



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ANA LÚCIA FERREIRA PITOMBEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO
COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

MARANGUAPE-CE

2021

ANA LÚCIA FERREIRA PITOMBEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

MARANGUAPE-CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P681f Pitombeira, Ana Lúcia Ferreira.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS / Ana Lúcia Ferreira Pitombeira. - 2021.

114 f.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.

Orientação: Prof. Dr. EMANOEL RODRIGUES ALMEIDA.

Coorientação: Profa. Dra. MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE.

1. Políticas de Formação. 2. Professoras alfabetizadoras. 3. Letramento. I. Título.

ANA LÚCIA FERREIRA PITOMBEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Orientador)

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e coragem em plena pandemia, bem como condições de perseverar na construção deste trabalho.

Aos meus pais, João Costa (*in memorian*) e Gerardina, pelo exemplo de família.

Aos meus irmãos, Luiz José, Maria do Socorro e Hugo Victor, pela convivência fraterna e aprendizagens da vida.

Ao meu companheiro, Francisco de Assis, pela compreensão nos momentos de estudos em que deixei de ficar com ele em família.

Aos professores Dr. Emanuel e Maria Cleide, pelas aprendizagens no percurso de orientação. Agradeço pela orientação e por ter acreditado no meu potencial.

Aos professores do Mestrado do Programa PPGEF.

Aos colegas de mestrado, pela amizade e partilha vivenciadas em sala de aula e nesse período do ensino remoto.

Aos profissionais da Escola Professor José Militão de Albuquerque e a todos os meus colegas professores, em especial o diretor Maurinélio Nepomuceno e a coordenadora Fernanda Almeida. Obrigada pelo apoio de sempre!

Às professoras que participaram da pesquisa, Ana Raquel, Elisângela, Maria do Socorro, Marlucia e Samara.

Aos amigos e amigas pelo carinho incondicional na travessia da vida.

A todos que contribuíram de alguma forma, meus agradecimentos.

Aos meus filhos, Luiz Henrique, Mariana e
Jesyenne (filha do coração), pela continuidade
da vida.

“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação de professores no Brasil tem sido alvo de estudos e apontada como um processo com escassez de investimentos, principalmente em relação à formação de docentes alfabetizadores. Pesquisas têm destacado defasagem de qualificação para atuação profissional crítico-reflexiva no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, tendo em vista a carência de políticas formativas para os professores alfabetizadores, a Secretaria de Educação de Fortaleza tem disponibilizado cursos de formação continuada aos docentes do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de ensino, sob a justificativa do baixo nível de proficiência estudantil, conforme atestado no sistema de avaliação estadual. Diante dessa problemática, objetiva-se compreender as contribuições da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza. A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: I) analisar as políticas de formação de professores alfabetizadores; II) caracterizar as especificidades da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza; III) contextualizar a feminização da docência nos anos iniciais do ensino fundamental IV) analisar o impacto da pandemia na formação dos professores alfabetizadores e; V) refletir sobre o modelo de formação professores alfabetizadores do município de Fortaleza identificando as potencialidades e os desafios da formação de professores alfabetizadores. Para tanto, priorizou-se o percurso metodológico de abordagem qualitativa e o método estudo de caso, a partir da utilização de entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados levantados foram analisados à luz dos teóricos que abordam a formação continuada e as concepções de alfabetização e letramento. Os resultados apontam o fortalecimento da política de formação continuada dos professores alfabetizadores, no sentido de favorecer a prática reflexiva docente em atendimento às especificidades do processo de alfabetização e letramento. O estudo concluiu que a formação ofertada pelo município de Fortaleza constitui um espaço formativo-reflexivo capaz de atender às questões relacionadas às práticas alfabetizadoras, em relação ao processo de alfabetização por meio das práticas pedagógicas, o que tem trazido melhoria aos níveis de proficiência estudantil nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas de Formação. Professoras alfabetizadoras. Letramento.

