



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PATRICIA APARECIDA LOPES SILVEIRA**

**COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ALFABETIZADORES: PRODUÇÃO E  
TROCA DE SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Rio de Janeiro

2018

**PATRICIA APARECIDA LOPES SILVEIRA**

**COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ALFABETIZADORES: PRODUÇÃO E  
TROCA DE SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Rio de Janeiro

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PATRICIA APARECIDA LOPES SILVEIRA**

**COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ALFABETIZADORES: PRODUÇÃO E  
TROCA DE SABERES EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

---

Professora convidada: Profa. Dra. Luciene Cerdas

---

Professor convidado: Prof. Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Rio de Janeiro

2018

## AGRADECIMENTOS

É com imensurável alegria que me despeço da graduação para me tornar pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acredito que ser pedagoga era meu destino, mas apenas no momento certo Deus me mostrou o caminho a seguir. O amor por essa profissão tão desvalorizada foi brotando aos poucos, a cada semestre eu me sentia realizada e aumentava a certeza de que Deus acertou em cheio o que eu queria ser. É para Ele meu primeiro agradecimento.

Meu próximo agradecimento vai para duas pessoas especiais: meus amados Lenilson e Isabely. Obrigada pela paciência nesses últimos quatro anos em que fui esposa, mãe e graduanda. Essa conquista é minha, mas parte dela também é de vocês.

Agradeço também a minha família e a amiga Miriam por orarem e torcerem por mim. A Neide e Michele: duas “anjas” cujos corações foram preparados para cuidar e integrar minha filha em seus lares enquanto eu realizava esse sonho. Aos queridos amigos Claudiane, Daniela, Gabriel, Grazielly, Melissa, Luci e Ruana obrigada por me fazerem acreditar que eu seria capaz de chegar ao fim desta graduação, por oferecem seus ombros nos momentos de dificuldades acadêmicas e pessoais tornando essa jornada mais leve.

Agradeço ainda aos diversos professores que propiciaram aprendizados ímpares contribuindo não só com minha formação profissional, mas também humana. Aos docentes responsáveis pelo GRAFE da FE/UFRJ agradeço pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa de monografia a partir da experiência decorrente da minha participação no Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, foi um período enriquecedor que marcou minha trajetória acadêmica. Agradeço em especial a minha professora/orientadora Rejane Amorim que durante o quarto período da graduação fez despertar em mim o amor pela alfabetização e no fim dessa jornada me orientou à distância com carinho e dedicação compartilhando todo seu imenso conhecimento.

O fim da graduação é apenas o início de uma nova jornada, pois o professor nunca para de estudar. Somos eternos aprendizes!

## RESUMO

SILVEIRA, Patricia Aparecida Lopes. **Com a palavra, os professores alfabetizadores: produção e troca de saberes em um curso de extensão.** Rio de Janeiro, 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho está inserido no contexto da formação de professores alfabetizadores, o objetivo da presente pesquisa foi analisar quais foram as contribuições do Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, para a formação dos professores/estudantes que participaram dessa ação, oferecida no âmbito do GRAFE da FE/UFRJ entre os anos de 2016 e 2017, no qual participei como integrante da equipe organizadora. Atualmente, o campo educacional é repleto de disputas sendo a área da alfabetização alvo de programas de formação continuada que visam "preparar" e “capacitar” os docentes. Visto que muitos desses programas desconsideram a experiência empírica do professor, há a necessidade de pensarmos formações que se proponham a enfatizar o protagonismo e a autorreflexão da prática docente, visando assim uma formação permanente seja no campo onde os professores atuam ou em outros espaços. A presente pesquisa de monografia buscou discutir de forma analítica e reflexiva o tema formação continuada e a importância da formação permanente para a carreira docente. Os referenciais teóricos que orientaram as análises dos relatos produzidos pelos professores/estudantes partiram, principalmente, dos estudos de Nóvoa (1992, 1999, 2008 e 2017) e de Freire (2014 e 2018) que discutem a importância da formação permanente e autônoma dos professores. Os resultados das análises dos relatos mostraram que o referido curso contribuiu para a formação dos professores/estudantes em relação a alguns aspectos, tais como: a produção/construção de novos saberes e de novas práticas relacionadas à alfabetização, a conscientização da importância da autorreflexão e do auto questionamento da prática docente e das trocas e da interação entre os pares, dentre outras contribuições. Os resultados também apontaram a relevância de maior aproximação entre a Universidade e a escola, havendo a emergência na implementação de Políticas Públicas em âmbito nacional que busquem construir cursos de formação que de fato contribuam com o aprimoramento e aperfeiçoamento da formação docente.

**Palavras-Chave:** Educação, Formação de Professores, Formação Continuada, Formação Permanente

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	11
1.1 Reflexões sobre a formação de professores no Brasil .....	11
1.2 A formação inicial e a formação continuada: desafios para o exercício da docência no contexto brasileiro .....	17
1.3 As políticas públicas para a formação continuada.....	23
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	28
2.1 Caracterização do Curso de Extensão .....	28
2.2 Contextualização sobre o Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas” .....	29
2.3 A metodologia .....	33
<b>3. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	37
3.1 A importância da formação permanente para a carreira docente .....	37
3.1.1 “O mais interessante é que estive motivada a participar das aulas e toda quinta-feira deslocar-me do meu município na Baixada Fluminense, para trocar experiências na Universidade”.....	39
3.1.2 “O professor sai da condição de consumidor para a de produtor do conhecimento”.....	45
3.1.3 “Sinto-me melhor preparada para atuar nos anos iniciais, passando a não olhar mais essa fase como um bicho de sete cabeças”.....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61

## INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil foi uma conquista fruto de muita luta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/9.394/96 estabelece em seu artigo 4º, inciso I, que a inserção da criança na escola é obrigatória a partir dos quatro anos se estendendo até os dezessete anos de idade, sendo uma dupla obrigatoriedade: dos pais que devem matriculá-la e do Estado que deve proporcionar condições para tal, assegurando o direito a vaga. As crianças iniciam a primeira série do Ensino Fundamental I com seis anos de idade completos. É nesse segmento que geralmente ocorre o início da alfabetização da criança e conseqüentemente, o papel do professor alfabetizador é crucial nesse processo.

Refletindo acerca da importância do papel do professor destaco um dos diversos ensinamentos de Freire (2018, p.43) que ressalta que até mesmo um simples gesto do professor pode “valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. Dessa forma, se os gestos podem exercer influência na formação do educando, caso esses gestos e/ou as práticas cotidianas adotadas pelo professor alfabetizador não estejam calcadas em uma profissionalização, essa importante fase de sua instrução formal poderá ser prejudicada. Guardo em minha memória experiências negativas do meu processo de alfabetização, pois a professora era rígida e desmerecia os alunos que não aprendiam a ler e a escrever no tempo que ela considerava ideal. Assim, meu primeiro contato com a leitura e a escrita não foi prazeroso. Devido a essa experiência, mesmo antes de ingressar no curso de graduação em Pedagogia, já considerava que esse processo deve ocorrer de forma motivadora, estimulante e sem causar traumas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança visto a singularidade de cada uma diante desse processo.

Ao ingressar no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) os graduandos têm acesso a disciplina Alfabetização e Letramento durante o quarto semestre, esta faz parte da grade obrigatória. Assim, cursei a disciplina no referido semestre e apaixonei-me pelo tema e pelas aulas nas quais foi possível aprofundar os conceitos, os métodos de alfabetização e a importância do professor no processo de alfabetização das crianças. Além disso, no curso, foi possível aprofundar um pouco a prática que envolve o tema a partir de atividades e trabalhos práticos pautados na teoria construídos em conjunto com a professora e com os colegas de turma ao longo do semestre.

O processo de alfabetização deve estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e a leitura da realidade. A educação é capaz de proporcionar

maior clareza para que se possa realizar a leitura do mundo (FREIRE, 2014). Acredito que alfabetizar uma turma de crianças com distintos processos de aprendizagem e de leitura do mundo é um dos maiores desafios para os professores atuantes nos Anos Iniciais, pois seu papel é fundamental nesse aprendizado podendo deixar marcas positivas, mas também negativas. A experiência positiva obtida durante a realização da disciplina Alfabetização e Letramento e o desafio que a tarefa de alfabetizar impõe para a carreira docente me aguçaram a querer aprender mais e aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Sendo assim, no quinto período da graduação optei por fazer parte da equipe organizadora do Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, desenvolvido pelo Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa: Fórum de Ensino e Escrita – GRAFE<sup>1</sup> e coordenado pelas professoras Rejane Maria de Almeida Amorim e Luciene Cerdas.

O referido curso contou com duas edições ocorridas entre 2016 e 2017. Foi oferecido a professoras e professores que atuavam no Ensino Fundamental I na cidade do Rio de Janeiro e municípios vizinhos, bem como a estudantes interessados nas temáticas. A partir do contato com os cursistas pude notar o quanto era importante para todos nós a construção mútua e as trocas. Observei ainda, o entusiasmo e a vontade de aprender novas práticas e atividades relacionadas à alfabetização, passíveis de serem desenvolvidas com seus alunos.

Além disso, durante o oitavo período da graduação realizei o estágio obrigatório de Prática de Ensino de Séries Iniciais em uma escola municipal do Rio de Janeiro em duas turmas de segundo ano no Ensino Fundamental I. A partir dessa aproximação com o campo, com as crianças e com as professoras regentes das turmas, notei o quanto é desafiador para o professor formado e atuante lidar com os distintos processos de alfabetização dos alunos, o que requer muitas vezes um olhar cuidadoso, um trabalho individualizado e estratégico por parte desse professor, tarefas desafiadoras para os professores experientes e ainda maiores para os recém-graduados do curso de Pedagogia.

Mediante toda a experiência supracitada exercitei a alteridade me colocando no lugar dos professores cursistas participantes do Curso de Extensão e das professoras regentes das turmas observadas durante o estágio, questionando se a formação inicial que estava obtendo

---

<sup>1</sup> Formado por profissionais que atuaram ou ainda atuam na educação básica, mas, ao mesmo tempo, trabalham com a formação de professores para os segmentos fundamental e médio, GRAFE está concebido como um espaço de ações que privilegia a convergência dos diversos saberes nas duas frentes de atuação. Dentro dessa mesma lógica, seus integrantes têm procurado promover articulações entre as ações sob sua responsabilidade, a fim de que o GRAFE reforce a pretensão de se constituir como um esforço de materialização - no campo do ensino da escrita e da formação dos seus professores- da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa.



na Universidade seria capaz de me preparar de forma a me sentir apta a lidar com os desafios que serão postos pela profissão durante minha futura atuação. Esse auto questionamento me motivou a pesquisar sobre a formação de alfabetizadores, sobretudo, sobre a formação continuada visto que esta, atualmente, é entendida como uma continuação e/ou complementação da anterior. Instigou-me entender qual é ou qual deveria ser o papel da formação continuada na carreira e atuação dos professores e, principalmente, compreender a importância da formação continuada para os professores atuantes nos anos iniciais.

Sendo a formação continuada objeto de muita disputa no campo educacional e que ganhou ampla repercussão nos debates em meado dos anos 1990, é preciso continuar aprofundando o tema, já que a educação sofre influência dos constantes e ininterruptos avanços tecnológicos e modificações políticas, sociais e culturais. Nesse contexto, como forma de “preparar” e “capacitar” os professores surgem diversos programas de formação continuada, oferecidos de forma obrigatória, que objetivam essa preparação, capacitação e “atualização” dos saberes dos professores, desconsiderando os saberes construídos empiricamente em seu cotidiano durante o exercício da profissão.

Contudo, diante dos “pacotes de formação continuada” ofertados, algumas indagações precisam ser feitas: 1) Como esses pacotes educacionais pensam a autonomia e a construção dos saberes dos professores? 2) Como a formação continuada pode interligar teoria e prática para que de fato contribua com o aprimoramento e aperfeiçoamento da formação docente? 3) Os programas de formação continuada existentes contribuem ou engessam a prática do professor? 4) O docente investe nessa formação por vontade própria? Tais questionamentos norteiam a presente pesquisa de monografia que busca aprofundar o tema formação continuada de forma analítica, reflexiva e crítica. Para isso, foram realizadas análises aprofundadas acerca dos relatos produzidos pelos cursistas ao fim das duas edições do curso “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas” e, portanto, diante dessa rica fonte de informação objetivamos analisar a contribuição do Curso de Extensão para a formação dos professores alfabetizadores/estudantes que dele participaram.

No primeiro capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores, buscando clarificar como esta ocorreu no Brasil. Em seguida, vamos investir no estudo dos conceitos sobre formação continuada e a dispersão destes conceitos, tanto em relação aos estudos quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Por fim, discutimos as principais Políticas Públicas de formação continuada para a alfabetização existentes no Brasil, em especial o PNAIC, que se opõe conceitualmente ao Curso de Extensão sobre o qual nos debruçamos na presente pesquisa. O primeiro possui um formato

verticalizado, pensado por profissionais que muitas vezes estão fora da sala de aula. Esse programa recebe consideráveis recursos financeiros do governo para seu funcionamento e é destinado a grandes números de participantes que recebem uma bolsa, já o segundo, apresentou um formato artesanal, foi desenvolvido e pensado por professoras com amplo conhecimento teórico e prático no campo da alfabetização e foi ofertado para um número pequeno de participantes que desejaram investir um tempo nessa formação.

No segundo capítulo, apresentamos uma contextualização sobre o Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para alcançar nosso objetivo, que foi analisar quais foram as contribuições do referido Curso de Extensão, para a formação dos professores/estudantes que participaram dessa ação, oferecida no âmbito do GRAFE da FE/UFRJ, entre os anos de 2016 e 2017.

No terceiro e último capítulo, realizamos as análises dos relatos finais produzidos pelos professores alfabetizadores/estudantes ao fim das duas edições do referido Curso de Extensão. Os relatos decorreram das experiências dos cursistas referentes à participação no curso, nas temáticas apresentadas e na realização de atividades práticas ligadas ao campo da alfabetização desenvolvidas de forma coletiva. Seguindo nossa orientação metodológica, a partir de leituras sistemáticas e agrupamentos das questões destacadas nesses relatos, foram geradas três categorias de análise. Como forma de sermos fiéis às escritas dos cursistas, essas categorias emergem a partir dessas falas e são transcritas a partir de frases que redigiram. Dessa maneira, temos as seguintes categorias de análise: 1) “O mais interessante é que estive motivada a participar das aulas e toda quinta-feira deslocar-me do meu município na Baixada Fluminense, para trocar experiências na Universidade”; 2) “O professor sai da condição de consumidor para a de produtor do conhecimento”; 3) “Sinto-me melhor preparada para atuar nos anos iniciais, passando a não olhar mais essa fase como um bicho de sete cabeças”. As análises foram articuladas com a teoria estudada partindo, principalmente, dos estudos de Nóvoa (1992, 1999, 2008 e 2017) que discute acerca da importância da formação contínua dos professores e de Freire (2014 e 2018) que discute a formação permanente e autônoma dos professores.

Esperamos que outros estudos continuem sendo desenvolvidos sobre esse tema que apesar de recorrente precisa continuar em foco, pois é preciso persistir na reflexão sobre os impasses presentes na formação inicial e conseqüentemente o peso transferido para a formação continuada.

