <p>Nº: <u>3672</u></p> <p>FREQ: <u>85</u></p> <p><i>Carina</i></p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>

ANEXO D

Conteúdos ministrados Na Formação do PROFA, ano de 2006, de acordo com o certificado entregue às professoras alfabetizadoras:

Conteúdos Ministrados	
Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	
<p>São dois os conteúdos recorrentes em todo o projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita; ✓ Como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas. 	<p>REGISTRO</p> <p>LIVRO: <u>0014</u></p> <p>Nº: <u>341</u></p> <p>Freq.: <u>100%</u></p>
<p>Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção da autonomia intelectual dos alunos; ✓ Atendimento das diversidades na classe; ✓ Interação e cooperação; ✓ Disponibilidade para a aprendizagem; ✓ Organização racional do tempo e do espaço; ✓ Seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; ✓ Articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; ✓ Aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares. 	<p>Assinatura do Responsável</p> <p><i>Cláudia Pereira</i></p>

ANEXO E

Histórico Escolar da Universidade A:

<i>Matrícula</i>	<i>Curso</i>	<i>Data Col. Grau</i>	
8600054701	PEDAGOGIA	06/08/2004	
<i>Habilitação</i>			
Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil.			
<i>Ênfase</i>			<i>Data Exp. Diploma</i>
			31/08/2004
<i>Diploma Registrado</i>			
Nº 2003467 em 03/10/2005 Livro:01- PECD Folhas:156 L.C.H. [REDACTED]			
<i>Curso Reconhecido</i>			
Portaria nº N.º 757 - 24/03/2004			

Disciplinas	CH	MF	SF
ANTROPOLOGIA E EDUCACAO	72	8.0	APM
ARTE E EDUCACAO	72	8.7	APM
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	180		ATV
BIOLOGIA EDUCACIONAL	72	7.7	APM
FILOSOFIA DA EDUCACAO	72	9.2	APM
HISTORIA DA EDUCACAO	72	8.2	APM
LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS	144	9.0	APM
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	72	9.0	APM
PRATICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO	100	8.5	APM
PSICOLOGIA DA EDUCACAO	144	7.9	APM
SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCACAO	144	8.5	APM
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	180		ATV
CURRICULO PARA A EDUCACAO INFANTIL E DAS SERIES INICIAIS	144	8.7	APM
DIDATICA PARA AS SERIES INICIAIS E EDUCACAO INFANTIL	144	9.7	APM
EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	72	9.0	APM
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCACAO BASICA	72	8.2	APM
FUNDAMENTOS DA EDUCACAO ESPECIAL	72	8.0	APM
FUNDAMENTOS DA EDUCACAO INFANTIL	72	7.7	APM
FUNDAMENTOS DE ALFABETIZACAO	144	9.0	APM
INFORMATICA APLICADA A EDUCACAO	72	8.1	APM
PLANEJAMENTO E GESTAO ESCOLAR	72	9.0	APM
PRATICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO	100	9.2	APM

Disciplinas	CH	MF	SF
GEOGRAFIA E MET.DO ENS. NA ED. INFANTIL E NAS SERIES INICIAIS	144	8.2	APM
HISTORIA E MET.DO ENSINO NA ED. INFANTIL E NAS SERIES INICIAIS	144	7.0	APM
LINGUAGEM E MET.DO ENS. NA ED. INFANTIL E NAS SERIES INICIAS	144	8.0	APM
LITERATURA INFANTIL	72	8.0	APM
MAT. E MET.DO ENSINO NA ED. INFANTIL E NAS SERIES INICIAIS	144	8.0	APM
PRATICA DE ENSINO - ESTAGIO SUPERVISIONADO	100	7.2	APM
RECREACAO E JOGOS	72	9.5	APM
Carga Horária Total do Curso.....:	3.432		
Carga Horária integralizada no Curso:	3.432		

Observação:

Sistema de Integralização Curricular: Modular

Período de Integralização do Currículo

1º ANO 2001/1 a 2001/2

2º ANO 2002/1 a 2002/2

3º ANO 2003/1 a 2003/2

Legendas

AE - Aproveitamento de Estudo	RM - Reprovado p/ Média	SF - Situação Final	T - Trancamento
AP - Aprovado	RF - Reprovado p/ Falta	MF - Média Final	NAP - Não Apto
APM - Aprovado p/ Média	RMF - Reprovado p/ Média e Falta	CH - Carga Horária	INP - Inapto
EC - Enriquecimento Curricular	ATV - Atividades Complementares	D - Dispensado	APT - Apto

ANEXO F:

Histórico Escolar da Universidade B:

1ª Série / Período letivo: 10/3/2003 à 13/12/2003						Aprovado
Código	Disciplina	Carga Horária	Média Final	Resultado	Observações	
1129	Construção Histórica da Educação Brasileira	102	9,0	Aprovado		
1130	Fundamentos Filosóficos da Educação	102	7,8	Aprovado		
633	Fundamentos Metodológicos de Educação à Distância	102	7,5	Aprovado		
636	Metodologia da Pesquisa em Educação	102	7,0	Aprovado		
958	Prática de Leitura e Produção de Textos	102	8,9	Aprovado		

Observações:

2ª Série / Período letivo: 27/2/2004 à 11/12/2004						Aprovado
Código	Disciplina	Carga Horária	Média Final	Resultado	Observações	
639	Didática	132	9,2	Aprovado		
785	Educação e Informática	132	8,5	Aprovado		
1133	Organização Política e Administrativa da Escola	102	8,3	Aprovado		
1131	Psicologia da Educação	102	7,7	Aprovado		
1132	Sociologia da Educação	102	8,5	Aprovado		
1134	Tópicos em Educação Especial	102	8,3	Aprovado		

Observações:

3ª Série / Período letivo: 25/2/2005 à 13/12/2005						Aprovado
Código	Disciplina	Carga Horária	Média Final	Resultado	Observações	
1128	Estágio Curricular Supervisionado	200	9,0	Aprovado		
984	Fund. Metod Arte Educ Inf Sér Inic Ens Fundamental	68	8,8	Aprovado		
988	Fund. Metod Língua Port Educ Inf Sér Inic Ens Fund	102	7,8	Aprovado		
1135	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	102	9,5	Aprovado		
986	Fundamentos e Organização da Educação Infantil I	102	9,0	Aprovado		
645	Literatura Infantil	68	9,0	Aprovado		
983	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	68	9,3	Aprovado		
989	Trabalho de Elaboração Própria - TEP I	102	9,0	Aprovado		

Observações:

4ª Série / Período letivo: 13/2/2006 à 9/12/2006						Aprovado
Código	Disciplina	Carga Horária	Média Final	Resultado	Observações	
1734	Estágio Curricular Supervisionado	200	8,0	Aprovado		
1125	Fund e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e Sér Inic do Ens Fundamental	102	8,3	Aprovado Média		
991	Fund. e Metodologias do Movimento na	68	8,8	Aprovado Média		

Educ Infantil e Séries Iniciais do Ens Fundamental				
992	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais na Educação Infantil e Sér Inic Ens Fundamental	102	7,5	Aprovado Média
993	Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais na Educação Infantil e Sér Inic Ens Fundamental	102	9,3	Aprovado
987	Fundamentos e Organização da Educação Infantil II	68	Dez	Aprovado Média
990	Trabalho de Elaboração Própria - TEP II	102	8,0	Aprovado

Observações:

Atividades Complementares

Descrição da Atividade	Modalidade	Data Início	Data Fim	Carga Horária
Formação Continuada - Segmento de 1ª a 4ª Série	Curso Especial	16/05/2003	25/09/2003	30
I Jornada de Educação de MS	Evento Acadêmico	20/08/2003	23/08/2003	50
II Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul	Evento Acadêmico	21/07/2004	24/07/2004	50
II Seminário Municipal de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Curso Especial	12/09/2005	16/09/2005	40
XXIII Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação de MS	Curso Especial	17/08/2006	20/08/2006	30
Total Carga Horária Registrada:		200 h		
Carga Horária Mínima Exigida:		200		

ANEXO G

Histórico Escolar da Universidade C:

Matéria		Ano	Média	C.H.	Situação
HISTÓRICO ESCOLAR					
Nome: [REDACTED]		RA: 52842			
Curso: PEDAGOGIA					
Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar, para exercício nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.					
Série: 01 Semestre: 01 / 02					
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2004/2	-	25	Aprovado(a)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2004/1	-	25	Aprovado(a)
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO		2004/1	8,5	40	Aprovado(a)
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I		2004/2	8,5	40	Aprovado(a)
DIDÁTICA I		2004/1	7,5	80	Aprovado(a)
DIDÁTICA II		2004/2	8,5	80	Aprovado(a)
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO I		2004/1	7,5	80	Aprovado(a)
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO II		2004/2	9,0	40	Aprovado(a)
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO I		2004/1	7,5	40	Aprovado(a)
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO II		2004/2	8,0	40	Aprovado(a)
PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I		2004/1	7,5	80	Aprovado(a)
PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II		2004/2	8,0	80	Aprovado(a)
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I		2004/1	8,5	40	Aprovado(a)
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II		2004/2	9,0	80	Aprovado(a)
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL I		2004/2	7,0	40	Aprovado(a)
SOCIOLOGIA GERAL		2004/1	7,0	40	Aprovado(a)
Série: 02 Semestre: 03 / 04					
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2005/2	-	25	Aprovado(a)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2005/1	-	25	Aprovado(a)
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II		2005/1	7,4	40	Aprovado(a)
DIDÁTICA III		2005/1	7,9	80	Aprovado(a)
ÉTICA E EDUCAÇÃO		2005/1	7,0	40	Aprovado(a)
FUND. E METODOLOGIA DO ENS. DE HIST. E GEOGRAFIA		2005/1	7,6	80	Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E MET. DO ENS. DA LÍNGUA PORTUGUESA		2005/2	8,3	80	Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO		2005/2	9,2	80	Aprovado(a)
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL I		2005/1	7,2	80	Aprovado(a)
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL II		2005/2	7,1	80	Aprovado(a)
MÍDIA E EDUCAÇÃO		2005/2	7,9	40	Aprovado(a)
ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL		2005/2	7,8	40	Aprovado(a)
ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA		2005/2	7,5	80	Aprovado(a)
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM		2005/1	7,9	40	Aprovado(a)
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL II		2005/1	7,6	40	Aprovado(a)

HISTORICO ESCOLAR

Página 2 de 2

Nome: [REDACTED]		R.A.: 52842	
Curso: PEDAGOGIA			
Série: 03 Semestre: 05 / 06			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	2006/2	-	25 Aprovado(a)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	2006/1	-	25 Aprovado(a)
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2006/2	8,5	40 Aprovado(a)
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	2006/1	9,6	40 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERV. NAS S. INIC. DO ENS. FUNDAMENTAL I	2006/1	9,6	80 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERV. NAS S. INIC. DO ENS. FUNDAMENTAL II	2006/2	9,4	80 Aprovado(a)
FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2006/1	8,4	80 Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENS. DE MATEMÁTICA	2006/1	8,6	80 Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES	2006/2	8,7	40 Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	2006/2	7,0	80 Aprovado(a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO MOVIMENTO	2006/1	7,6	40 Aprovado(a)
LITERATURA INFANTIL	2006/2	8,9	40 Aprovado(a)
NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO I	2006/1	8,3	80 Aprovado(a)
NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO II	2006/2	8,8	80 Aprovado(a)
TÓPICOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO I	2006/2	8,3	40 Aprovado(a)
Série: 04 Semestre: 07 / 08			
ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS ESCOLARES I	2007/1	6,6	40 Aprovado(a)
ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS ESCOLARES II	2008/2	7,8	80 Aprovado(a)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	2008/2	-	25 Aprovado(a)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	2007/1	-	25 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERV. EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II	2008/2	7,8	200 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERV. NAS S. INIC. DO ENS. FUNDAMENTAL III	2007/1	9,8	140 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERV. NAS S. INIC. DO ENS. FUNDAMENTAL IV	2008/2	8,8	100 Aprovado(a)
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I	2007/1	7,2	200 Aprovado(a)
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ADMINISTRAÇÃO I	2007/1	9,5	40 Aprovado(a)
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ADMINISTRAÇÃO II	2008/2	9,2	80 Aprovado(a)
PROJETOS EDUCACIONAIS	2008/2	8,2	40 Aprovado(a)
TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I	2007/1	8,5	80 Aprovado(a)
TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II	2008/2	7,8	80 Aprovado(a)
TÓPICOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO II	2007/1	7,7	80 Aprovado(a)
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO I	2007/1	7,0	40 Aprovado(a)
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II	2008/2	7,6	40 Aprovado(a)
Carga Horária Total do Curso: 3840			

Conclusão: 18/12/08

Colação de Grau: 18/12/08

Expedição do Diploma: 07/05/09

Nº Registro: *****

Livro: *****

Folhas: *****

ANEXO H

Histórico Escolar da Universidade D:

CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS						
0329 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA						
RECONHECIMENTO : PORT N. 460 DE 12/11/84 - D.O.U N.220 DE 14/11/84						
1982.0329.005-0 - [REDACTED]						
Período Acadêmico						
IVE1982/1 - 1 MAT1982/1 - 1 MAT1982/2 - 2 MAT1983/1 - 2 MAT1983/2 - 2 MAT1984/1 - 2 MAT1984/2 - 3 MAT1985/1 - 4 MAT1985/2 - 4 MAT1986/1 - 4 MAT1986/2 - 4 EDI1986/2 - 4						
PERÍODO	DISCIPLINA	CURSADA	C.H.	NOTA	OBS	TIPO
1982.1	0305.000010-4	EDUCACAO FISICA I	30		DS	OBR
	0304.000076-4	FILOSOFIA DA EDUCACAO I	60	7	AP	OBR
	0304.000108-6	HISTORIA DA EDUCACAO I	60	7,6	AP	OBR
	0304.000136-1	LINGUA PORTUGUESA I	60	5,6	AP	OBR
	0304.000620-7	METODOS E TECNICAS DE PESQUISA	60	7,2	AP	OBR
	0304.000217-1	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I	60	8,1	AP	OBR
	0304.000241-4	SOCIOLOGIA GERAL I	60	5	AP	OBR
1982.2	0305.000011-2	EDUCACAO FISICA II	30		DS	OBR
	0206.000215-0	ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO	60	6,8	AP	OBR
	0304.000077-2	FILOSOFIA DA EDUCACAO II	60	6	AP	OBR
	0304.000109-4	HISTORIA DA EDUCACAO II	60	0	RP	OBR
	0304.000137-0	LINGUA PORTUGUESA II	60	7	AP	OBR
	0304.000242-2	SOCIOLOGIA GERAL II	60	6,8	AP	OBR
1983.1	0107.000038-8	CIENCIAS NATURAIS I	45	0	RP	OBR
	0304.000558-8	DIDATICA I	60	0	RP	OBR
	0305.000012-0	EDUCACAO FISICA III	30		DS	OBR
	0304.000598-0	FILOSOFIA DA EDUCACAO III	45	8	AP	OBR
	0304.000165-5	MEDIDAS EDUCACIONAIS	60	8	AP	OBR
	0304.000236-8	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	60	6	AP	OBR
1983.2	0304.000045-4	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1 GRAU I	45	8,3	AP	OBR
	0304.000035-7	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS I	30	7	AP	OBR
	0304.000109-4	HISTORIA DA EDUCACAO II	60	6,8	AP	OBR
	0304.000564-2	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II	60	6,3	AP	OBR
	0304.000237-6	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II	60	7,7	AP	OBR
1984.1	0304.000022-5	DIDATICA I	45	7,4	AP	OBR
	0304.000035-5	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS II	30	7,8	AP	OBR
	0209.000054-8	FUNDAMENTOS DE MATEMATICA ELEMENTAR	60	6,1	AP	OBT
	0304.000606-8	HISTORIA DA EDUCACAO III	60	7,3	AP	OBR
	0304.000215-5	PSICOL DA EDUCACAO II	45	6,8	AP	OBR
1984.2	0304.000023-3	DIDATICA II	45	7,8	AP	OBR
	0304.000046-2	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1 GRAU II	45	7,1	AP	OBR
	0107.000065-0	FUNDAMENTOS DE CIENCIAS NATURAIS	60	6,8	AP	OBT
	0304.000085-8	FUNDAMENTOS DE ESTUDOS SOCIAIS	60	8	AP	OBT
1985.1	0304.000051-9	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2 GRAU I	45	7,8	AP	OBR
	0304.000124-8	LINGUAGEM E LITERAT. INFANTIL NAS SERIES INICIAIS	60	8,2	AP	OBR
	0304.000046-3	PSICOL DA EDUCACAO III	60	7,5	AP	OBT
	0304.000234-1	SOCIOL DA EDUCACAO II	45	7	AP	OBR
1985.2	0304.000591-0	DIDATICA III	75	7,7	AP	OBR
	0304.000052-7	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2 GRAU II	45	8,2	AP	OBR
	0304.000094-2	FUNDAMENTOS DE ED. ART. NAS SERIES INICIAIS	60	8	AP	OBR
	0305.000017-1	FUNDAMENTOS DE ED. FIS. E REC. NAS SERIES INICIAIS	60	6,5	AP	OBR
1986.1	0304.000617-7	METODOLOGIA DO ENSINO DE 1 GRAU I	90	7,6	AP	OBR
	0304.000188-4	PRAT DE ENS DE 1 GRAUS NAS SERIES INICIAIS I(SFES)	60	8,8	AP	OBR
1986.2	0304.000028-4	EDUCACAO COMPARADA	60	8,2	AP	OBT
	0304.000619-3	METODOLOGIA DO ENSINO DE 1 GRAU II	75	9,3	AP	OBR
	0304.000189-2	PRAT DE ENS DE 1 GRAU NAS SERIES INICIAIS II(SFES)	60	10	AP	OBR
	0304.000182-5	PRATICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 2 GRAU (SFES)	60	7,5	AP	OBR
	0304.000181-7	PRATICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1 GRAU (SFES)	60	10	AP	OBR
TOTAL DE C.H. DAS DISCIPLINAS APROVADAS E DAS DISPENSADAS POR ANÁLISE CURRICULAR :			2445	horas		
CARGA HORÁRIA MÍNIMA EXIGIDA PELO C.F.E/ C.N.E. :			2200	horas		
TOTAL DE C.H. DAS OPTATIVAS CURSADAS (APROVADAS OU DISPENSADAS POR ANÁLISE DE CURRÍCULO) :			300	horas		
CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE OPTATIVAS EXIGIDA PELA UFMS :			24	horas		
Observação (OBS) :			Tipo de Disciplina :			
AP - Aprovado			ENR - Enriquecimento Curricular			
DC - Dispensado de Cursar			OBR - Obrigatória			
DS - Dispensado por Análise de Currículo			OPT - Optativa			
MA - Matriculado			RF - Reprovado por Falta			
			RN - Reprovado por Nota			
			RP - Reprovado			