ABSTRACT

Fortaleza, identifying the potentialities and the challenges of the Teacher education in Brazil has been the target of studies and pointed out as a process with a shortage of investments, especially in relation to the training of literacy teachers. Research has highlighted the lack of qualification for critical-reflective professional performance in the Brazilian context. In this perspective, taking into account the lack of training policies for literacy teachers, the Secretariat of Education of Fortaleza has made available continuing education courses for teachers of the 1st and 2nd years of elementary school in the public school system, under the justification of the low level of student proficiency, as attested by the state assessment system. In view of this problematic, the objective is to understand the contributions of the formation of literacy teachers in the city of Fortaleza. From the general objective, the following specific objectives were outlined: I) to analyze the policies for the formation of literacy teachers; II) to characterize the specificities of the formation of literacy teachers in the city of Fortaleza; III) to contextualize the feminization of teaching in the initial years of elementary school; IV) to analyze the impact of the pandemic on the formation of literacy teachers and; V) to reflect on the model of literacy teacher formation in the city of formation of literacy teachers. To do so, we prioritized the qualitative methodological approach and the case study method, using semi-structured interviews and document analysis. The data collected was analyzed in the light of the theorists that address continuing education and the conceptions of literacy and literacy literacy. The results point to the strengthening of the continuing education policy for literacy teachers, in order to favor a reflective teaching practice in compliance with the specificities of the literacy and literacy process. The study concluded that the training offered by the city of Fortaleza constitutes a formative-reflective space capable of attending to issues related to literacy practices, in relation to the literacy process through pedagogical practices, which has brought improvement to the levels of student proficiency in the teaching and learning processes.

Keywords: Training Policies. Literacy Teachers. Letramento.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCRC - Documento Curricular de Referencial do Ceará
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FMI - Fundo Monetário Internacional
IES - Instituto de Ensino Superior
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB - Lei das Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFA - Programa de Formação de Professoras Alfabetizadoras
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação de Professoras
PMALFA - Programa Mais Alfabetização
PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa
RNFC - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria de Educação do Ceará
SEFE - Sistema de Ensino Família e Escola
SME - Secretaria Municipal de Educação
SPAECE-ALFA - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 Fundamentos teórico-metodológicos.....	18
2.2 Caracterização do campo investigado	21
2.3 Perfil das participantes e estratégias metodológicas investigativas	23
2.4 O Produto Educacional	24
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POLÍTICAS FORMATIVAS E LETRAMENTO	26
3.1 Formação continuada e a práxis docente	26
3.2 Políticas nacionais de formação continuada para professores alfabetizadores	34
3.3 Alfabetização e letramento: concepção social da escrita e cenários de letramento para novas perspectivas	41
3.4 Professoras alfabetizadoras: o lugar das mulheres na docência	48
3.5 Formação das professoras alfabetizadoras e o contexto da pandemia	54
4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO - UMA ANÁLISE EM FORTALEZA: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES FORMATIVAS	59
4.1 As entrevistas: o caminho percorrido	59
4.2 Memórias de formação das professoras alfabetizadoras	60
4.3 Formação inicial das professoras alfabetizadoras	63
4.4 A formação continuada das professoras alfabetizadoras	66
4.5 O impacto da pandemia na formação das professoras alfabetizadoras	70
4.6 Potencialidades e desafios da formação	72
5 PRODUTO EDUCACIONAL – REVISTA DIGITAL	77
6 CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	96
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	97

APÊNDICE C – PROJETO DO PRODUTO	99
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	100
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o olhar para a formação docente no Brasil tem se tornado mais atento, principalmente no tocante à formação do professor alfabetizador. Nesse sentido, pesquisas têm destacado a defasagem da alfabetização no Brasil, como apontam os dados das avaliações internas e externas que apresentam indicadores insatisfatórios em relação ao índice de alfabetização. Esses dados evidenciam que “muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012b, p. 5), de modo que se entende que muitas pessoas que aprenderam a ler e escrever não sabem fazer o uso social da leitura e da escrita.