## 1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE

### 1.1 Reflexões sobre a formação de professores no Brasil

Antes de adentrar no tema principal deste capítulo que diz respeito à formação continuada, é importante apresentar, ainda que de forma breve, uma reflexão sobre a formação de professores no Brasil, buscando entender como essa foi constituída e por quais modificações passou ao longo das décadas para que conseqüentemente se compreenda como surgiu, qual é ou qual deveria ser o papel da formação continuada na carreira docente.

De acordo com Pimenta (2000 apud Abreu, 2006) a profissão de professor surge em um determinado contexto e momento histórico como resposta às necessidades postas pela sociedade. Saviani (2009) nos situa nesse momento histórico ao destacar que a preocupação com a formação de professores surgiu a partir do século XVII, porém apenas em meados do século XIX exigiu uma resposta institucional, já que após a Revolução Francesa houve a necessidade de instruir a população e conseqüentemente foi necessário formar professores. Nesse contexto, surgiram as Escolas Normais em países como: França, Itália, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos que tinham como principal objetivo formar professores. No Brasil, essa preocupação emerge após a independência.

Saviani (2009) ressalta que nos últimos dois séculos podem ser distinguidos seis períodos em relação à história da formação de professores no país, são eles: 1) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3) Organização dos Institutos de Educação (1923-1939); 4) Organização e Implantação dos Cursos Normais de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Na atualidade, temos um foco na pós-graduação e em pacotes governamentais que veremos adiante.

Conforme mencionado anteriormente, a preocupação com a formação de professores emerge após a independência do Brasil e ainda mais especificamente após a promulgação da Lei das escolas de Primeiras Letras em 1827. Contudo, a preparação dos alunos nas Escolas Normais no Brasil, assim como nos demais países, não estava ligada à formação pedagógico-didática e sim ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, a exemplo disso os

currículos traziam os mesmos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas. (SAVIANI, 2009).

A educação no Brasil sofreu influência decorrente das mudanças econômicas, sociais e do processo de industrialização. Abreu (2006) ressalta que durante a década de 1930 devido ao processo de industrialização houve o crescimento populacional e as cidades e municípios necessitaram criar redes de ensino pré-escolar e primário para atender a demanda, havendo então o aumento do número de Escolas Normais e conseqüentemente, a necessidade de aumentar o quadro de professores. Porém, não ocorreram investimentos na formação de professores, ao invés disso, estes sofreram com a divisão dos salários, jornadas duplas de trabalho e o aligeiramento de suas formações o que corroborou com a desqualificação do ensino e exploração do magistério. Havendo então a chamada “proletarização da carreira docente” (CASTRO e AMORIM 2015, p.44)

Durante o quarto período descrito por Saviani, o decreto-lei n. 1.190 de 1939 compôs o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Três anos eram destinados para o estudo das disciplinas específicas (conteúdos a serem ensinados) e um ano para a formação didática. Entretanto, mesmo com todos os esforços que buscaram interligar teoria e prática nos cursos de licenciatura prevaleceu a prioridade para as disciplinas específicas em detrimento da formação didática. (SAVIANI, 2009).

Rememorando o que foi mencionado anteriormente, nos Cursos Normais prevaleceu uma formação que priorizava o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos em detrimento da didático-pedagógica. A partir do exposto por Saviani (2009) acerca da formação nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia se observa que ambos os cursos seguiam o mesmo molde de formação: a priorização da formação teórica em detrimento da formação prática.

Seguindo os períodos históricos é relevante destacar que a década de 1960 não trouxe muitas mudanças para o cenário educacional. No início dos anos 1970 as Escolas Normais foram substituídas pelas Escolas de 2º Grau com habilitação em Magistério, o que não modificou muito o modelo de formação de professores, já que naquele contexto, de acordo com Abreu (2006), até mesmo após a promulgação da Lei De Diretrizes e Bases 5.692/71, o professor ainda é “visto como técnico incapaz de pensar a sua teoria e prática” (p.15). Ou seja, não cabia aos professores pensar e repensar sua prática, bastando apenas reproduzir modelos de ensino pré-determinados e “executar” seu trabalho.

Durante os anos 1980 teve início um movimento em defesa da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, as Instituições tenderam a situar como atribuição do curso de Pedagogia a tarefa de formar professores para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais. Saviani (2009) ressalta que tal movimento alimentou a expectativa de que ao fim do regime militar seria dada a devida atenção à questão da formação de professores no Brasil, o que não ocorreu nem mesmo após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, como o próprio autor aponta:

a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221) (SAVIANI, 2009, p.148)

Assim como Saviani (2009), Castro e Amorim (2015) também apontam fragilidades na formação de professores realizada em Institutos Superiores de Educação (ISE). Os autores argumentam que tais Instituições requerem menos investimentos, são menos onerosas aos cofres públicos em comparação aos gastos com as Universidades e podem comprometer a construção dos conhecimentos. Castro e Amorim (2015, p.41) ressaltam ainda, que “essas são Instituições cuja configuração, desde a sua concepção, apontou sempre para a vertente técnica e escolar de formação” o que pode ser desvantajoso para as investigações e à produção de conhecimento dos alunos.

A partir das afirmações dos autores se observa que essas formações aligeiradas, menos onerosas e que podem acarretar prejuízos na construção de conhecimento dos alunos tendem as formações de caráter técnico que remetem ao quarto período descrito por Saviani (2009) ocorrido entre 1939-1971, na qual prevaleceu a formação técnica em detrimento da formação didático-pedagógica o que é um retrocesso na luta por uma formação de professores que de fato os formem aptos a lidar com os desafios postos pela profissão no presente.

Cabe ressaltar, que antes da promulgação da LDB 9.394/96 o curso de licenciatura em Pedagogia era voltado a formar professores para atuarem no Curso Normal, Administradores Escolares, Orientadores e Supervisores Educacionais, os chamados “especialistas em educação”. Abreu (2006, p.15). Após essa promulgação, o curso se voltou à formação de pedagogos para atuarem na Educação Infantil e anos Iniciais, além dos outros cargos supracitados. Sendo assim, a formação inicial do curso de Pedagogia voltada a formar pedagogos para atuarem em todos esses segmentos é relativamente nova compreendendo pouco mais de duas décadas. O fato de os pedagogos poderem atuar em todas as habilitações

supracitadas é preocupante, pois os estudantes do curso de Pedagogia atualmente têm acesso a uma formação mais geral e não específica nessas habilitações diferente do que ocorre em outros cursos.

Mesmo diante desse aparente “cuidado” para que a formação de professores seja realizada em nível superior a atual LDB 9.394/96 em seu artigo 62, 2º parágrafo, dispõem que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”. E no 3º parágrafo que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância”. Castro e Amorim (2015) chamam a atenção para o fato de o texto da LDB evidenciar primeiro a formação continuada e a capacitação e somente depois mencionar a formação inicial. Além disso, destacam a menção direta à modalidade de educação à distância e ao uso de suas respectivas tecnologias, que constituiriam, a partir da promulgação da atual LDB 9.394/96, aspectos centrais das constantes políticas de formação de professores.

Ao priorizar em seu texto primeiramente a formação continuada e somente depois a formação inicial é como se implicitamente o documento admitisse que a formação continuada é mais importante, porém, deveria ser o contrário, pois uma formação inicial de qualidade mudaria os rumos da formação continuada posteriormente.

A LDB 9.394/96 permite ainda, que os professores formados em nível médio nos Cursos Normais e a nível Técnico Superior nos Institutos Superiores de Educação (ISE), possam lecionar nos segmentos de Educação Infantil e anos iniciais, abrindo precedentes para que a procura por esses cursos seja maior em relação à procura pelo curso de Pedagogia, já que o acesso a esses cursos é mais fácil se comparado ao acesso aos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas.

Outro fato que merece destaque é que os ISE são autorizados a oferecer complementação para professores atuantes nas redes de ensino, sendo essa complementação ofertada como formação continuada para eles. A preocupação em formar os professores que já atuam na docência faz com que essas formações aligeiradas ganhem destaque. É uma corrida para certificá-los. A impressão que temos é que a formação de professores no Brasil prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, formando um número considerável de professores em instituições que não tem a pesquisa consolidada, ou sequer realizam pesquisas, dentre tantas outras situações complexas com as quais convivem, a qualidade da educação oferecida para as crianças, a formação precária, as inadequadas condições de trabalho no que se refere a

recursos e infraestrutura das escolas e os baixos salários, são alguns dos fatos que não daremos conta de tratar nesse trabalho, mas sabemos que existem e são graves.

Além dos fatores supracitados acerca da formação docente, ressalta-se que atualmente o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP) por meio de resoluções complementa a atual LDB 9.394/96. A resolução do CNE/CP 2/2015, em seu artigo 2º, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. Dentre outras especificidades, esse documento estabelece as áreas em que o docente é “habilitado” a atuar. São elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais), Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

É preciso refletir se a formação inicial consegue formar o profissional de forma apta para lecionar/atuar em todas as áreas especificadas no documento do CNE/CP 2/2015, pois apesar de “habilitar” o recém-graduado nas diversas áreas citadas não o forma de maneira específica em nenhuma delas. Muitas vezes, o único contato do estudante com o campo ocorre durante os estágios curriculares, o que é muito pouco em relação aos desafios que enfrentará ao exercer a futura profissão.

Existem ainda outros fatos que merecem destaque. Os dados do Censo da Educação Superior 2016 mostram que das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em Instituições Públicas e 61,9% estão em Instituições Privadas. Dessa porcentagem, mais de 80% dos estudantes de Instituições Públicas frequentam os cursos na modalidade presencial, já na rede privada em torno de 65% dos alunos frequentam os cursos na modalidade de Ensino à Distância (EaD), que apresentou um aumento no número de matrículas nos últimos anos.

A rede privada conta com mais de 6,2 milhões de estudantes (em torno de 75% dos alunos da Educação Superior), número que, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2016, equivale que a cada quatro graduandos, três frequentam uma Instituição Privada. Nos cursos de licenciatura a maioria dos estudantes é mulher, o equivalente a cerca de 71,7%. Esses cursos possuem ainda o maior percentual de docentes com doutorado entre todos os graus acadêmicos girando em torno de 53,7%.

O Censo da Educação Superior de 2016 apresenta ainda alguns dados sobre outros três cursos de licenciatura além do curso de Pedagogia, nota-se que o curso de licenciatura em

Pedagogia possui o maior número de matrículas compreendendo pouco mais de 710 mil. Entretanto, se comparado a outros três cursos de licenciatura, a saber: Química, Matemática e Física, a licenciatura em Pedagogia é a que apresenta o menor número de taxa de permanência, 7,7%. Nos outros três cursos o número de taxa de permanência é de 16,3%, 12,5% e 15,0% respectivamente.

Refletindo sobre os números trazidos pelo Censo da Educação Superior 2016 é possível traçar um perfil dos estudantes que frequentam os cursos de licenciatura no Brasil, dentre eles o curso de Pedagogia. Observa-se que a maioria desses graduandos é do sexo feminino, estuda em Instituições Privadas e na modalidade de EaD.

É importante salientar que nas Universidades Públicas os cursos são oferecidos em maioria na modalidade presencial propiciando trocas e construção de saberes entre os estudantes e os professores, há ainda incentivo para o desenvolvimento de pesquisas, os docentes também são pesquisadores e possuem doutorado em sua maioria. Nas Instituições Privadas a maioria dos licenciandos estão matriculados na modalidade EaD, na qual há menos contato entre os estudantes e os professores, ficando a interação, as trocas e a construção de saberes restritas ao ambiente virtual. Além disso, muitas vezes, a carga horária de estágio curricular é menor em relação às Universidades Públicas e o acompanhamento é protocolar.

Se as Universidades Públicas que possuem as condições mais favoráveis, ainda oferecem uma formação inicial com algumas lacunas para os graduandos, nas Instituições Privadas essa formação é ainda menos abrangente. Os alunos das Instituições Privadas são os que mais ocupam as vagas dos cursos de licenciatura no país, conforme os números apresentados pelo Censo da Educação Superior 2016, dessa forma, possivelmente, atuam ou atuarão em maior número na área educacional em relação aos graduandos formados pelas Universidades Públicas.

A partir do que foi exposto por Saviani (2009) que descreve e analisa seis períodos que compreendem a história da formação de professores no país, bem como as discussões apresentadas na presente pesquisa acerca da LDB 9.394/96 e os dados apontados pelo Censo da Educação Superior 2016 constata-se que a formação de professores no Brasil passou por modificações ao longo das décadas sendo alvo de avanços e retrocessos. A grande diversidade dessa formação tem como consequência formações distintas e frágeis. Não há, portanto, uma política formativa que estabeleça um ensino com qualidade para todos. Saviani (2009) destaca que as mudanças pelas quais a formação docente passou ao longo das décadas revelam um quadro de descontinuidade ainda que sem rupturas, porém, ainda assim, a formação de professores não encontrou até a atualidade um caminho satisfatório que instituísse um padrão



consistente para a formação de professores, para que de fato os prepare para enfrentar os problemas que a educação escolar impõe no país.

## 1.2 A formação inicial e a formação continuada: desafios para o exercício da docência no contexto brasileiro

No intuito de compreender a formação inicial e a formação continuada diversos estudos foram desenvolvidos ao longo das últimas três décadas como os dos autores Nóvoa (1992), Abreu (2006), Verdinelli (2007), Gatti (2008), Saviani (2009), Castro e Amorim (2015), dentre outros. Esses estudos apontam que o caminho trilhado pela formação de professores no Brasil não alcançou ao longo das décadas, uma formação inicial sólida. Em vista disso, a formação continuada surge com intuito de complementar essa formação vista como insuficiente.

Nesse panorama, Gatti (2008) assinala que diversas iniciativas públicas direcionadas à área educacional relacionadas à formação continuada adquirem aspecto de programas compensatórios em detrimento de atualização e avanço de conhecimentos e, dessa forma, acabam sendo efetuados tendo como finalidade suprir a má formação anterior. Porém, o propósito inicial da formação continuada seria o aprimoramento dos profissionais nas renovações e/ou inovações e nos avanços de suas áreas. Portanto, o propósito da formação continuada acaba sofrendo distorções e/ou inversões, uma vez que ao invés de cumprir os papéis supracitados na carreira docente acaba sendo vista como uma continuidade da formação inicial com função reparadora.

A responsabilidade transferida para a formação continuada pode ser observada até mesmo em relação aos recursos direcionados a ela. Castro e Amorim (2015) destacam que os recursos financeiros destinados a formação continuada são superiores se comparados aos dispensados a formação inicial. Nota-se assim, uma inversão de prioridades na formação de professores no Brasil. Ao invés de se voltar os olhares para a formação inicial, buscando investir nesta e de fato preparar os professores para os desafios postos pela docência em sua futura atuação, a preocupação se volta na direção da formação continuada, conduta que pode ser decorrente da naturalização da ideia de que a formação inicial é incompleta e deficitária.