ANEXO I

Histórico Escolar do Magistério (CEFAM):

6033 811



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL DE 1º e 2º GRAUS
"SILVIO FERREIRA"

• Rua João P. ... 131 - Fone: 291-1391

• Criação ... 09/06/70

• Aut. 1º Grau ... 30/12/76

• Rec. 1º Grau ... 17/10/85

• Aut. 2º Grau ... 30/12/76

• Rec. 2º Grau Portaria N.º 5736/77

AGÊNCIA: _____ DE EDUCAÇÃO DE _____

ESCOLA: _____

Criação: _____ D. O. n.º _____

Autorização: _____

Reconhecimento: _____

Endereço: _____

Cidade: Coxim/MS CEP 79.400-000 Fone: 291-1391

Examine os resultados constantes do HISTÓRICO ESCOLAR abaixo:

Habilitação Específica de 2º Grau P/o Magistério da
Pré-escola e do Ensino de 1º Grau - 1ª a 4ª Série.

NUCLEO COMUM E PARTE DIVERSIFICADA																				RESULTADO FINAL							
DISCIPLINAS	LÍNGUA PORTUGUESA	LITERATURA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGIA e Programas de Saúde	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	PROGRAMAS DE SAÚDE	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Inglês)	Psicologia da Educação	História e Filosofia da Educação	Sociologia da Educação	Didática		Estr. e Princ. do Ensino de 1º Grau	Metod. do Ensino de Português	Metod. do Ensino de Matemática	Metod. do Ensino de Ciências	Metod. do Ensino de Estudos Sociais	Metod. do Ensino de Educação Física	
1º S	70	-	80	80	-	80	75	75	70	75	-	-	-	-	80	75	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	APR.
C.H.	288	-	108	108	-	288	72	72	108	108	-	-	-	36	72	72	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1404
EEPSG. "Silvio Ferreira" / Coxim / MS / 1.990 / Marilza Ferreira Ferro /																											
2º S	65	-	75	75	-	65	65	65	65	80	75	-	-	-	60	75	75	75	70	-	-	-	-	-	-	-	APR.
C.H.	180	-	72	72	-	180	72	72	72	108	72	-	-	36	72	72	72	72	180	-	-	-	-	-	-	-	1404
EEPSG. "Silvio Ferreira" / Coxim / MS / 1.991 / José Carlos Nepomuceno /																											
3º S	75	80	80	70	-	75	75	80	75	-	90	-	-	-	95	85	-	-	85	80	90	85	75	80	-	APR.	
C.H.	111	74	74	74	-	111	74	74	74	-	74	-	-	37	74	74	-	-	74	111	74	74	74	111	-	1443	
EEPSG. "Silvio Ferreira" / Coxim / MS / 1.992 / Josefina F. Marques /																											
4º S	80	75	-	-	-	70	-	-	-	-	75	-	-	-	75	85	80	-	-	75	80	75	75	70	-	APR.	
C.H.	111	74	-	-	-	111	-	-	-	-	74	-	-	37	111	111	74	-	-	148	148	111	111	111	-	1406	
EEPSG. "Silvio Ferreira" / Coxim / MS / 1.993 / Adair Rondora M. da Silva /																											

Coxim/MS, 06.01.94

LOCAL E DATA

SECRETARIA
GÊSSE FURTADO LEITE
Secretaria RES.º 15C 126/193

Adair Rondora

ADAIR RONDORA MARQUES DA SILVA
Res. "P" / SE / N.º 2858/93 - 27/07/93
D.O. N.º 4595 de 28/07/93