Diante desse cenário no ano de 2004 no estado do Ceará foi instituído pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará o Comitê para a eliminação do Analfabetismo Escolar, em parceria com o Unicef, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do MEC, e a Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC). O Comitê realizou três pesquisas em parceria com universidades cearenses, no qual constatou que somente 15% dos alunos compreendiam pequenos textos; a maioria das universidades não contava com matriz curricular adequada para formar o professor alfabetizador e que o professor não possuía metodologia para alfabetizar, pois abusava de cópias na lousa e usava mal ou bastante reduzido o tempo de aula (CEARÁ, 2018).

A partir desses dados, identificou-se que a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores deve ser uma prioridade no sistema educacional do brasileiro. Como destaca Soares (2020), existe a necessidade de se rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Ressalta-se que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente. Esse exige uma ação deliberada do professor e, portanto, faz-se urgente uma qualificação profissional à altura desse desafio, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1979).

Nesse viés, o professor lotado nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental precisa compreender o processo de aprendizagem de leitura e escrita, assim como métodos, estratégias, entre outros conhecimentos necessários às práticas alfabetizadoras, fazendo-se necessária uma formação específica para subsidiar a sua prática.

Diante dessa realidade, vislumbrando promover mudanças em relação ao nível de desempenho nos processos de alfabetização e objetivando a qualificação dos profissionais

envolvidos nesse processo, o estado do Ceará em parceria com universidades, prefeituras e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) criou, em 2005, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no qual estabeleceu um pacto com os municípios para superar os problemas da aprendizagem no estado. Isso foi feito com base em resultados de pesquisas que revelaram as insuficiências dos currículos dos cursos superiores para formar o(a) professor(a) alfabetizador(a) e a falta de conhecimento dos docentes para alfabetizar, refletindo as dificuldades dos alunos da educação básica na leitura, na escrita e na compreensão de textos,

Uma das metas do referido pacto é estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e da profissionalização docente, contemplando, no programa, políticas de gerenciamento e estratégias para a formação continuada nos aspectos metodológicos da alfabetização, assim como a formação do professor leitor.

Nesse cenário, o município de Fortaleza, que também faz parte do pacto, com base na análise dos resultados da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE-ALFA, tem acenado para a necessidade de professores com competências para alfabetização. Nesta perspectiva, a Secretaria de Educação Municipal passou a promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nessas turmas, motivada pela baixa proficiência dos alunos, conforme os resultados verificados nas avaliações internas e externas.

Ressaltamos que o baixo desempenho constatado nos resultados pelas avaliações não é produto apenas da fragilidade da formação docente. Segundo Soares (2020), não existe uma única resposta para a qualidade da alfabetização, pois esta depende do contexto histórico, social, econômico, político, cultural e educativo em que ocorre.

Nessa perspectiva, somente o fato de os professores não possuírem o perfil alfabetizador não deve ser a principal problemática, visto que existem múltiplos fatores de ordem social, política e econômica. No entanto, aquele constitui um indicador relevante, por isso o município tem adotado várias políticas educacionais e sociais no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem para aquisição da leitura e da escrita dos alunos das séries iniciais.

Com o propósito de atender a essa demanda, a Secretaria de Educação do município de Fortaleza passou a realizar formação específica para os professores alfabetizadores, com o intuito de possibilitar a esses docentes envolvidos no processo de alfabetização dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como de aporte teórico e metodológico com vistas à prática docente, a fim de elevar o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas no tocante às proficiências leitoras.

Diante do exposto sobre a formação dos professores alfabetizadores do município de Fortaleza, salientamos, a partir de nossa experiência nesse processo, haja vista ter estudado na escola pública, na qual cursamos o ensino fundamental e médio, posteriormente cursando o ensino superior em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, e o curso de Especialização em Formação de Formadores também pela referida instituição e além de outra especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará, nesse sentido podemos afirmar que somos produto da instituição pública de ensino.

Ressaltamos ainda nossa aproximação com o ensino público, na condição de professora a partir do ano de 2005, na Educação Básica, na qual atuamos como professora do Ciclo de Alfabetização, nas turmas de 3º ano. Também desenvolvemos atuação nas turmas de Aceleração (turmas de correção de fluxo) e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em outro município do estado, onde participamos de formações continuadas, ofertadas pela Secretaria de Educação. A partir do ano de 2012 assumimos a coordenação pedagógica, nessa função acompanhávamos as turmas do 1º e 2º ano, por tanto nos aproximamos significativamente dessa temática.