Relembrando o que foi exposto anteriormente acerca da influência que as modificações sociais, econômicas e os avanços tecnológicos possuem sobre a educação é evidente que os desafios postos aos docentes no presente são diferentes de outrora. Na tentativa de atender essas demandas os professores acabam tendo que lidar com as novas

informações transformando-as em conhecimento e necessitam refletir seu papel e sua relação com o saber e com a cultura. Nesse sentido, Verdinelli (2007, p.18) ressalta que “a formação do professor não pode restringir-se a formação inicial, visto que a mesma se torna incompleta à medida que o processo de produção do conhecimento torna-se cada vez mais rápido”.

Essa afirmação faz sentido no contexto atual o qual se encontra imerso em constantes transformações da tecnologia e modificações na economia e na sociedade que ocorrem em velocidades avassaladoras. Porém, é preciso refletir se é possível que a formação inicial e continuada consigam acompanhar essas incessantes transformações de modo a preparar os professores para que conciliem tais transformações com sua prática cotidiana na mesma velocidade. Gatti (2008, p.58) argumenta que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

É importante considerar que essa é uma tarefa ininterrupta e contínua visto que a sociedade não para de se transformar e nem a tecnologia deixa de avançar. Nesse panorama, a formação de professores vista dessa forma visa mais preparar os alunos para esse mercado de trabalho competitivo que formá-los como indivíduos críticos, reflexivos e autônomos diante dessa sociedade. Desse modo, assim como vem ocorrendo ao longo das décadas, a formação de professores busca suprir demandas sociais e econômicas apontando para uma formação de vertente técnica e de “preparação para o mercado de trabalho”. Magalhães e Azevedo (2015, p.18) corroboram com a afirmação acima ao sinalizarem que:

A partir de 1995, as políticas educacionais fazem referência a uma "nova ordem mundial", naturalizada no discurso da globalização, ao apregoar um novo imperialismo com a reestruturação produtiva: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a "revolução" possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, a "sociedade da informação"; as parcerias público privadas; a mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços.

Sobre a formação inicial e a continuada Barbieri, Carvalho e Uhle (apud VERDINELLI, 2007, p.19) apontam que:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Essa afirmação apresenta as ideias de incompletude e de inacabamento que são positivas, pois o exercício da carreira docente pressupõe que o professor esteja constantemente em busca de conhecimento, de novas aprendizagens e jamais se esgotam, mas “continuamente em processo de formação” (VERDINELLI, 2007, p.19) no qual seu conhecimento é construído de forma coletiva, por meio de um processo que interage com a realidade e com os outros sujeitos, em determinado ambiente sociocultural.

A partir das reflexões e discussões apresentadas se constata que a formação continuada é importante e necessária ao longo da carreira docente, e é relevante aprofundar os conceitos destinados a ela, seu surgimento e seu papel na carreira dos professores.

Andaló (apud ALFERES e MAINARDES, 2011) destacam que os primeiros indícios de preocupações com a formação continuada se deram em meado dos anos 1960. Na ocasião, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou uma pesquisa em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, composta de perguntas direcionadas aos professores acerca de sua opinião sobre tais cursos. Constatou-se que os professores os consideravam insatisfatórios.

Os resultados da pesquisa, em suma, apontam que a maioria dos professores propunha uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de seu interesse e sugeriam que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar. Outra parte desses professores opinou que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes e ainda recomendaram ênfase nas questões práticas.

Essa pesquisa realizada há mais de cinquenta anos mostra o desejo de participação dos docentes na elaboração de tais cursos, a importância de esses partirem de assuntos relevantes aos desafios reais da sala de aula e a importância da ênfase nas questões práticas. Tal pesquisa não poderia ser mais atual, pois remete ao presente. Já naquele contexto os professores apontavam o caminho de formação continuada que aproximasse teoria e prática e fizesse sentido para sua realidade.

Embora já houvesse indícios de preocupações com a formação continuada em 1960, cabe ressaltar que a LDB 5.692/71 promulgada cerca de uma década depois da realização dessa pesquisa não menciona a formação continuada em seus artigos. Essa menção ocorre pela primeira vez na LDB 9.394/96. Gatti (2008, p.57) salienta que nos anos 1990, sobretudo após a promulgação da LDB 9.394/96, emergiram inúmeros estudos educacionais sobre o tema, no entanto, não ajudam a definir o conceito já que a formação continuada:

hora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo

amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Santos e Veiga (apud ABREU, 2006, p.23) denominam formação continuada, formação contínua ou formação em serviço:

todas as formas de organização de aperfeiçoamento profissional docente, através de propostas como: palestras, seminários, cursos, oficinas e outros (...) consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho.

Já, Verdinelli (2007, p.23 e 24) apresenta o seguinte conceito:

formação continuada são todas as ações de formação realizadas pelo professor que está atuando na Educação Básica, portanto, posterior à formação inicial, incluindo curso de pós-graduação e os diversos cursos oferecidos nas mais variadas instituições (universidades, secretarias de ensino municipal, estadual e federal), ou tendo como *locusa* própria escola. Assim, por formação continuada em serviço, entendemos aquela atividade de formação que se realiza vinculada ao próprio ambiente escolar.

Constata-se que os conceitos acerca da formação continuada apresentados pelas autoras são similares, considerando que se compreendem como formação continuada quaisquer cursos realizados após a formação inicial que de alguma forma propiciem o aperfeiçoamento e/ou qualificação profissional docente, que vão desde uma palestra ou seminário até mesmo a cursos de pós-graduação. Conforme mencionado, Gatti (2008) argumenta que os diversos estudos existentes sobre a formação continuada não contribuem com a precisão do conceito, além disso, é compreendida de forma ampla e genérica.

Essa imprecisão nos estudos é negativa, pois ao não especificar o que deve ser considerado como formação continuada abre-se a possibilidade para que uma gama de distintas formações, assim como foi explicitado pelas autoras, seja considerada como tal. Não há, portanto, um critério a fim de selecionar e/ou especificar um padrão para que essa formação de fato faça sentido para o professor colaborando com aprofundamento de seus conhecimentos e que possa posteriormente ser experienciada e experimentada na sua prática em sala de aula, nem tampouco as formulações desses cursos de formação continuada contam com a participação dos professores.

Outro ponto que chama atenção sobre os conceitos de formação continuada apresentados por Verdinelli (2007) e Gatti (2008) diz respeito à formação continuada em

serviço. A partir das afirmações das autoras se entende por formação continuada em serviço as que ocorrem vinculadas ao ambiente de trabalho, ou seja, na escola onde o professor atua.

Marin (apud VERDINELLI, 2007) destacam que alguns conceitos ligados à formação continuada em serviço foram se transformando ao longo das décadas em decorrência das modificações e necessidades sociais. Os termos mais conhecidos são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente, dentre outros.

O termo reciclagem foi utilizado em meados da década de 1980. Seu significado esteve ligado à atualização pedagógica a fim da obtenção de melhores resultados e ganhou conotação negativa quando se começou a falar sobre reciclagem do lixo. No que diz respeito ao termo treinamento este tem relação com o ato de treinar e/ou de modelar comportamentos, e, portanto, é um termo que apresenta inadequação devido à ideia de mecanização e/ou padronização que apresenta. O termo aperfeiçoamento tem como objetivo a busca por perfeição, porém, essa perfeição é impossível de ser alcançada, já que não há seres humanos que aprendem de forma perfeita. Aperfeiçoar é aprimorar, se aproximar do que se julga perfeito. Nesse sentido, esse termo também se mostrou inadequado.

Já o termo capacitação apresenta mais de um sentido, podendo se referir aos atos de tornar-se capaz, habilitar, convencer ou persuadir. O primeiro sentido se adéqua a educação continuada uma vez que para exercer a docência o professor necessita se tornar capaz para desempenhar suas funções, há discordância acerca dos demais termos, uma vez que o professor não precisa ser convencido e/ou persuadido, mas sim conhecer, analisar e criticar ideias para que a partir disso possa aceitá-las ou não por meio do uso da razão. Os termos formação continuada, formação contínua, educação continuada e educação permanente são semelhantes, pois se originam de outro eixo para a formação de professores. O eixo posto em questão é o conhecimento, a realização e utilização de pesquisas que valorizem os conhecimentos dos profissionais de educação e o que estes podem ajudar a construir.

Além das imprecisões de conceitos presentes nos estudos desenvolvidos ao longo das décadas apontadas por Gatti (2008) e a diversidade de termos relacionados à formação continuada que foram se modificando ao longo das décadas conforme o exposto por Marin (apud VERDINELLI, 2007) há ainda uma variabilidade em como a formação continuada é citada na própria LDB 9.394/96.

Castro e Amorim (2015, p.43) salientam que “em apenas seis artigos a LDB usa as formulações “capacitação em serviço; “educação profissional”, educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado (...)”. Ainda segundo os autores, há uma “flutuação

terminológica”, ou seja, uma indecisão léxica no texto da LDB 9.394/96 o que corrobora com o reforço de uma “perspectiva técnica de formação continuada de professores”.

Dessa forma, constata-se que a LDB 9.394/96 trata a formação continuada como complementação e capacitação. Até mesmo durante a última menção que faz sobre ela em seu artigo 67 sobre as responsabilidades que os sistemas terão em relação à valorização dos profissionais de educação a lista que segue sobre o que os sistemas deverão assegurar coloca o aperfeiçoamento profissional continuado acima do piso salarial, das condições adequadas de trabalho e do período reservado a estudos, planejamento e avaliação inclusos na carga de trabalho, reforçando, mais uma vez, uma vertente técnica de formação de professores sem, entretanto, esclarecer com clareza como ocorrerá e quem deve realizar a promoção desse aperfeiçoamento (CASTRO e AMORIM, 2015).

A formação continuada necessita ser um processo ininterrupto, integralizado e permanente no cotidiano dos docentes e também nas escolas onde estes estão inseridos. A educação escolar requer um profissional que busque estar em contínua aprendizagem, mas que ao mesmo tempo repense, avalie e incorpore ao seu trabalho leituras, pesquisas e esteja aberto a trocas de experiências. Por meio dessas condutas é possível o auto questionamento da prática, de como prosseguir e como reconstruí-la quando necessário (VERDINELI, 2007).

Porém, é preciso ponderar que a Instituição Escolar também tem um papel muito importante na formação continuada dos professores, uma vez que pode buscar e/ou selecionar as que serão desenvolvidas em seu interior. Nesse sentido, Veiga (2002) argumenta que a formação continuada precisa fazer parte do projeto político-pedagógico da escola e compete a esta realizar um levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais e elaborar seu programa contando com o apoio e também com a participação dos órgãos centrais para que seja fortalecido seu papel na concepção, execução e avaliação do referido programa.

A partir da afirmação de Veiga se nota a importância da escola na formação continuada dos professores. É preciso uma gestão que os apoie pedagogicamente e propicie trocas entre eles. A formação contínua e reflexiva deve e pode ocorrer em caráter coletivo, mas também alinhada ao cotidiano da sala de aula, na experiência adquirida todos os dias a partir das trocas com os colegas de docência e com os alunos. As escolas precisam ofertar formações continuadas que favoreçam construções mútuas, valorizem o saber do professor e as necessidades trazidas do campo para que essas formações de fato façam sentido e contribuam com o desenvolvimento profissional, pois do contrário, serão formações que apenas somarão

títulos necessários para a progressão na função, assim como destacam Candau (apud VERDINELLI, 2007, p.25):

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

O professor está inserido num contexto sócio-histórico-cultural no qual vai se construindo e se reconstruindo tanto como pessoa quanto como profissional, aprendendo e ensinando simultaneamente durante o exercício da profissão. Nesse sentido, é importante pensar e repensar suas ações, já que a reflexão crítica sobre a própria prática é fundamental para a formação permanente dos professores (FREIRE, 2018). Essa reflexão contínua pode ocorrer no ambiente de trabalho conforme evidenciado, mas também nos cursos de formação que incentivem esse movimento. Defendemos a formação permanente como um processo necessário a construção da identidade docente, essa identidade também se constrói a partir de um investimento pessoal e de escolhas individuais dos professores que podem/devem selecionar quais temáticas querem aperfeiçoar e aprofundar durante sua carreira.

### 1.3 As políticas públicas para a formação continuada

Pensar na criação de uma política pública perpassa pela identificação de uma demanda da sociedade seja de ordem social, econômica, educacional, habitacional entre outros aspectos. Quando o problema é identificado, há etapas a serem cumpridas para a elaboração de uma política pública. A primeira etapa é o desenho desta, ou seja, sua estrutura. Neste desenho é traçado o público alvo, a justificativa da criação dessa política pública, seus objetivos, as metas a serem alcançadas e os resultados esperados.

A segunda etapa é a implementação dessa política pública, quando se define de que maneira o desenho desta será operacionalizado para que ela alcance os resultados esperados. Porém, durante a implementação há a possibilidade de possíveis falhas naquilo que foi pensado anteriormente. Para verificar aquilo que foi posto em prática, será preciso avaliar o percurso da política pública. Assim, a avaliação é a última etapa na criação desta.

Nesse sentido, Souza (2006) faz uma revisão da literatura a respeito das pesquisas acadêmicas sobre as políticas públicas e salienta que apesar de trazerem diferentes perspectivas sobre o campo de estudo, após serem desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, base de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando a partir daí submetidas a sistemas de

acompanhamento e avaliação. Ponderamos que, além disso, elas ganham a realidade e se modificam.

Dessa forma, nota-se que acompanhar e avaliar aquilo que foi pensado para uma política pública é um fator importante, pois possibilita a correção e o surgimento de novas soluções para o problema. Mas, a avaliação não pode ocorrer de maneira ingênua. Arretche (2001) ressalta a necessidade de não pressupor, enquanto avaliador, que a implementação ocorrerá de maneira pacífica e dentro daquilo que foi esperado pelo desenho inicial da política pública. A não ingenuidade começa a partir do momento em que, segundo Arretche (2001), os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central (em qualquer nível em que esta autoridade esteja inserida). Por isso, é possível que uma política pública seja pensada, desde o seu desenho, para privilegiar certos grupos sociais: políticos, religiosos, grandes empresários, entre outros.

Souza (2006) debate alguns modelos de análise de políticas públicas, entre elas está o ciclo da política pública. Esse modelo de análise, em específico, enxerga “a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (p. 29). Essa não neutralidade demonstra que a política pública não é estática, pelo contrário, está em constantes conflitos de interesses e de poder.

A partir do que foi discutido por Souza (2006) e Arretche (2001) é possível remeter tais reflexões para o campo das políticas públicas na área da educação. As políticas públicas voltadas à formação continuada também surgem a partir de demandas, nesse caso, se trata de demandas ligadas à área educacional, em especial para a área de alfabetização que é o recorte que nos interessa na presente pesquisa.

Klein e Guizzo (2016) apontam que ao longo das últimas décadas o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), através da aplicação de provas de larga escala como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>2</sup> e a Prova Brasil, tem sinalizado que há falhas no processo de alfabetização das crianças, e isso reflete conseqüentemente, nos resultados de aprendizagens dos próximos anos dessas crianças. Comparando os dados das provas de larga escala ocorridas entre 2001 e 2011 foram vistos avanços no que diz respeito aos índices de alfabetização no país decorrentes de ações governamentais, porém apesar disso esse número é refutado por especialistas da área da educação que problematizam acerca da qualidade dessa

---

<sup>2</sup> A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação.



alfabetização. As autoras ainda destacam que a preocupação com a qualidade da alfabetização e da educação no país se tornou mais intensa nas últimas décadas. Em consequência disso, foram criados programas de formação continuada que preconizam “alfabetizar letrando” e buscam reverter os índices negativos de analfabetismo.

Além disso, a formação continuada está prevista na LDB 9.394/96 como um direito do professor, dessa forma, esses programas visam também aprimorar e contribuir com a formação dos professores atuantes nos anos iniciais. Por alcançarem um grande número de professores em todo o país é relevante se refletir acerca destes programas problematizando sobre até que ponto estes realmente contribuem com essa formação ou se são distantes do trabalho do professor em sala aula.

A promulgação da LDB 9.394/96 trouxe em seu texto a menção acerca da formação continuada estabelecendo a promoção desta em Universidades e nos Institutos Superiores de Educação que podem também utilizar recursos e tecnologias de educação à distância oferecendo assim cursos nas modalidades presenciais e semipresenciais. Dessa maneira, em parceria com essas Instituições o Ministério da Educação (MEC) oferta os programas referentes à formação continuada, sendo sua responsabilidade dessas instituições, porém com recursos técnicos e financeiros disponibilizados pelo MEC.

Gatti (2008) destaca dois programas de formação continuada implementados na metade dos anos 1990 e que se destacam nas pesquisas ligadas a área educacional por terem sido considerados inovadores, se trata do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) desenvolvido em Minas Gerais tendo foco na capacitação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal e o Programa de Educação Continuada (PEC) criado pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Além do PEC a Secretaria Municipal de Ensino (SME) de São Paulo instituiu em 2006, o programa Ler e escrever - Prioridade na Escola Municipal. O foco do programa se destinava as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs em São Paulo.

Klein e Guizzo (2016) citam três programas: o Brasil Alfabetizado (2003), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012).

Cabe destacar, que o PNAIC<sup>3</sup> é o único programa de formação continuada para professores alfabetizadores em nível nacional existente no Brasil e recebe um grande aporte de recursos financeiros do governo. Segundo seu documento orientador o programa “é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, dos Estados e Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, MEC, 2017, p. 4). Em suma, o PNAIC se constitui como um conjunto de ações integradas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal e norteador a formação continuada de professores alfabetizadores. (KLEIN e GUIZZO, 2016).

Apesar de receber um grande aporte de recursos financeiros conforme mencionado anteriormente, o programa não vem alcançando bons resultados ao longo de sua implementação. Os resultados da ANA em 2013 e 2014 foram insatisfatórios e esse quadro não se modificou até 2016. Com relação à escrita, a prova da ANA<sup>4</sup> de 2016 considerou cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Em dados divulgados pelo MEC, a prova ANA, revelou que 66,15% dos alunos estão nos níveis 4 e 5 e 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. Em relação aos resultados em matemática o quadro é ainda mais preocupante, já que nessa disciplina foram estabelecidos os níveis 1 e 2 (elementares), 3 (adequado) e 4 (desejável), sendo constatado que mais da metade dos alunos, em torno de 54,4%, ainda estão abaixo do desempenho desejável, encontrando-se nos níveis 1 e 2. A porcentagem de estudantes nos níveis 3 e 4 ficou em 45,5% no ano de 2016.

Analisando esses números, nota-se que o PNAIC já não vem alcançando os objetivos esperados desde sua concepção, apontando que há falhas no programa e que os resultados do grande investimento financeiro e humano não apareceram nos números. É importante refletir também, até que ponto contribui com o trabalho do professor sem desprezar sua prática em sala, já que o programa produz e oferece materiais próprios.

---

<sup>3</sup> A organização do PNAIC ocorre a partir de rede de formação que envolve Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas do Sistema de Ensino. Nas Instituições Superiores de Educação há um coordenador geral, um coordenador adjunto e um supervisor responsável por determinada região. Os encontros formativos totalizam 120h. Os formadores são responsáveis pela formação de professores que posteriormente serão responsáveis pela formação dos professores nos municípios. O PNAIC tem abrangência nacional, alcançando cerca de 5.420 municípios junto a 38 Universidades (dentre elas a Universidade Federal do Rio de Janeiro).

<sup>4</sup> Em 2016, os testes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

Acerca disso, Klein e Guizzo (2016) apresentam uma análise sobre os cadernos de formação docente oferecidos pelo PNAIC, que tem como finalidade orientar os professores a organizarem os trabalhos em sala de aula. As autoras destacam que estes cadernos buscam oferecer um material inovador que não desassocie o processo de alfabetização ao letramento. Salientam ainda, que uma vez que o PNAIC é um compromisso formal entre as escolas e o MEC, logo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do programa, acaba sendo transferida ainda que indiretamente para os professores (e para a escola). Segundo as autoras, os cadernos do PNAIC também ressaltam a importância da participação dos professores em formação continuada, a reflexão constante, o protagonismo sobre sua própria prática e a construção da identidade do professor alfabetizador que deve refletir para modificar sua prática em busca do sucesso da alfabetização dos alunos. Além disso, devem acompanhar a aprendizagem destes a fim de observar as evoluções ou dificuldades.

Apesar de esses pontos parecerem positivos, Klein e Guizzo (2016) problematizam que ao longo dos textos os cadernos procuram estabelecer um diálogo com os professores apresentando, por exemplo, depoimentos de outros professores que destacam experiências positivas em relação ao uso dos cadernos e materiais disponibilizados pelo programa. As autoras argumentam que os materiais de certa forma instigam e persuadem os professores a seguirem as indicações neles inclusas, se configurando, segundo as autoras, em uma “liberdade regulada”, pois apesar de os cadernos incentivarem a constante autorreflexão e a autonomia dos professores, estes são também interpelados a seguir as orientações neles dispostas, que são apresentadas como mais eficientes no processo de alfabetização.

Nesse panorama, antes de investir valores tão volumosos nesse programa, o governo deveria incentivar que os próprios municípios desenvolvessem os seus projetos, pois assim, poderiam ponderar sobre as necessidades locais e pautar formas de enfrentar essa realidade, com cursos que atendessem números menores de professores, formação mais direcionada e alinhada com a realidade da sala de aula e de valorização dos saberes que os professores desenvolvem, contribuindo de forma mais efetiva com a formação dos docentes e com a aprendizagem das crianças. Defendemos programas sustentáveis que considerem o protagonismo docente, acreditamos que um programa com o perfil do PNAIC com características de “mega ação” não é capaz de resolver os problemas singulares referentes à alfabetização das crianças no Brasil.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Caracterização do Curso de Extensão

Nesse capítulo será realizada uma contextualização sobre o Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, no âmbito do GRAFE da FE/UFRJ, bem como, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa. Porém, antes de adentrar nesses pontos é necessário explanar acerca de concepções e a legislação sobre o Curso de Extensão, bem como a quem se destina. Para isso, foi consultada a resolução do CNE/CP 2/2015 que complementa a LDB 9.394/96 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Pedagogia da FE/UFRJ.

Dentre outras especificidades, a resolução do CNE/CP 2/2015 especifica a carga horária que os cursos de licenciatura devem ter, dentre eles o curso de Pedagogia. Em relação às atividades de extensão, as menções ocorrem no artigo 5º, inciso II e no artigo 12º, inciso I, alínea j e inciso III, alínea a. Em suma, essas menções apontam a importância da valorização da extensão, uma vez que esta é uma ação pedagógica relevante ao exercício e aprimoramento do magistério e aperfeiçoamento da prática educativa. O artigo 13º, inciso I, alínea IV estipula que a formação inicial deve ter, no mínimo, duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas do interesse dos estudantes por meio da iniciação científica, da iniciação a docência, da extensão e da monitoria entre outras, em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso de cada instituição.

Dessa forma, o documento proporciona autonomia para que as Universidades estabeleçam a carga horária referente às atividades de extensão que os estudantes devem cumprir, havendo assim, uma variabilidade dessa carga horária considerando o PPC de cada instituição. De acordo com o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia da FE/UFRJ, Curso de Extensão é uma “ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas, e critérios de avaliação definidos” (p.43). Cabe ressaltar, que o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRJ vem passando por modificações e sendo discutido ao longo dos últimos anos. Essas discussões são abertas e buscam envolver tanto os docentes quanto os alunos do curso. A partir do semestre de 2015.2 os novos ingressantes do curso de Pedagogia da instituição foram inseridos em uma nova grade curricular e para ter o diploma

os graduandos precisam cursar atividades de extensão no total de trezentas e setenta e cinco horas, dessa maneira, a UFRJ incorporou os Cursos de Extensão à formação inicial dos graduandos. Não há restrição para que os alunos que ingressaram antes do semestre de 2015.2 se inscrevam e realizem as ações extensionistas disponibilizadas, sendo o acesso opcional e livre para todos os graduandos pertencentes aos cursos de graduação da instituição.

Os Cursos de Extensão também podem ser considerados como formação continuada, pois podem ser realizados pelos docentes que se encontram ou não no exercício da profissão. Um exemplo disso foi o Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, apresentado na presente pesquisa que contou com a participação de graduandos da UFRJ, mas também com a participação de professores que atuavam nos segmentos de Educação Infantil e Anos iniciais.

## 2.2 Contextualização sobre o Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”

O referido Curso de Extensão teve seu início em setembro de 2016 e se estendeu até fim de 2017, teve até aqui duas turmas, sendo a primeira ocorrida de setembro de 2016 a junho de 2017 (entre os semestres de 2016.2 e 2017.1) com encontros de 2h de duração por dia e uma vez por semana. A segunda turma ocorreu entre agosto e novembro de 2017 (semestre de 2017.2) com encontros de 3h de duração e uma vez por semana. A carga horária total do curso foi de 30h em ambas as turmas e seguiu a mesma proposta.

Na primeira turma participaram oito professoras. Na segunda turma participaram oito professoras e um professor<sup>5</sup>, além dos estudantes e monitores, em número de cinco em cada edição. Desses dezessete cursistas participantes das duas edições do curso, a maioria era de professoras atuantes no Ensino Fundamental I, havia duas professoras atuantes na Educação Infantil e em menor proporção professoras não atuantes e estudantes do curso de Pedagogia.

Conforme foi evidenciado anteriormente o Curso de Extensão foi desenvolvido pelo GRAFE da FE/UFRJ e ocorreu no Campus da Praia Vermelha situado no bairro da Urca, zona Sul do Rio de Janeiro. Idealizado e coordenado pelas professoras Rejane Maria de Almeida Amorim e Luciene Cerdas o curso teve como intuito promover o contato dos licenciandos do

---

<sup>5</sup> Devido à participação de apenas um professor entre as duas edições do Curso de Extensão optamos em nos referirmos ao conjunto como “professoras”, negando a regra da língua portuguesa brasileira, pois consideramos a questão de gênero em nossa pesquisa.

Curso de Pedagogia da UFRJ com os professores alfabetizadores atuantes em escolas públicas do Rio de Janeiro e municípios, possibilitando trocas de saberes, discussões sobre a teoria e prática relativas ao campo da alfabetização e a construção de atividades práticas ligadas ao ensino da escrita.

Cabe ressaltar, que são raras as ações dentro da Universidade que promovam esse tipo de experiência entre os estudantes do curso de Pedagogia e os professores alfabetizadores, ficando esse contato muitas vezes restrito apenas aos estágios obrigatórios realizados durante o curso de graduação. Sendo assim, essas experiências são muito relevantes para a formação inicial dos licenciandos.

O curso apresentou característica artesanal, foi desenvolvido sem a utilização de apostilas e restrito a um número pequeno de participantes. A adesão dos professores alfabetizadores/estudantes ocorreu de forma espontânea. Os encontros trouxeram os seguintes temas: Práticas iniciais de alfabetização: uso do nome; Trabalho com sequências didáticas utilizando gêneros textuais (oralidade leitura e escrita): carta, bilhete, listas, trava-línguas e receitas; Projeto interdisciplinar utilizando a literatura: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Cecília Meireles e Ziraldo; O lúdico na alfabetização: oficina de massinha “Trucks”; Africanidades (construção do Panô Africano e confecção da boneca Abayomi); Jogos na alfabetização; Alfabetização matemática e a resolução de problemas: trabalhando conceitos; A escrita na alfabetização; Avaliando a escrita.

Participaram do curso nove graduandas e um graduando do curso de Pedagogia da UFRJ como parte da equipe organizadora, que antes de cada encontro se reuniam com as professoras Rejane Amorim e Luciene Cerdas (responsáveis pelo desenvolvimento dos encontros) e em conjunto a partir de cada temática elaboravam planejamentos ligados à alfabetização passíveis de serem desenvolvidas com as crianças dos Anos iniciais. Os cursistas, professores atuantes majoritariamente nos Anos iniciais no Rio de Janeiro e municípios da Baixada Fluminense, desenvolviam as atividades em conjunto com as professoras responsáveis, com a equipe organizadora e com os colegas de curso, havendo dessa forma, uma importante troca de saberes entre todos, contribuindo para a formação inicial da equipe organizadora e ao mesmo tempo, para a formação continuada dos cursistas. Sendo assim, foi um curso que teve duplo objetivo formador.

Com o propósito de aliar teoria e prática e desenvolver práticas pedagógicas passíveis de serem inseridas no cotidiano de alunos pertencentes às primeiras séries do Ensino Fundamental I, (momento em que iniciam seus processos de alfabetização), o curso foi

extremamente relevante justamente por se propor a realizar algo que amplia o repertório na formação docente no que diz respeito a construir possibilidades de práticas.

Citando como exemplo, o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRJ, oferece apenas uma disciplina obrigatória relacionada à alfabetização denominada Alfabetização e Letramento I. Há ainda, na UFRJ, uma segunda disciplina relacionada, denominada Alfabetização e Letramento II, porém, se trata de uma disciplina optativa e apenas os alunos que pretendem aprofundar os conhecimentos nesse tema a procuram. Visto o enorme desafio que é ensinar leitura e escrita, somado ao fato de que grande parte dos pedagogos recém-formados podem assumir turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, ter o acesso a apenas uma disciplina obrigatória de alfabetização durante a graduação pode ser insuficiente perante o enorme desafio e responsabilidade que os aguarda.

O Curso de Extensão partiu da teoria para pensar a prática trazendo diversos temas e atividades que contribuíram com a formação do licenciando e do alfabetizador. As atividades desenvolvidas foram pensadas para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, condizentes com essa faixa etária visando contribuir com os processos de ensino da leitura e escrita. O acesso a diversos livros, autores de literatura infantil e materiais lúdicos possibilitaram a apropriação e a ressignificação desses materiais favorecendo a construção de novas atividades e a ampliação do repertório dos cursistas e dos graduandos que participaram da equipe organizadora

As possibilidades de trabalho que o curso disponibilizou foram abrangentes permitindo que as atividades pudessem ser desenvolvidas não só com as crianças das Séries Iniciais, mas também nos demais segmentos como Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Os cursistas experienciaram as atividades construindo-as em conjunto com os demais cursistas e com a equipe de monitores tendo como mediadoras as professoras responsáveis pela ação extensionista. Dessa maneira, todos exerceram a alteridade, ao se colocar no lugar dos alunos que realizariam posteriormente a mesma atividade.