No município de Fortaleza iniciamos nossa trajetória no ano de 2016 como professora das turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a partir do ano de 2019 ao assumir a coordenação pedagógica passamos a acompanhar as turmas de 1º e 2º anos, onde reacendeu o interesse no tocante da formação de professores alfabetizadores, visto que o papel da coordenação pedagógica vai além do acompanhamento aos professores, pois este também assume o papel de formador, na realização da formação em contexto. Nesse viés, surgiram muitos questionamentos e inquietações em relação às Contribuições da Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, tendo em vista os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador.

Partindo dessa inquietação, elaboramos a seguinte questão: quais as contribuições da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza para os desafios das práticas docentes? Diante desse problema, o estudo teve como objetivo geral compreender as contribuições da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza. A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: I) analisar as políticas de formação de professores alfabetizadores; II) caracterizar as especificidades da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza; III) contextualizar a feminização da docência nos anos iniciais do ensino fundamental IV) analisar o impacto da pandemia na formação dos professores alfabetizadores e; V) refletir sobre o modelo de formação de

professores alfabetizadores do município de Fortaleza identificando as potencialidades e os desafios da formação de professores alfabetizadores.

Desse modo, a investigação se efetivou sob a vertente qualitativa, por meio de um estudo de caso, incluindo as técnicas de entrevista e análise documental. O aprofundamento na revisão de literatura contemplou os teóricos nas mencionadas categorias a seguir. Sobre a formação continuada de professores, apresentam-se as ideias de Marin (1995), Imbernón (2011), Almeida (2005), Pimenta e Lima (2019) e Konder (1992); sobre as políticas docentes no Brasil, Gatti et al. (2011) e Libâneo (2001); sobre alfabetização e letramento, Soares (2020) e Colello (2021); sobre a história de feminização da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, Almeida (1998), Carvalho (2018), Perrot (2007) e, finalmente, sobre pesquisa científica, Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1996) e Selltiz et al. (1987).

Utilizamos esse arcabouço teórico a fim de levantar as informações necessárias à pergunta de partida, incluindo-os na coleta de dados para analisá-los, inclusive, a análise dos documentos norteadores da formação de professores, a saber, a Proposta de Formação Continuada do Município de Fortaleza, a Proposta do Programa Alfabetização na Idade Certa (CEARÁ, 2009), entre outros documentos pertinentes que forem disponibilizados pela escola também inseridos.

Com relação às entrevistas, foram realizadas no formato semiestruturado, com cinco professoras alfabetizadoras atuantes em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola da periferia de Fortaleza, instituição selecionada mediante critérios técnicos, pois oferta o programa de formação dos professores alfabetizadores do município. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período entre 2018 e 2020, porque os sujeitos selecionados participaram de todo o processo formativo, com início e fim, nesse período. Os dados colhidos foram analisados à luz do aporte teórico levantado.

A realização desta pesquisa justificou-se pela relevância da temática em questão, tendo em vista a contribuição que o estudo poderá trazer sobre a percepção dos professores acerca da formação. Os resultados serão disponibilizados aos pares no sentido de fomentar reflexões sobre as práticas docentes a partir da visão dos professores alfabetizadores participantes desses processos formativos. Trata-se, portanto, de um estudo relevante e com retorno profissional e educacional a ser disponibilizado à Secretaria de Educação do município de Fortaleza, sobretudo para a comunidade escolar e, especificamente, para os professores alfabetizadores de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Esta pesquisa foi organizada e dividida em seis partes. Inicialmente, trazemos a introdução com a visão geral da pesquisa, seguida do primeiro capítulo, com o percurso

metodológico no qual expomos o campo investigado, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos utilizados desde o trabalho de coleta à análise dos dados. Inserimos, ainda, os fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentaram o estudo e a proposta do Produto Educacional, especificando o tipo de produto e os caminhos para a sua materialização.