Além disso, houve diálogos sobre essas atividades sendo possível pensar/repensar novas formas de desenvolvê-las, ou ainda, relatos das professoras sobre as atividades vivenciadas por elas durante o curso que posteriormente foram desenvolvidas em suas turmas nas escolas que atuavam, proporcionando dessa maneira, intensas trocas e ampliação de saberes de todos os participantes da ação formativa.

Figura 1: Construção de atividade em grupo



Figura 2: Construção de atividade individual e coletiva





Figura 3: Atividade colcha de retalhos



Fonte: arquivos da autora

### 2.3 A metodologia

O objetivo da presente pesquisa foi analisar quais foram as contribuições do Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, para a formação dos professores/estudantes que participaram dessa ação, oferecida no âmbito do GRAFE da FE da UFRJ, entre os anos de 2016 e 2017.

Conforme mencionado anteriormente, os relatos foram produzidos ao final de cada uma das duas edições do curso ocorridas entre os anos de 2016 e 2017. Na ocasião, foi proposto que os cursistas de ambas as turmas construíssem escritas relatando a experiência vivida durante a participação no curso, sobre as temáticas abordadas e sobre o desenvolvimento das atividades práticas ligadas ao campo da alfabetização realizadas por eles de forma coletiva.

Ao todo, analisamos dezessete relatos entregues pelos cursistas. Para guiar essa escrita todos os participantes receberam por e-mail uma lista de questões norteadoras para a elaboração dos relatos. Cabe ressaltar, que mesmo tendo recebido essas questões norteadoras os cursistas eram livres para não desenvolver todas as questões propostas e/ou adicionar o que julgassem relevante. As instruções e a lista de questões norteadoras recebidas pelos cursistas foram:

Elabore um relato sobre sua experiência no Curso de Extensão: “Ler e escrever na escola”, que contemple os seguintes temas: 1) Sua motivação para fazer o curso; 2) Sua

expectativa inicial em relação ao curso; 3) Sua opinião em relação às temáticas abordadas, dinâmicas e atividades propostas; 4) Sua percepção sobre a equipe de execução e coordenação do curso; 5) Se percebeu que suas expectativas iniciais foram contempladas; 6) Em que sentido o curso ampliou sua percepção sobre a alfabetização e as práticas de ensino da leitura e escrita; 7) Você se sente mais bem preparada para alfabetizar; 8) Destaque qual prática mais chamou sua atenção; 9) Em que medida o curso ampliou seu conhecimento de materiais (livros, jogos, etc.); 10) Observações e sugestões sobre o curso.

As escritas produzidas a partir das questões norteadoras podem ser consideradas como documentos, pois apresentaram as vivências, as reflexões, os posicionamentos e as críticas acerca das experiências dos professores/estudantes que participaram da referida ação extensionista.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, e segundo Ivenicki e Canen (2016, p.11) possui características, tais como:

a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado a realidade estudada (...) a coleta de dados predominantemente descritivos, ou seja, o material dessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos (...) abordagem indutiva, o que significa que não há necessidade de partir de hipóteses delineadas e fazer deduções, ao contrário, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que as hipóteses e ideias emergam à medida em que realiza o trabalho de pesquisa.

O caminho metodológico traçado, consistiu na realização de diversas leituras minuciosas, analíticas e aprofundadas de todos os relatos de modo que foi possível a aglutinação das informações, apontando assim as similaridades entre esses relatos, ou seja, quais apontamentos e questões sobressaíam com maior incidência. A partir dessas leituras e releituras se observou alguns temas comuns na maioria dos relatos. São eles: 1) As atividades ligadas ao campo da alfabetização foram práticas, inovadoras e criativas com a utilização de materiais lúdicos e de fácil acesso e custo, passíveis de serem desenvolvidas em turmas das Anos iniciais; 2) A organização e conhecimento teórico das professoras responsáveis acerca do tema e a disposição e imersão da equipe organizadora nas atividades foram fatores geradores de motivação para a permanência no curso; 3) O tempo de duas ou três horas disponível para a realização do curso foi insuficiente; 4) Indicação/pedido de novas edições do curso.

Após sistematizarmos os trechos dos relatos e agruparmos nas questões que mais se destacaram elaboramos três categorias de análise a partir das similaridades, complementaridades e dicotomias buscando evidenciar quais foram as contribuições que o curso trouxe para a formação dos professores/estudantes que dele participaram. É importante

frisar que as categorias que destacamos para nossa análise tiveram um percurso de investigação em três fontes: 1) Nos aportes teóricos que embasam a pesquisa em especial dos estudos de Freire (2014 e 2018) que dialoga acerca da importância da formação permanente e da autonomia durante o exercício da carreira docente e de Nóvoa (1992, 1999, 2008 e 2017) que discute sobre a relevância da educação contínua dos professores; 2) A partir do diálogo e do contato com as professoras responsáveis pelo Curso de Extensão, com os professores alfabetizadores e com os estudantes do curso de Pedagogia durante a minha inserção na ação, na qual elaboramos planejamentos de atividades ligadas ao campo da alfabetização em parceria com as professoras responsáveis e, posteriormente, desenvolvemos essas atividades em conjunto com os professores alfabetizadores/estudantes; 3) Das leituras e releituras dos relatos dos professores alfabetizadores/estudantes e posterior agrupamento de temas.

A experiência decorrente do Curso de Extensão foi singular. As escritas trouxeram as “vozes” de professores alfabetizadores/estudantes que realizaram percursos subjetivos de formação por adesão, por escolha individual a partir de afinidade com a temática apresentada e pelo desejo de trocar experiências com outros professores durante sua participação na referida formação. Devido a isso, escolhemos uma forma subjetiva de escrever. Com o intuito de sermos fiéis às falas dos participantes do curso a nomenclatura de cada uma das categorias de análise surgiu a partir dessas falas, seguindo, dessa forma, a opção metodológica para a nossa pesquisa qualitativa que é a de dar voz aos sujeitos da pesquisa, inspirados em Aguiar e Ozella (2006).

Assim, as três categorias de análise são: 1) “O mais interessante é que estive motivada a participar das aulas e toda quinta-feira deslocar-me do meu município na Baixada Fluminense, para trocar experiências na Universidade”; 2) “O professor sai da condição de consumidor para a de produtor do conhecimento”; 3) “Sinto-me melhor preparada para atuar nos anos iniciais, passando a não olhar mais essa fase como um bicho de sete cabeças”.

Optou-se por não expor o nome dos cursistas com o intuito de preservar a identidade dos mesmos. Dessa forma, suas escritas quando explicitadas durante a articulação com a teoria, serão representadas pela letra “C” (que representará cursistas), acompanhada por um número de ordem dos relatos, conforme o exemplo: “C1”, “C2” seguindo até “C17”. As escritas serão destacadas de acordo com as similaridades complementaridades e dicotomias (AGUIAR e OZELLA, 2006) apresentadas e/ou questões levantadas, sendo assim, as escritas de determinado cursista pode ser exposta mais de uma vez, bem como de outros podem aparecer em menor proporção, ou ainda, não serem utilizadas.

Segundo Freire (2014, p.107) “Escrever fixa a força da oralidade no tempo, mas o leitor, envolvendo-se com essa força, está continuamente reinventando e redialogando, de modo que o texto permanece vivo e dinâmico”. Analisar as escritas dos participantes do curso é também uma experiência formativa, já que lendo também se aprende e se forma ao mesmo tempo, se aprende a escrever e se aprende com a escrita do outro (KRAMER, 2000). Além disso, o registro escrito das vivências pessoais e das práticas profissionais é fundamental para a conscientização do trabalho e da identidade docente (NÓVOA, 2008).

Considerando a força dessas escritas é preciso “dar voz” aos professores alfabetizadores/estudantes que participaram do curso, pois essas falas apresentam importantes reflexões, diálogos e construções de saberes. No próximo capítulo faremos a análise mantendo o protagonismo que esses sujeitos tiveram nessa ação a partir dos relatos finais produzidos por eles.

### 3. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

#### 3.1 A importância da formação permanente para a carreira docente

Antes de adentrar no objetivo principal desse capítulo que é apresentar as análises dos relatos dos cursistas que participaram do Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas” no âmbito do GRAFE da FE/UFRJ, de modo a explicitar quais foram as contribuições que o curso proporcionou para a formação dos professores alfabetizadores/estudantes participantes da ação, é pertinente dialogar primeiramente acerca da importância da formação permanente para a carreira docente, visto que o curso estimulou a troca de saberes e a reflexão contínua das atividades desenvolvidas durante sua realização, incentivando também a relevância de se realizar uma autorreflexão permanente das práticas cotidianas durante a atuação do professor.

Ao longo da história da formação docente tanto no Brasil quanto em outros países, houve uma tendência de separação entre a elaboração dos currículos e dos programas da concretização pedagógica (NÓVOA, 1992). Em outras palavras, houve distanciamento entre a teoria e a prática, hoje entendida por Nóvoa (2017), como a profissionalização. As reflexões ocorridas ao longo das décadas não permitiram transformar a prática em conhecimento, em decorrência disso, a formação de professores continuou sendo dominada mais por interferências externas do que internas no que diz respeito ao trabalho docente (NÓVOA, 2008). Tais fatos levam a legitimação da intervenção dos “especialistas da educação” acentuando características técnicas ao trabalho dos professores retirando assim parte de sua autonomia profissional. Há também a tendência na direção da intensificação do trabalho dos professores somando a este trabalho sobrecargas permanentes e diárias de atividades (NÓVOA, 1992).

Todo esse cenário contribui para que os professores, muitas vezes também se apoiem nos “especialistas de educação” e, conseqüentemente, em programas verticais de formação e/ou nos livros e materiais didáticos oferecidos por estes programas. Sublinhamos que dentro de nossa compreensão e da concepção que balizou essa pesquisa, esse é um aspecto negativo, pois, dessa maneira, desconsideram suas experiências e capacidades adquiridas durante a atuação como professores.

Nóvoa (1992) aponta, que apesar da mudança educacional depender dos professores e das transformações das práticas pedagógicas, esses fatos dependem de uma mudança em nível organizacional referente às escolas e seu funcionamento, é preciso que haja transformações nas instituições onde atuam os professores para que haja também condições para que estes

modifiquem sua atuação dentro das escolas possibilitando assim, que se assumam como produtores de conhecimento dentro de sua profissão. Nesse sentido, é necessário que haja uma articulação entre as escolas e seus projetos, para que isso contribua com o desenvolvimento profissional dos docentes. Corroborando com essas afirmações Nóvoa (2008, p.3) ratifica que:

os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de <<comunidades de prática>>, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais

Diante do exposto destacamos a importância e a força que as escolas têm na formação permanente dos professores, pois podem proporcionar um ambiente de análise (individual) e de partilha das práticas (com os pares). O ambiente escolar onde atua o professor pode ser um campo de estudo, de reflexão e de ações sobre seu trabalho. As experiências mútuas podem ser transformadas em conhecimentos ligando ainda a formação permanente dos professores nas escolas aos projetos dessas escolas. (NÓVOA, 2008)

Contudo, a formação permanente dos professores não deve ficar restrita ao campo de atuação. É importante que essa formação perpassasse esse território para além dos muros da escola, podendo ocorrer nos cursos de formação oferecidos pelas Universidades, já que, está previsto na LDB 9.394/96 que essas Instituições devem ofertar cursos de formação continuada para os professores. Dessa forma, também é papel da Universidade pensar e elaborar cursos de formação de professores.

O Curso de Extensão “Ler e Escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, surgiu nesse contexto e buscou contribuir de forma significativa com a formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ e com a formação dos professores alfabetizadores/estudantes atuantes no Rio de Janeiro e municípios incentivando a formação permanente e reflexiva da prática docente de forma coletiva.

É relevante refletir acerca de ações como essa que aproveitam as experiências e os conhecimentos dos docentes da Universidade e da escola. O curso apresentou atividades práticas relacionadas ao campo da alfabetização que foram construídas de forma coletiva, passíveis de serem adaptadas e desenvolvidas em diversos contextos e realidades das escolas dos Anos iniciais, atendeu um número pequeno de cursistas sendo possível um trabalho mais individualizado, favorecendo o diálogo e a escuta de todos os participantes da ação, características que tornam essas investidas agregadoras para a formação dos professores alfabetizadores e estudantes.

O referido Curso de Extensão apresentou um modelo de formação oposto aos pacotes governamentais, com modelo de formação verticalizado, pensado por “especialistas da educação” que muitas vezes desconhecem a realidade das escolas, dos alunos e dos professores alfabetizadores. Em geral, nessas formações os professores recebem um “pacote fechado” de formação que muitas vezes desconsidera as experiências decorridas de sua prática cotidiana, as diversas realidades e as diferenças regionais e culturais. Dessa maneira, se trata de uma espécie de “receita” que pode destoar das diversas realidades.

Nas análises dos relatos finais dos cursistas, buscaremos apresentar as contribuições para a formação desses professores que fizeram parte dessa ação formativa que buscou fomentar as trocas de saberes, o protagonismo e a reflexão sobre a prática docente.

3.1.1 “O mais interessante é que estive motivada a participar das aulas e toda quinta-feira deslocar-me do meu município na Baixada Fluminense, para trocar experiências na Universidade”

Essa categoria de análise emerge a partir da fala da cursista C6 e de outras que evidenciaram a opção da realização do Curso de Extensão por adesão, por escolha individual. Além disso, essas falas destacaram o investimento na formação permanente feito pelas professoras/estudantes no qual foi possível se colocarem como sujeitos do processo formativo.

Nóvoa (1992) ressalta que é necessário associar a lógica da procura estabelecida pelos professores ou pela escola em consonância com a lógica da oferta estabelecida pelas instituições responsáveis pela formação, sendo esta inseparável dos projetos profissionais.

Contudo, nem sempre é possível para os professores conciliarem as ofertas de cursos de formação com a rotina decorrente da demanda que a carreira docente impõe. É o que C4 evidencia em sua fala: “Estive sempre muito animada com o início do curso, apesar de trabalhar em horário integral, consegui negociar com a direção as saídas ao meio dia para conseguir chegar a tempo na UFRJ”. Em outro trecho em relação a sugestões para o aperfeiçoamento do curso C4 sugere a ampliação da carga horária e cursos aos sábados para contemplar aqueles que trabalham 40 horas semanais.

Nota-se o esforço da professora atuante ao negociar junto à direção da escola as saídas em um horário compatível para a realização do curso e o planejamento para adaptar sua rotina ao tempo disponível. Ao ressaltar que a carga horária poderia ser ampliada e uma nova edição realizada aos sábados, demonstra a preocupação em relação a essa dificuldade em adaptar o horário do curso a rotina de trabalho e, portanto, novas edições aos sábados poderiam

contemplar mais professores, mostrando que nem sempre a lógica da procura é condizente com a lógica da oferta. Esse fato pode se tornar um empecilho para que muitos professores realizem formações com as quais se identificam, mas não conseguem conciliá-las com a rotina de trabalho.

Algumas professoras destacam a motivação pessoal que fizeram com que escolhessem realizar o curso. A fala de C6 que denomina a presente categoria de análise ressalta que a motivação para se deslocar de um município distante até a UFRJ a fim de realizar a ação extensionista se deu pela vontade de trocar experiências na Universidade. Ao utilizar as palavras “trocar experiências” demonstra a importância desse ato que não é mecânico e sim dinâmico.

Já C8, destaca:

“Minha maior motivação para iniciar o curso foi a busca de aperfeiçoamento, para assim melhor desenvolver meu trabalho em sala de aula com os meus alunos. Mesmo sabendo que o curso era voltado para profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e eu atuo na Educação Infantil atualmente, considerei importante essa experiência para estimular/preparar os meus alunos para essa fase futura e para uma possível atuação em turmas de Anos Iniciais”.

A fala de C8 aponta uma escolha individual com intuito de enriquecer suas práticas contribuindo com o processo de aprendizagem de seus alunos. Chama-nos a atenção que mesmo atuando na Educação Infantil a professora procurou o curso com a finalidade de expandir sua visão acerca de como estimular e preparar seus alunos para os Anos iniciais.

A adesão do professor por cursos de formação possibilita a construção de caminhos próprios de formação, podendo dessa forma, decidir quando, onde e como continuará realizando essa formação (CASTRO e AMORIM, 2015). Nessa mesma direção Nóvoa (1992, p.18) aponta a importância do investimento pessoal dos professores em sua carreira:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nas falas de outras cursistas se observa a adesão e o investimento pessoal em suas carreiras, C5 aponta que: “No processo da autoformação está incluso a busca por novos diálogos, olhares e atravessamentos. É um movimento dinâmico que exige deslocamento, reposicionamento e reflexão”

Já C3 salienta: “Estou sempre em busca de novos conhecimentos, troca de experiências e tudo que venha somar ou me levar a refletir sobre minhas práticas”.



E C16 por sua vez aponta que: “O interesse no curso se deu devido à proposta apresentada, possibilitando a oportunidade de vivenciar um conhecimento mais amplo que auxilie na formação do professor e na formação contínua do docente para este repensar e aprimorar a prática”

As colocações de C3, C5 e C16 evidenciam a consciência da importância da formação permanente, essa busca por novas formações explicitadas pelas professoras vai de encontro com que Freire (2014) destaca sobre a formação de professores, “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca” (p.308).

A formação de professores deve ser um processo permanente, dinâmico e contínuo advindo da própria práxis da profissão que possui viés investigativo, pesquisador e questionador, contudo é preciso que o professor se perceba como pesquisador durante o exercício da profissão (FREIRE, 2018).

Dessa forma, a formação se constrói a partir de um trabalho reflexivo e crítico acerca das práticas e de uma permanente construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional. Devido a isso, há importância de se investir na pessoa, já que “O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1992, p.13), dessa maneira, os saberes e as experiências adquiridas ao longo da carreira dão sentido à vida tanto pessoal quanto profissional do professor.

As falas das professoras C3 e C5 chamam a atenção ainda, para a importância da busca por novos conhecimentos e, principalmente, a autorreflexão sobre as práticas durante a carreira docente. Freire (2018, p.40) salienta que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nóvoa (2017) ressalta que é importante uma reflexão constante e sistemática sobre o próprio trabalho, mas também é importante que essa reflexão seja realizada em conjunto com outros colegas de profissão.

O Curso de Extensão permitiu aos cursistas realizarem esses movimentos destacados por Freire (2018) e por Nóvoa (2017), já que possibilitou a reflexão em conjunto e o diálogo acerca das atividades realizadas e vivenciadas por todos propiciando novos repensares e em consequência disso, novos aprendizados e construções. Rememorando esses momentos vividos durante minha inserção<sup>6</sup> no curso resalto que foram cruciais para avaliar o quanto as

---

<sup>6</sup> Optou-se por usar a primeira pessoa, uma vez que a pesquisa não tem a intenção de separar o sujeito que pesquisa do objeto pesquisado, pois fica claro o quanto o Curso de Extensão apresentado nessa pesquisa foi relevante para a minha formação.

reflexões e as interações em grupo são importantes para a construção e ampliação dos saberes, pois não se constrói a carreira docente, as práticas e as experiências de forma isolada. É preciso haver essas interações e reflexões com os pares para que se construa a profissão.

Finger e Ball e Goodson (apud NÓVOA, 1992, p.14) destacam que “a formação está indissociavelmente ligada a “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. Sendo assim, quanto mais as experiências afetarem o professor mais sentido fará, portanto, o Curso de Extensão buscou envolver tanto os professores/estudantes como os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ numa experiência formativa que afetou a todos num movimento de construção mútua onde ensinaram e aprenderam simultaneamente.

Tais fatos podem ser observados na fala da cursista C7 que aponta “Nos colocando no lugar de aprendiz, “aprendemos a fazer como nossos alunos” e sentimos na prática as dificuldades deles”.

A ação extensionista elaborou atividades ligadas à alfabetização que foram realizadas pelos cursistas e equipe organizadora passíveis de serem desenvolvidas no contexto dos Anos iniciais. Assim, alguns relatos ressaltam suas experiências diante dessas atividades:

“Fui abrindo o leque de criatividade e o leque do alfabetizar. Trazendo à tona questões pouco levadas a escola, questões que valem não apenas para a alfabetização, mas para a educação como um todo” C17.

“Após esses meses de ministrações sobre interdisciplinaridade e estratégias didáticas sobre alfabetizar, meu olhar se expandiu para uma escrita ampla e irrestrita, onde tudo pode ser usado para alfabetizar e ao mesmo tempo estimular o letramento” C7.

Freire (2014, p.169) ressalta que:

é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado de leitura escrita, da palavra, implique a releitura do mundo (...) o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra, “leu” a realidade dele.

Freire (2014) ressalta ainda que é preciso que o processo de alfabetização seja discutido com o alfabetizando. Não deve ficar restrito apenas a leitura da palavra e sim estabelecer uma relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, a leitura da realidade onde o educando está inserido. A prática de alfabetização precisa partir justamente da leitura do mundo, da realidade dos educandos, pois essas leituras estão repletas de saberes.

As falas de C7 e C17 estão em consonância com as afirmações de Freire (2014), pois as professoras ampliaram sua visão acerca da alfabetização deixando de enxergá-la como uma ação limitada, pelo contrário, seus apontamentos mostram a alfabetização como um campo

aberto e cheio de possibilidades no qual a alfabetização e o letramento são indissociáveis e podem ser estimulados ao mesmo tempo e de diversas formas.

Durante a realização do curso houve a preocupação por parte das professoras responsáveis e da equipe organizadora de elaborar atividades práticas que pudessem aproveitar materiais simples e do cotidiano, livros de literatura passíveis de serem encontrados nas bibliotecas até mesmo das próprias escolas onde os professores atuavam. Planejavam para que dessa forma as atividades fossem condizentes com a realidade dos professores, dos alunos e das escolas públicas onde possivelmente as atividades poderiam ser desenvolvidas.

Alguns relatos apontam essas características das atividades: “As temáticas abordadas, dinâmicas e atividades propostas foram excelentes, pois ajudaram na compreensão de como podemos utilizar os recursos, as atividades e as literaturas para orientar as crianças na hora da alfabetização” C16.

Na mesma direção C6 destaca sua visão sobre o curso: “Ampliou meus conhecimentos de materiais, pois apresentou e contribuiu com atividades, sugestões de livros, brincadeiras dinâmicas e histórias que não são habituais no meu cotidiano”.

Sobre os materiais utilizados durante a realização das atividades no curso as professoras C1 e C3 destacam respectivamente que:

“Mesmo usando materiais simples, esses podem virar verdadeiros tesouros para o professor no objetivo que almeja alcançar”.

“Todos os conteúdos e as práticas me chamaram a atenção por perceber que mesmo com poucos materiais, poucos recursos, é sempre possível reinventar as aulas, torná-las atraentes”.

A partir desses relatos se nota que a visão sobre a utilização de materiais, de livros e de recursos se expandiu, as professoras perceberam que mesmo com recursos limitados é possível realizar um trabalho significativo para e com os alunos. Esse fato fomentou o processo criador das professoras e da equipe organizadora, mostrando que nem sempre é preciso utilizar materiais sofisticados para a realização das atividades, pelo contrário, muitas vezes com muito pouco se constrói atividades lúdicas, diferenciadas e enriquecedoras que contribuem de fato com o aprendizado dos alunos.

Há ainda outros apontamentos feitos pelas cursistas que merecem destaque que dizem respeito à importância da participação de todos os envolvidos no Curso de Extensão na realização das atividades desenvolvidas ao longo dos encontros. Observa-se que tais fatos foram significativos. Isso está presente em algumas falas:

“As aulas foram muito agradáveis, dinâmicas, viabilizando que todos participassem, trocassem experiências, opinassem. Realmente um espaço de valorização de cada conhecimento e prática docente” C3.

“As professoras conduziram a proposta do curso de modo que permitiam a participação e a inserção das opiniões do grupo, criando um clima amistoso e colaborativo” C5.

“As professoras coordenadoras do curso atuaram como mediadoras do processo de aprendizado e enriquecimento sempre com bastante simplicidade e não como “donas do saber” e colocaram as monitoras dentro do processo com as leituras, dinâmicas, brincadeiras de forma a equilibrar a participação, visto que não atuaram como simples ouvintes” C4.

Nesses relatos é possível notar que os cursistas se colocaram como sujeitos do processo formativo, se sentiram parte desse processo e perceberam sua participação valorizada nesse contexto. Ao apontar que as professoras coordenadoras do curso atuaram como mediadoras e não como “donas do saber”, C4 apresenta um dos princípios que orientou o Curso de Extensão que vai de encontro com que Freire (2018) nos fala sobre a importância do processo de aprendizagem não ser um ato mecânico ressaltando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (p. 24). Durante a participação no curso as professoras e as estudantes foram “alunas” imersas nessa ação formativa e a maneira como as professoras responsáveis pelo curso se colocaram diante delas e como organizaram os encontros mostrou que aquele era um ambiente construtivo e de trocas e não de ensinamentos aprisionados dentro de um pacote o qual seria apenas transmitido.

Ressalta-se ainda, que ao destacar que as professoras mediadoras integraram a equipe organizadora na realização das atividades de forma a não limitar suas participações C4 remete a outro princípio do curso pautado no que Freire (2018) nos fala sobre ensinar enfatizando que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p. 25 e 26).

O curso buscou ao longo de sua existência criar possibilidades para a construção de saberes, de trocas mútuas de novos conhecimentos e experiências formativas envolvendo todos os participantes num processo de ensinar e aprender simultaneamente. Tais fatos foram percebidos pelos cursistas, sendo constatado nas falas de C3, C4 e C5 citadas acima.

É importante a construção de ambientes formativos que em conjunto com as universidades, com as escolas e com os professores criem elos sem os quais não é possível se tornar professor (NÓVOA, 2017). Os princípios supracitados que nortearam o Curso de Extensão, pautados nos ensinamentos de Freire (2018) também foram relevantes para a formação dos futuros pedagogos que fizeram parte da equipe organizadora do curso que também puderam ensinar e aprender, experiências enriquecedoras que aproximou teoria e prática, além disso, foi muito importante o contato com os professores alfabetizadores atuantes no Rio de Janeiro e municípios da Baixada Fluminense, possibilitando trocas de saberes e de experiências expandindo o olhar sobre o campo da alfabetização.

### 3.1.2 “O professor sai da condição de consumidor para a de produtor do conhecimento”

Além dos elementos apresentados na categoria anterior, a partir das análises dos relatos foi possível observar também que diversas falas apontaram para as vivências e a produção de conhecimentos decorrentes dessas vivências, a dimensão individual e a autonomia como movimentos que contribuíram para que as professoras/estudantes deixassem a condição de consumidores para a de produtores de novos conhecimentos. A denominação da presente categoria de análise emerge da fala da cursista C5.

Para que o professor seja produtor de novos conhecimentos precisa desenvolver a autonomia sobre seu trabalho. Para realizar esse movimento necessita entender a especificidade da profissão. Nesse sentido, Lee Shulman (apud NÓVOA, 2017) destacam que há três aprendizagens próprias das profissões: “aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética” (p. 114).

Apesar dessas aprendizagens não serem específicas para a área da educação, se encaixam perfeitamente. O professor necessita dos conhecimentos obtidos durante a formação na Universidade, precisa estar inserido no campo para adquirir a prática específica da profissão para que assim aprenda a agir como professor, construindo assim sua identidade. O professor só se torna e/ou se sente professor quando está inserido no campo de atuação onde também pode trocar experiências com os pares, é nesse movimento que “aprende a ser professor”.

Segundo Nóvoa (2008, p.3) “no ensino, as dimensões profissionais, cruzam-se sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais”. Sendo assim, há relevância em cursos que

busquem agregar as dimensões pessoais e profissionais que também podem ser desenvolvidas em conjunto com outros colegas de profissão de forma coletiva, contribuindo com a formação de todos os professores envolvidos na formação.

Durante a análise das falas das cursistas notamos que algumas dessas falas externalizaram a dimensão individual que levaram a escolha por realizar o curso e quais eram as expectativas iniciais. Como exemplo, apresentamos algumas colocações:

“Minha expectativa inicial era justamente poder apresentar novas ideias aos grupos de professores alfabetizadores do Município de Mesquita, onde estou coordenadora do Setor de Incentivo à Leitura e muitas vezes, participo como formadora em rede. Acredito que estudar é preciso e que as trocas acontecem quando estamos inseridos em novos grupos que buscam melhorar a educação” C6.

“A temática do curso e os assuntos abordados, sempre estiveram com o que acredito que seja uma prática que parta do lúdico, dos gêneros textuais, das histórias, contos e das diversas temáticas interessantes ao trabalho da leitura e escrita” C4.

“O curso teve total influência em mais um passo importante da minha vida, que foi a aprovação no Mestrado. Após o curso tive o ânimo que me impulsionou a buscar conhecimento e fazer a prova” C2.

Apesar de trazerem contextos diferentes as falas de C2, C4 e C6, evidenciam aspectos pessoais e profissionais, em especial a última que destaca uma importante conquista pessoal que diz respeito a sua aprovação no Mestrado que, segundo ela, foi decorrente da motivação a partir de sua participação no curso, no qual se sentiu afetada ao ponto de querer galgar conquistas maiores. Assim como destaca Freire (2018, p.92) “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”, o curso fez com que a professora se movesse como pessoa e como educadora, pois a pessoa e o profissional fazem parte de um único ser.

A fala de C4 mostra que escolheu o curso por afinidade ao tema, assume que sabia do tema, teve liberdade para colocar o que pensa ser o caminho, e no decorrer da realização o curso foi contemplando a expectativa esperada de acordo com que acredita acerca da alfabetização.

É interessante observar o que moveu C6 pela opção da escolha por realizar o curso que foi apresentar novas ideias ao grupo que está inserida e coordena no seu espaço de atuação. No movimento de “aprender e ensinar”, pôde conseqüentemente, repensá-los e levar esses novos saberes e conhecimentos para além dos muros da Universidade, construindo assim, novos conhecimentos com os colegas da escola onde atua, aproximando, dessa forma, Universidade e escola. Segundo Nóvoa (2017, p.1223) “o espaço universitário é decisivo e

insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”. Ainda segundo o autor é importante a “construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação”. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Mediante esse alerta, notamos a importância de Cursos de Formação que aproximem a Universidade da escola, das práticas reais. Essa aproximação não é importante apenas para os professores alfabetizadores e atuantes, mas também para os graduandos dos cursos de Pedagogia, que muitas vezes adentram os campos apenas durante os estágios obrigatórios. Nesse sentido, Nóvoa (2017) e Freire (2014) salientam que não há como construir a profissão docente fora do campo, sendo essa construção possível apenas se houver a junção entre a teoria e a prática.