No segundo capítulo, discutimos o referencial teórico a partir do tópico “Formação de Professores Alfabetizadores: Políticas Formativas e Alfabetização e Letramento”, subdividido em subtópicos. No primeiro subtópico, refletimos “A Formação Continuada e a Práxis Docente”, abordamos os conceitos de formação continuada e práxis docente a partir da contextualização das políticas nacionais de formação de professores. No segundo subtópico, trazemos as “Políticas Nacionais de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores”, evidenciando as propostas de formação para professores alfabetizadores adotadas nos últimos anos no Brasil. No terceiro subtópico, apresentamos os argumentos teóricos da literatura sobre “Alfabetização e Letramento: Concepção Social da Escrita e Cenários de Letramento para Perspectivas Atuais”, a partir dos conceitos de alfabetização e letramento sob a ótica de Magda Soares, além das especificidades dos processos de alfabetização e letramento, ressaltando impactos dessas concepções na formação dos professores alfabetizadores. No quarto, discutimos o processo de feminização docente a partir do acesso das mulheres ao “saber” e sua inserção no mercado trabalho e, conseqüentemente, na profissão de professora, assim como os fatores culturais, econômicos e políticos que influenciaram o ingresso e a permanência feminina na profissão docente, principalmente nas séries iniciais da educação básica. Por último, abordamos os impactos da pandemia mundial da Covid-19, no ano de 2020, bem como os seus impactos na educação mundial e conseqüentemente na formação de professores.

O terceiro capítulo traz as análises das entrevistas realizadas com cinco professoras de uma escola pública da periferia de Fortaleza que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, participantes da formação continuada ofertada pelo município de Fortaleza às docentes. O mesmo subdivide-se em seis seções. Na primeira, apresentamos o caminho percorrido para a coleta de dados; na segunda, traçamos o perfil das entrevistadas; na terceira, analisamos as experiências das docentes como professoras alfabetizadoras; na quarta seção, captamos as considerações das entrevistadas sobre a formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza e, por último, apontamos as potencialidades e os desafios da referida formação.

No quarto capítulo, apresentamos a revista digital “Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas” como produto educacional, visto que os

mestrados profissionais na área de ensino orientam para essa devolutiva de pesquisas aplicadas no sentido de colaboração com o desenvolvimento da prática docente. Nesse tópico, discorreremos sobre o processo envolto na construção da revista, desde o seu planejamento, diagramação, seleção de programas até a sua divulgação, contendo os resultados da participação das professoras que foram de suma importância para o constructo do produto educacional.

Na conclusão, buscamos retomar os objetivos do nosso estudo e, partindo desses, expor nossos achados com as reflexões das entrevistas realizadas junto às professoras alfabetizadoras, analisadas criticamente à luz dos teóricos que respaldaram a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa em razão da complexidade que envolveu o fenômeno estudado. A fim de obter informações subjetivas e fidedignas, utilizamos o método estudo de caso em alinhamento com as técnicas de análise documental no formato de entrevistas semiestruturadas que aconteceram *online*, por meio de computador com acesso à internet. As entrevistas foram realizadas tendo em vista os princípios éticos recomendados na Resolução nº 510/2016, aplicável à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, bem como as orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, publicadas em 24 de fevereiro de 2021. A análise documental incluiu a Proposta de Formação Continuada do Município de Fortaleza e a Proposta do Programa Alfabetização na Idade Certa, entre outros documentos pertinentes que foram disponibilizados pela escola.

2.1 Fundamentos teórico-metodológicos

A concepção de pesquisa de abordagem qualitativa busca compreender um determinado fenômeno em profundidade. Não trabalha com estatísticas e regras rígidas, mas realiza descrições, análises e interpretações de caráter subjetivo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser mais participativa e menos controlável, já que os elementos participantes podem orientar os caminhos da pesquisa mediante suas interações com o pesquisador.

Dentre as características básicas das pesquisas qualitativas apresentadas, têm-se: 1) o investigador é o instrumento principal; 2) tendem a ser mais descritivas; 3) existe mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma interpretativa; e 5) o significado dos fenômenos estudados é de importância primordial (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Minayo (1996) afirma que as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, portanto não podem ser simplesmente reduzidas a questões quantitativas, visto que respondem a noções muito particulares.