No Curso de Extensão se buscou fomentar a criatividade, a reflexão, a criticidade e, principalmente, a autonomia das professoras alfabetizadoras/estudantes, bem como da equipe organizadora, pois em todas as atividades desenvolvidas os envolvidos tinham total liberdade para construí-las, para expor suas ideias, para tirar possíveis dúvidas e trocar experiências sobre as atividades propostas, assim como relata a cursista C4, cuja fala já foi evidenciada na categoria de análise anterior “As professoras coordenadoras do curso atuaram como mediadoras do processo de aprendizado e não como “donas do saber”. Esse movimento das professoras proporcionou liberdade para a construção da autonomia dos envolvidos no curso, tornando-o um espaço dialógico, democrático, criativo, acolhedor e construtivo para todos.

Sobre as vivências dos cursistas durante a realização do curso, estes apresentam algumas experiências. C16 relata:

“O curso me fez perceber como a diversidade de repertório, tendo em vista o mundo do aluno, pode contribuir para sua formação plena. Como é possível recorrer a matérias simples para introduzir em uma aula que aborda a sistematização de uma frase, como a matemática pode ser prazerosa sabendo fazer uso das estratégias de formação”.

Ao destacar que o curso fez com que percebesse como a diversidade de repertório tendo em vista o mundo do aluno, pode contribuir com uma formação plena, C16 apresenta uma rica reflexão que condiz com que Freire (2018) salienta sobre a importância de enxergar a leitura do mundo que é também a realidade da leitura do aluno e partindo dessa realidade, construir atividades significativas para os alunos de acordo com esse contexto, contribuindo assim com o processo de aprendizagem.

O relato de C11 evidencia o quanto ações formativas como o curso em questão são enriquecedoras, pois uma simples frase está repleta de significados: “O ensinamento de vocês contribuiu para a minha formação e história de vida”.

Segundo C12 “o curso foi muito prático”, Para C16: “a troca de experiências ao decorrer do curso foi bastante significativa” Além disso, sobre o curso destaca: “que o mesmo seja mais visto por alunos do curso de Pedagogia, algo que senti falta, por ser uma experiência indispensável para nós futuros docentes”.

Nóvoa (2017) ressalta a importância de haver uma maior articulação entre as universidades, entre as escolas e entre as políticas públicas da área educacional. Esse impasse está presente há muito tempo na história da educação brasileira é um dos principais desafios atualmente para transformação da formação inicial em uma formação que prepare minimamente o futuro professor.

Outras três falas que emergiram nas análises dos relatos e se relacionam a essa categoria merecem destaque. Uma delas, é de autoria de C3, que nos fala sobre sua experiência ao longo do curso:

“As temáticas abordadas foram bastante interessantes e mesmo aquelas já familiares ao meu cotidiano trouxeram um novo olhar, novas discussões, reflexões. Quanto às dinâmicas e as atividades foram muito gratificantes, pois, geraram trocas de experiências, deram margens a avaliações, experimentações e percepções sobre o quanto cada proposta e conteúdo eram adequados ou passíveis de adequações para realidade escolar de cada participante”.

A partir da fala de C3 notamos que as vivências experienciadas desencadearam grandes reflexões. Quando relata que mesmo as dinâmicas e atividades já familiares trouxeram novos olhares e novos repensares, conseqüentemente, esses novos repensares agregaram e contribuíram com novos conhecimentos.

As outras duas falas que merecem destaque realçam os conhecimentos decorrentes das experiências vividas diante das atividades que envolveram os jogos e as brincadeiras:

“Gostei muito das atividades lúdicas, nas quais pude aprender através dos jogos, brincadeiras e pude “testar” brincando, fiquei muito animada e imaginei as crianças apresentadas a esses jogos sugeridos” C4.

“Quando se pensa em jogos é sempre complicado, pois logo se imagina todos os alunos descontrolados, mas aprendi que você deve sim incentivar os alunos “descontrolados”, pois eles não apenas aprendem sentados e comportados em suas carteiras, mas aprendem também na agitação dos jogos e das brincadeiras” C17.



Nas falas de C4 e C17 é possível observar que entenderam que é possível que as crianças aprendam enquanto brincam, possibilitando que nessas trocas e interações umas com as outras ocorram importantes processos de aprendizagem de forma leve e divertida.

A partir dessas falas e de outras expostas anteriormente se constata a importância que as professoras/estudantes que participaram do curso dão para as construções de saberes, as trocas de experiências e os conhecimentos gerados em grupo que vão ao encontro ao que Nóvoa (1999) destaca sobre isso: “É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem a co-participação e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaço de debate, de planificação e a colaboração entre os professores” (p. 16). O curso abriu espaço para o debate e a colaboração, construindo um elo formativo. Durante o exercício da docência os debates e as discussões sobre as situações do campo, as reflexões sobre o que pode ser feito para alcançar os objetivos almejados são relevantes também para a construção da autonomia do trabalho dos professores, pois embora esse trabalho ocorra de forma individual nas salas de aula precisa ser construído em conjunto fora dela através desses diálogos e reflexões com os pares.

Acerca das vivências ocorridas no ambiente da sala de aula C5 destaca uma interessante reflexão sobre isso, apontando que: “A sala de aula é um espaço antagônico, pode gerar passividade e silenciamento ou pode promover criticidade e autonomia nas escolhas e decisões, tudo dependerá de como é encarado o processo de aquisição do saber”.

A afirmação acima mostra que C5 reconhece a sala de aula como um espaço repleto de tensões que pode gerar diferentes experiências. Freire (2018) ressalta que tanto os professores quanto os alunos precisam saber que sua postura deve ser “dialógica, curiosa, aberta, indagadora e não apassivada” (p. 83). Esses são caminhos para que as experiências ocorridas nas salas de aulas fomentem a criatividade e a autonomia dos alunos.

Contudo, nesse espaço as ações dos professores podem gerar passividade e silenciamento, tudo depende de como estes se colocam diante do processo de aprendizagem de seus alunos. Acerca disso, Freire (2018) salienta que o educador precisa ter ciência do poder de seu discurso como um possível silenciador, portanto essa consciência implica desenvolver também a capacidade de escuta e de ouvir as vozes silenciadas, “o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a falar mais por eles do que verdadeiramente ouvi-los” (p. 90). A partir disso, constata-se que as ações dos professores podem gerar em seus alunos movimentos opostos: criticidade e autonomia ou passividade e silenciamento assim como destaca a professora C5.

Sobre a construção da autonomia durante a realização do Curso de Extensão alguns relatos trazem um imediato retorno das professoras em relação às atividades desenvolvidas durante os encontros, pois algumas professoras desenvolveram atividades criadas no curso com seus alunos, relatando nos encontros seguintes como foi a resposta deles perante as propostas. Como exemplo será apresentado alguns desses relatos:

“Gostei das atividades que foram bastante simples, de recursos muitíssimo acessíveis e que consegui adequar a minha prática com os meus alunos, todas foram muito úteis” C4.

“Pude trabalhar bastante do que aprendi. O casamento da Dona Baratinha abriu várias possibilidades de trabalho” C11.

É interessante observar que num curto espaço de tempo as professoras desenvolveram as atividades com seus alunos. Isso pode ser decorrente do fato de que elas próprias “testaram” as atividades percebendo o potencial e desenvolveram-nas com seus alunos nos respectivos campos de atuação.

A professora C8, atuante no segmento de Educação Infantil destaca:

“Consegui realizar algumas atividades propostas no curso com a minha turma, adaptando em alguns casos e me despertou para o desenvolvimento de algumas habilidades que devem acontecer durante a Educação Infantil para que as crianças consigam aprender melhor nos Anos Iniciais”.

Essa afirmação demonstra que a professora se apropriou do processo formativo no qual esteve inserida se tornando sujeito desse processo, modificando as atividades para que estas fossem adequadas aos níveis de aprendizagem do segmento em questão. De acordo com Nóvoa (1999, p.19) “O momento em que o professor julga e decide, a partir de análise da uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, numa dimensão central do processo identitário”. Podemos estar indo longe demais em nossa análise, mas cremos que essa semente pode contribuir com a construção da identidade docente que por sua vez, conseqüentemente, corrobora com o processo de construção da autonomia do professor sobre seu trabalho e sua prática.

É importante que o professor atuante, de qualquer segmento que seja, construa sua prática cotidiana se apropriando dos conhecimentos que já possui, agregando novos e os modificando de acordo com a necessidade e realidade dos alunos. É relevante ainda, que esse movimento seja construído em conjunto com os colegas de profissão.

### 3.1.3 “Sinto-me melhor preparada para atuar nos anos iniciais, passando a não olhar mais essa fase como um bicho de sete cabeças”

A nomenclatura dessa categoria se origina da fala da cursista C8. Assim como C8 outras cursistas também destacam que se sentem melhor preparadas para atuarem como professoras alfabetizadoras. Algumas professoras destacam a ampliação do repertório referente ao campo da alfabetização após sua imersão no Curso de Extensão. Em outras falas é possível notar a aceitação das cursistas de seu inacabamento como sujeitos que se encontram em constante formação, e, portanto, continuam buscando novas formações. Contudo, se observa certa dicotomia em algumas falas que demonstram dúvidas se os novos conhecimentos adquiridos no curso poderão se materializar nos respectivos campos onde atuam ou se darão conta de alfabetizar.

A profissão docente impõe diversos desafios durante seu exercício. O professor precisa estar imerso em um constante processo no qual forma e se forma, ensina e aprende. A fala que denomina essa categoria nos remete à reflexão acerca dos desafios que o campo da alfabetização impõe para o professor. Esses desafios são ainda maiores para os professores recém-formados no curso de Pedagogia, para os professores formados, mas que não atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I ou para os professores que atuam em outros segmentos como é o caso de C8, professora regente de uma turma da Educação Infantil.

Freire (2018) salienta que o professor necessita levar a sério sua formação e, portanto, precisa estudar de forma contínua e se esforçar para estar à altura de sua tarefa para que, dessa forma, consiga coordenar as atividades na turma que atua. Precisa estar seguro e demonstrar firmeza durante sua atuação e em suas decisões, sempre aberto a refletir e rever sua prática. A partir da afirmação de Freire (2018) constata-se a importância de o professor ser pesquisador, estudar continuamente e preparar-se para a docência, porém, é necessário também que esteja inserido no campo para que adquira segurança para exercer a profissão. O campo da alfabetização é desafiador e para que o professor aprenda como pode alfabetizar os alunos necessita atuar nesse campo.

Os primeiros anos de imersão na profissão docente são momentos bastante sensíveis para a formação dos professores, pois são geradas expectativas, boa parte da vida profissional joga-se nestes anos e também na forma como se integra na escola e no exercício da profissão. (NÓVOA, 2008). Sendo assim, reforçamos, mais uma vez, a importância de formações que valorizem os conhecimentos adquiridos pelos professores durante suas atuações em campo, o trabalho em equipe e a troca dos saberes.

Nóvoa (2008, p. 3) ressalta que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, interar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (...) rotinas que fazem avançar a profissão.

O Curso de Extensão oportunizou o diálogo entre as professoras que atuavam no mesmo segmento ou em outros, entre os licenciandos do curso de Pedagogia da UFRJ e entre as professoras responsáveis pelo curso, que possuem ampla experiência, conhecimento teórico e prático referentes ao campo da alfabetização. A busca por desenvolver atividades que fossem capazes de propiciar novos conhecimentos e ampliação do repertório acerca da alfabetização foi uma preocupação constante ao longo do curso. Em algumas falas se nota que esses objetivos foram alcançados, pois acerca do curso e/ou das atividades desenvolvidas as cursistas destacam que:

“O curso possibilitou ampliar a percepção sobre a alfabetização e as práticas de ensino da leitura e escrita, a forma de utilizar as atividades lúdicas, brincadeiras tornando a alfabetização um processo que seja prazeroso para a turma” C4.

“O curso mostrou que há várias maneiras de alfabetizar não precisamos nos prender somente no papel, lápis e quadro, ampliou as ferramentas que podemos usar no processo de alfabetização” C12.

“O curso trouxe várias possibilidades de uso da linguagem escrita, da oralidade, da literatura, do jogo simbólico e da matemática como ferramentas que podem contribuir para a apropriação do saber” C5.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 18) “O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”. Nota-se nessas falas que as experiências decorrentes da participação no curso foram agregadoras, expandindo a visão sobre a alfabetização apresentando práticas inovadoras que colaboraram com esse processo e que apresentaram caminhos de como inserir as brincadeiras e os jogos de forma lúdica para alfabetizar.

Além das falas expostas acima, vale destacar outra que evidencia a importância das atividades realizadas sobre a cultura afro brasileira desenvolvidas em uma das aulas:

“Aprendi bastante na aula sobre a cultura afro-brasileira e africana e o quanto podemos enriquecer nosso trabalho pedagógico através das brincadeiras e das literaturas. Ampliar nossos olhares e a valorizar a diversidade cultural” C1.

No encontro mencionado por C1 foram apresentadas duas propostas de atividades para valorização da cultura afro-brasileira: uma oficina da boneca Abayomi e a atividade de Panõ Africano. Durante a realização das atividades foi perceptível o envolvimento, o empenho e a alegria de todos os envolvidos enriquecendo o repertório dos cursistas e dos licenciados do curso de Pedagogia acerca de uma temática tão importante e que precisa estar presente tanto no cotidiano das Séries Iniciais como dos demais segmentos.

Figura 4: Encontro Africanidades (produção da boneca Abayomi)



Fonte: arquivo da autora

É importante que os professores desenvolvam uma vida cultural e científica individual ao longo da carreira para que assim possam ter contato com a ciência, com a arte e com a literatura para além da sala de aula. Esse contato é necessário para que o professor desenvolva um conhecimento crucial que permitirá o diálogo com os alunos, podendo, dessa forma, contribuir com a formação destes. (NÓVOA, 2017). É necessário que o professor desenvolva uma bagagem cultural ao longo da carreira docente, muito embora sabemos o quanto esses bens custam caro e em geral ficam longe do alcance dos professores, que amargam uma má remuneração.

Durante os encontros as professoras responsáveis promoveram o contato dos cursistas com diversos livros de literatura infantil como: Dona Baratinha e Cabe na Mala (Ana Maria Machado), Listas Fabulosas (Eva Furnari), Bruna e a Galinha D'Angola (Gercilga S. de

Almeida), Correspondência (Bartolomeu Campos de Queiros) dentre outros. Em uma das aulas foi realizada uma “tarde literária” na qual todos trouxeram diversos livros de literatura infantil da autora Ruth Rocha. Foram realizadas leituras que permitiram aos cursistas lembrarem de livros já conhecidos da autora, proporcionando assim, uma tarde de partilha, de aprendizados mútuos e deleite.