Desse modo, a investigação foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, em virtude de sua abrangência com o campo investigado, pormenorizando, inclusive, as experiências dos participantes da realidade investigada, uma vez que a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos, não se contentando somente em explicá-los. Por isso, a escolha se deu em razão de sua complexidade, de modo que recorremos aos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (1996).

Conforme Selltiz et al. (1987), a finalidade da pesquisa é de certa forma descobrir respostas para algumas questões mediante a aplicação de métodos científicos. Já para Bunge (1972), a pesquisa científica tem duas finalidades: a cumulação e a compreensão dos fatos que serão levantados.

A pesquisa se deu através do estudo de caso, visto que este implica dar conta da complexidade de um caso, ou de uma unidade específica, situada em um contexto, selecionada com base em critérios pré-determinados, utilizando múltiplas fontes de dados, a partir das técnicas de coleta das informações que se propõem a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Conforme Yin (2005, p. 32):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da “vida real” adequado quando as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados.

O caso em comento tratou-se, portanto, de uma escola da rede municipal de ensino participante do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, com um grupo de professoras alfabetizadoras da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, partícipes de todo ciclo formativo. Este lócus, ou seja, a escola pública onde as professoras atuaram e atuam com a oferta o ensino fundamental, foi selecionado a partir do critério da participação dessas docentes nas formações ofertadas pelo município entre os anos de 2018 e 2020. Vale ressaltar que essa investigação, ao fazer uso desse método abrangente, seguiu um planejamento coerente com as técnicas de coletas, a exemplo da entrevista da coleta e análise dos dados.

Segundo Severino (2007), a entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos investigados. Trata-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado, muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas.

A entrevista na pesquisa qualitativa é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem. Portanto, constitui, sobretudo, um ato dialógico.

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se

estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural.

Na perspectiva de conhecer o contexto da formação dos professores alfabetizadores do município de Fortaleza e compreender melhor o objeto de estudo, recorreremos a entrevistas, pois, segundo Haguette (1997), a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas e no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

Dessa forma, optamos pela entrevista semiestruturada por combinar perguntas semiabertas, possibilitando ao respondente discorrer com mais facilidade sobre a temática, favorecendo um contexto propício a uma conversa informal. Como afirmam Selltiz et al. (1987), a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos. Dessa forma, a interação entre o investigador e investigado favorece as respostas espontâneas.

A sistemática virtual foi escolhida em atenção às medidas recomendadas ao isolamento social devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Assim, usamos a plataforma Google *Meet*, por meio de aplicativo de videoconferência.

Segundo Bourdieu (1999), a transcrição de uma entrevista não é apenas um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois, de alguma forma, o pesquisador precisa apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a conversa. O pesquisador tem o dever de ser fiel e de ter ética ao transcrever a fala e os sentimentos do pesquisado com base na entrevista.

Para coletar as informações documentais, utilizamos a técnica de análise documental dos documentos norteadores das formações de professores alfabetizadores do município de Fortaleza, visto que a análise de documentos é uma técnica que poderia complementar informações obtidas por outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista, além de poder contribuir para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A técnica de análise de documentos é valiosa pelo fato de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de informações, podendo ser consultados diversas vezes. Os diferentes tipos de documentos escritos podem incluir leis e regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, discursos, estatísticas e arquivos escolares. Assim, fizemos a análise documental da Proposta de Formação Continuada do Município de Fortaleza e da Proposta do Programa Alfabetização na Idade Certa.

Ressaltamos que a qualidade investigativa desta pesquisa está diretamente ligada ao seu desenvolvimento, ao rigor científico, de acordo com o paradigma escolhido, com as estratégias de coleta e de análise dos dados. Desta feita, alinhamos o arcabouço teórico atualizado que deu conta do fenômeno investigado.