Figura 5: Tarde Literária



Fonte: arquivo da autora

Além da ampliação do repertório referente ao campo da alfabetização já explicitado, algumas falas também apontaram a aceitação dos cursistas de seu inacabamento como sujeitos que se encontram em formação. Segundo Freire (2018, p.50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Essa afirmação está condizente com o que C5 demonstra em sua fala. Nota-se a preocupação com a aprendizagem das crianças, a consciência de seu inacabamento e o exercício da autorreflexão sobre sua prática:

“Quando um ano letivo termina e percebo que alguns alunos não atingiram o objetivo proposto para alfabetização, isso me causa muita inquietação e sempre me pergunto: qual o caminho ou percurso que estes alunos poderiam ter trilhado de modo que a aprendizagem se tornasse significativa? Como poderia ter mediado este processo para que a alfabetização pudesse produzir sentidos?”.

Outros dois posicionamentos evidenciam essa consciência do inacabamento e a importância de estar sempre em busca de novas formações que contribuam com o aprimoramento da prática:

“A formação continuada é algo que deve estar enraizada na vida do professor, pois os conhecimentos se ampliam se ressignificam e as exigências também se modificam. O público alvo, cada vez mais, exige uma aula diferente, uma transposição didática mais direcionada” C3.

“Acredito que nós como professores nunca estamos preparados para a prática, pois ela está sempre se modificando. Sempre há uma nova turma, novos coordenadores, novas demandas. O curso em questão apresentou bem alternativas para essas novas demandas” C17.

De acordo com Freire (2018, p.54):

A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.

É importante que os professores e os alunos tenham consciência que sua postura deve ser dialógica, aberta, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. É relevante que professores e alunos se assumam “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2018, p. 83). Sendo assim, é preciso fomentar a curiosidade pelo estudo do conhecimento. A curiosidade pode mover o professor e também os alunos na busca do conhecimento. Se a curiosidade não for alimentada é possível que a procura por novos conhecimentos se estagne.

Nos posicionamentos de C3 e C17 se observa a conscientização de que ensinar exige uma ação constante de busca por novos conhecimentos e de aperfeiçoamento e, portanto, de que o professor é um ser inacabado em constante processo de aprendizagem, já que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam inacabados na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 2018, p.57).

Além da aceitação dos cursistas de seu inacabamento como sujeitos que se encontram em constante formação, se observou que algumas falas destacaram o quanto a sala de aula é um ambiente desafiador e mesmo professoras atuantes e experientes carregam dúvidas e angústias, porém, conservam a curiosidade capaz de movê-las em uma permanente busca por novos conhecimentos e aprimoramento de seu trabalho, conforme vemos em suas falas:

“Ainda não me sinto tão preparada para alfabetizar, às vezes sinto que falta algo mais. Por este motivo busco vivenciar, estabelecer relações nesse meio sempre que possível” C16.

“Alfabetizar pra mim ainda é um desafio, pois apesar de buscar sempre atuar de forma a utilizar o lúdico, sempre colocamos muitas expectativas e às vezes nos frustramos. Acredito que ainda preciso ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização” C4.

Observa-se também uma dicotomia no processo pela busca de novos conhecimentos num movimento entre o avançar e o retroceder nesse processo. Segundo Nóvoa (1992, p. 15) “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão”. Diante disso, nos momentos em que as professoras refletem sobre a prática cotidiana, seus medos e suas angústias são positivos para que produzam a profissão que é indissolúvel da dimensão pessoal.

Em outra fala a dicotomia é ainda mais evidente:

“Quando busquei o curso tinha como objetivo alargar minha compreensão sobre a alfabetização. Atuo nesta área há mais de 10 anos na rede pública com classes populares. Porém, percebo que ainda carrego dúvidas, angústias, mas, sobretudo muita curiosidade que é a que me impulsiona a aprender. O desafio sempre é o de promover atividades e conteúdos que não sejam escolarizados, de transpor esta barreira e propor aos alunos uma imersão no mundo com escritas e leituras que possam propiciar um ambiente desafiador e significativo. Porém, por vezes ainda esbarro nas minhas limitações cartesianas e cadeias culturais que tentam engessar e me aprisionar” C5.

No relato de C5, percebe-se que não está segura se consegue fazer uma prática renovada ou se os novos aprendizados decorrentes do curso poderiam se materializar sendo inseridos em seu dia a dia na sala de aula.

Visto que cada escola possui sua dinâmica própria sendo então diversificadas entre si, em decorrência disso, o professor pode se encontrar em um campo que o apoia na realização de novas práticas ou não. Portanto, para que seja possível que ocorram inovações dentro das escolas estas precisam estar abertas para isso. O professor precisa ter liberdade para realizar práticas diferenciadas. Se a gestão da escola estiver aberta ao novo, um professor que passou por uma formação como a ocorrida no Curso de Extensão apresentado nessa pesquisa, pode dividir os novos conhecimentos com os demais colegas na escola que atua, formando uma nova rede coletiva de trocas por adesão.

Quando C5 menciona que ainda esbarra em algumas limitações e cadeias culturais que tentam engessá-la e aprisioná-la, nos remete ao currículo e materiais didáticos que o professor é submetido em seus respectivos campos. Freire (2014) ressalta que o professor que caiu na armadilha de um currículo mecanicista que visa oferecer mais conteúdo sem instrução básica, necessita adotar uma postura ética diante desse currículo e no modo como o insere no



contexto. Essa inserção não deve ser realizada de forma individual e sim de forma coletiva a partir das discussões com outros professores. O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 2018, p.95) podendo assim ser modificado e repensado.

Possivelmente, o engessamento e a prisão que C5 menciona sejam decorrentes de situações subjetivas com as quais convive, desde o currículo, ao vasto material disponível como livros didáticos, cartilhas, “pacote fechado de formação” ou ainda, da liberdade limitada dentro da escola na qual atua. Não é possível traçar com exatidão o que a professora quis explicitar em sua fala, porém, fica clara a dicotomia entre o aprender e o retroceder, o buscar e o interromper. Fica claro também, seu esforço para proporcionar o melhor para seus alunos exercendo uma reflexão contínua sobre sua prática e seu inquietamento quando não alcança os objetivos almejados. Segundo Nóvoa (2008, p.3)

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola (...) intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

Existem diversos caminhos que o docente pode buscar com a finalidade de enriquecer e aprimorar a sua formação. O Curso de Extensão “Ler e escrever na Escola: articulando saberes, construindo práticas”, foi um dos diversos espaços formativos que buscou contribuir com a formação dos professores alfabetizadores/estudantes abrindo caminho para reflexões, trocas e discussões referentes à alfabetização. Ponderamos que a adesão dos professores por cursos de formação deve partir de escolhas individuais. Nesse sentido, é importante que esses cursos sejam alinhados às distintas realidades, às reais necessidades e aos desafios com os quais os professores precisam lidar durante o exercício da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa buscamos apresentar algumas reflexões sobre a formação continuada, sobretudo acerca da formação continuada de professores alfabetizadores. A partir do estudo realizado ao longo da pesquisa, observamos que a formação continuada necessita ser repensada, pois há dispersão de conceitos e até mesmo a atual LDB 9.394/96 não especifica de forma clara quem deve oferecer essa formação e quais são as especificidades da mesma. Dessa maneira, diversos arranjos de formação continuada são considerados, porém, nem sempre contribuem com a formação e aperfeiçoamento da prática docente de forma efetiva. .

Considerando a especificidade e a singularidade que a tarefa de alfabetizar impõe aos docentes há emergência na elaboração de cursos de formação que levem em consideração às reais necessidades, às realidades distintas e, principalmente, que “ouçam” os professores alfabetizadores para que estes possam auxiliar a traçar caminhos para a construção de cursos de formação que de fato façam sentido e não destoem da realidade da sala de aula e/ou da realidade dos professores e dos alunos. Contudo, esse é um movimento que raramente ocorre no cenário educacional brasileiro visto que a maioria desses cursos é pensada de forma verticalizada por “especialistas da educação”.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou “dar voz” aos professores/estudantes que participaram de uma ação formativa ocorrida em um determinado tempo e espaço. Freire (2018) nos fala acerca da força da escrita, ressaltando que um texto escrito apresenta características de tempo e espaço com ideias carregadas de cultura e de história. Ainda segundo Freire (2018), quando o texto é escrito em outro cenário, em outro tempo, ou ainda, em outra cultura, e posteriormente é lido, pode não corresponder à historicidade da contemporaneidade, contudo, ainda assim, permite ao leitor interagir com o texto e com a historicidade trazida pelo mesmo, podendo dessa maneira, auxiliar o leitor a compreender o presente.

Nesse sentido, as falas dos professores/estudantes participantes da ação extensionista evidenciadas na presente pesquisa não se perderão no tempo e podem contribuir com futuros estudos, pois essas falas são ricas e estão repletas de historicidade, de reflexões, de análises, de posicionamentos e de saberes decorrentes da experiência formativa, explicitando também as contribuições que o curso propiciou para a formação desses professores/estudantes.

A elaboração do referido curso se pautou na preocupação de abrir um espaço formativo, dialógico e construtivo fomentando o protagonismo e a autonomia docente.

Segundo Freire (2018) a autonomia é um processo que precisa ser amadurecido e não ocorre em data marcada, dessa forma “a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade” (p. 105).

A ampliação da autonomia foi uma das contribuições para a formação evidenciada nos relatos finais produzidos pelos professores/estudantes participantes do Curso de Extensão. Além da ampliação da autonomia outras contribuições foram citadas, tais como: a produção de novos conhecimentos; a construção de novos saberes e de novas práticas relacionadas à alfabetização; a ampliação do olhar acerca de como potencializar os materiais disponíveis e construir atividades significativas para (e com) os alunos; a conscientização de que o professor aprende a ensinar ensinando; a importância da reflexão e auto questionamento sobre a prática e sobre o próprio trabalho; a relevância do estudo teórico acerca da alfabetização; a significância das trocas e da interação entre os pares; a importância do protagonismo docente e da formação permanente, dentre outras contribuições.

O Curso de Extensão valorizou a realidade dos professores e da alfabetização no contexto brasileiro e foi se construindo e se reconstruindo ao longo dos encontros a partir dessas realidades. Freire (2014) ressalta que “nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.28).

Embora o objetivo da presente pesquisa tenha sido evidenciar quais as contribuições que o Curso de Extensão propiciou para a formação das professoras/estudantes que dele participaram é relevante apontar também a grande contribuição que proporcionou para a minha formação, já que a presente pesquisa não teve a intenção de separar o pesquisador do objeto pesquisado. Durante a realização do curso houve uma grande interação entre os cursistas e entre os graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ que fizeram parte da equipe organizadora na qual fui integrante. Nesse contexto, tanto os cursistas quanto os graduandos foram alunos inseridos em uma enriquecedora ação formativa. Visto que formar é muito mais do que apenas treinar o educando (FREIRE, 2014), ressalta-se que durante essa formação não houve um “treinamento” para “aplicar” posteriormente o que foi aprendido. Foram criadas condições para que os professores e graduandos pudessem ensinar e aprender, formar e se formar. A participação no Curso de Extensão permitiu ainda a ampliação do conhecimento sobre a alfabetização e a autonomia sobre a produção de atividades práticas de alfabetização em conjunto com as professoras responsáveis, sendo possível executar as atividades planejadas e posteriormente repensar o que não foi adequado. O movimento de planejar as

atividades a partir dos temas e dos materiais selecionados ao longo dos encontros foi desafiador, mas proporcionou aprendizados ímpares. Além disso, o contato com as professoras alfabetizadoras participantes da ação formativa ampliou também o conhecimento sobre a realidade dos alunos e das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e municípios vizinhos, evidenciando ainda o desafio que a tarefa de alfabetizar impõe aos docentes.

O futuro professor e o professor formado são sujeitos inseridos em um contexto histórico e cultural no qual vão se construindo e se reconstruindo como pessoa e como profissional. Considero assim como Freire (2018) que “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (...) ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma neutra” (p. 75). É necessário que durante o exercício da profissão o docente conserve a curiosidade epistemológica, assuma uma postura ética, crítica e autônoma, mantendo um contínuo auto questionamento e autorreflexão sobre sua prática e sobre seu trabalho, pois dessa forma sua formação será permanente durante o exercício da carreira.

A presente pesquisa não esgotou e nem tinha a intenção de esgotar a discussão sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, mas sim de apresentar estudos, análises e reflexões sobre essa temática que precisa continuar em foco, devido sua relevância para a educação no Brasil. Ressalta-se ainda, a importância de “ouvir” o professor alfabetizador e a emergência em implementar Políticas Públicas que em conjunto com esses professores consiga criar caminhos para auxiliá-los nessa desafiadora tarefa que é alfabetizar. Nesse contexto, o governo também precisa melhorar a infraestrutura das escolas, a remuneração dos docentes, a formação inicial dos mesmos, a estrutura organizacional das escolas, dentre outras necessidades. Se tais medidas fossem realizadas com seriedade poderiam corroborar com o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mônica Cristina dos Santos. **Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/monicaabreu.pdf>> Acesso em 15. Jul. 2018
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apresentação da construção dos sentidos**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006, p. 222-245
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá, UEM, 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)> Acesso em 01. Ago. 2018
- ARRETCHE, Marta T. da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília R.N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de (orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 01. Ago. 2018
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 01 Ago. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>> Acesso em 18. Out. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 20. Dez. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)> Acesso em: 20. Ago. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota sobre o Censo das Instituições de Ensino Superior, 2016**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)> Acesso em 18. Out. 2018
- CASTRO, Marcelo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 9, p. 37-55, jan./ abr.,2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 56. ed, Rio de Janeiro/São Paulo. Paz&Terra, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org Ana Maria Araújo Freire, 1. ed, Rio de Janeiro/São Paulo. Paz&Terra, 2014

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em 15. Jul. 2018

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. **Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Ver. Bras. Estud. Pedagog. Brasília, V. 98, n.249, mai./ ago., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000200311&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200311&lng=en&tlng=en)> Acesso em 27. Ago. 2018

KRAMER, SÔNIA. **Escrita, experiência e formação – Múltiplas possibilidades de criação de escrita**. In: - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)- Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 105-121

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em 29. Ago. 2018

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992, p. 13-33

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun., 1999. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em 25. Set. 2018

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em 25. Set. 2018

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Caderno de Pesquisa, v. 47, n., 166, p. 1106-1133. Out./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em 25. Set.2018

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico**. Revista Brasileira de Educação. V.14, n.40, janeiro/abril/ 2009, p. 144-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 15. Jul. 2018

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Faculdade de Educação**. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/portal/laboratorios/laboratorio.php?lab=grafe>. Acesso em 01.Nov. 2018

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de Curso. Faculdade de Educação**. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/portal/graduacao/anexos\\_pedagogia/PPC%20atualizado%202014%202015.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/portal/graduacao/anexos_pedagogia/PPC%20atualizado%202014%202015.pdf)>. Acesso em 30. Ago. 2018

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 14. Ed, 2002

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores o ensino fundamental subsidiada pela Psicologia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. Maringá, UEM, 2007. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa\\_Maria\\_Verdinelli.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf)> Acesso em 30. Jul. 2018