Utilizamos a análise e as discursões sobre as informações levantadas como subsídios na busca de resposta à questão central em atendimento ao objetivo geral, a fim de compreender os contributos e os desafios da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza, a partir dos resultados obtidos e sometidos à luz dos teóricos de sustentação investigativa, os quais guiaram o desenvolvimento de um produto educacional como retorno educacional.

2.2 Caracterização do campo investigado

Os critérios técnicos utilizados para a seleção da instituição de ensino como lócus do estudo se definiu pela seguinte circunstância: a escola ofertar o ensino fundamental dos anos iniciais há apenas seis anos e ter elevado o seu índice de desempenho na avaliação externa SPAECE-ALFA, realizada pelos alunos do 2º ano, a partir do ano de 2018, incluindo professores com lotação nas turmas do 1º e 2º anos, ou seja, os professores alfabetizadores que tivesse participado dos ciclos formativos ofertados pela Secretaria de Educação do município de Fortaleza entre os anos de 2018 e 2020.

Assim, o campo investigado escolhido foi uma escola da rede estadual municipalizada em 2007, através de parceria entre o município de Fortaleza com o Governo do Estado do Ceará. Até o ano de 2014, esta escola ofertava exclusivamente o ensino fundamental II. Posteriormente, ampliou a oferta para a comunidade escolar com a proposta mista de ensino do fundamental I e II. E em 2015 e 2016, incluiu também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.

Atualmente, a escola atende a 930 alunos distribuídos nos três turnos, e nos seguintes níveis/modalidade de ensino: ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental ii (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento (EJA III e IV).

A escola está situada em uma parte carente da cidade, especificamente na periferia de Fortaleza, mais precisamente no bairro Conjunto Ceará. Grandes partes dos discentes provem de famílias de média e baixa renda, com os mais variados níveis de escolaridade e/ou com problemas de desintegração familiar devido à ruptura das relações, muito comum no cenário

familiar da atualidade; pelos distintos modelos de família – separada, recasada, monoparental, socioafetiva, homoafetiva (HOLANDA, 2015).

Vale salientar que a escola recebe também alunos do município de Caucaia, especificamente do bairro Parque Albano, visto que esse tem seus limites geográficos de localização com o bairro onde está situada a escola, o que amplia o raio de vulnerabilidade social da clientela atendida.

A unidade escolar é gerida por uma equipe diretiva grupal, ou seja, constitui-se por um grupo de gestores atualmente formado por: 01 diretor geral, 02 coordenadoras pedagógicas e 01 secretário escolar. O corpo docente da instituição é formado por 37 professores devidamente habilitados ao exercício da docência, tanto para o ensino fundamental I (anos iniciais) como para o ensino fundamental II (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (II, III e IV), conforme legislação em vigor. O corpo administrativo é formado por 9 funcionários.

Os recursos financeiros administrados pela escola são oriundos dos programas: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa de Autonomia Escolar – PAE, os quais têm destinação específica e seguem critérios preestabelecidos para execução dos recursos.

A estrutura física da escola possui 05 principais ambientes previstos nos padrões mínimos de funcionamento. Conta com espaços pedagógicos: 13 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 memorial, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de gestão, 01 almoxarifado e 04 banheiros para os profissionais de educação. Possui ainda os ambientes de serviço: 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 depósito de material de limpeza e manutenção, 01 banheiro masculino, 01 feminino e 01 com acessibilidade. Possui, ainda, área de circulação interna para recreação, sendo: 01 pátio coberto e 01 área de lazer.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020) está fundamentado nas teorias histórico-crítica e sociointeracionista, subsidiando as intervenções educacionais dos atores sociais, as bases e racionalidades de decisões pedagógicas, os saberes que sustentam a ação em contexto. Segundo o PPP da instituição, a realização do planejamento deve ser uma constante como instrumento norteador da prática pedagógica. O planejamento é norteado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), numa pedagogia sociointeracionista em que a avaliação diagnóstica é a bússola do ensino para o desenvolvimento de competências.

De acordo com o PPP (2020) da instituição, a escola busca organizar a prática pedagógica enquanto pautada no planejamento coletivo e na colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto da clientela, atenta aos alunos com necessidades educativas especiais e contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar.

As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais do aluno. Como visto, a escola trabalha na perspectiva sociointeracionista, na qual os sujeitos constroem o conhecimento na relação com o outro. Dessa forma, professores e alunos aprendem numa relação dialética.

2.3 Perfil das participantes e estratégias metodológicas investigativas

O quantitativo de sujeitos da pesquisa contabilizou a participação de cinco professoras alfabetizadoras que ensinam nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na escola investigada. As participantes foram selecionadas mediante os critérios de participação nas formações para professores alfabetizadores oferecidas pelo município de Fortaleza.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, por entender que esta proporciona respostas mais espontâneas, possibilitando maior interação entre o entrevistador e o entrevistado. Portanto, realizamos as entrevistas com as cinco professoras, sendo duas do 1º ano do ensino fundamental e três do 2º ano do ensino fundamental.

Todas as respondentes correspondiam aos critérios técnicos de seleção por terem participado das formações para professores alfabetizadores, entre os anos de 2018 e 2020. Dessa forma, encontravam-se dentro dos critérios estabelecidos. Suas respostas foram de suma importância para a obtenção de dados que nos permitam responder ao objetivo central deste estudo, o de compreender as contribuições e os desafios da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza.

As entrevistas foram realizadas individualmente, através do aplicativo *Google Meet*, com duração de aproximadamente 40 a 60 minutos, gravadas mediante o consentimento das entrevistadas. As respostas foram transcritas na íntegra das falas das mesmas.

Posteriormente, as transcrições foram enviadas para as respondentes para apreciação destas com o prazo de uma semana para que elas validem o que foi transcrito, dando assim mais veracidade aos dados colhidos. As participantes tiveram ciência dos procedimentos de coleta, garantias éticas de que todo material coletado. Disponibilizamos às participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o objetivo de assegurar seus direitos enquanto entrevistadas. O documento elaborado em duas vias, uma ficou com a entrevistada e outra com a pesquisadora.

Na qualidade de pesquisadora, informamos que trabalhamos com devida tenho ciência das exigências da Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando às

respondentes o respeito à Norma Operacional CNS nº 001/2013, como também às considerações éticas da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016, aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, além das orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

2.4 O Produto Educacional

No Brasil, os mestrados profissionais foram instituídos em 1995, pela Portaria nº 47 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e regulamentados pela Portaria nº 80/1998, do Ministério da Educação. Os documentos discorrem sobre a necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* diante das demandas sociais oriundas das mudanças tecnológicas, das transformações econômico-sociais e com aumento na procura por profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais.

Os mestrados profissionais podem estar ligados a várias áreas de conhecimento. A área de Ensino foi criada em 06 de junho de 2011 pela Portaria nº 83/2011 da Capes, composta por 157 programas de pós-graduação que abrigam 177 cursos, dentre eles 76 de mestrados profissionais.

Os mestrados profissionais destinam-se, principalmente, a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino vinculados a diferentes campos de conhecimento. De acordo com as regulamentações legais, os mestrados profissionais na área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas, além da produção de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Assim, o trabalho final do curso deve incluir um relato fundamentado nessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Conforme Moreira (2004, p. 134), a pesquisa em mestrado profissional deve ser:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este material se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Diante do exposto e pela exigência do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, trazemos a seguir o percurso da elaboração do produto educacional desenvolvido após a pesquisa concluída.

Partindo da concepção de formação dos professores alfabetizadores de Fortaleza, após a análise da formação continuada destinada aos professores das séries iniciais, ou seja, 1º e 2º

anos do município, visando contribuir com a respectiva formação, propomos como produto educacional uma Revista Digital.

A Revista Digital é um tipo de documento que pode ser acessado por via eletrônica através da internet, e pode estar disponível em portais, plataformas e sites, facilitando, dessa forma, o acesso ao maior número de pessoas, ampliando o limite condicionado ao papel impresso como se usava antigamente nas instituições como proposta tradicional do formato impresso.

Ostermann e Rezende (2009) afirmam que os mestrados profissionais na Área de Ensino precisam desenvolver pesquisas aplicadas com produtos educacionais, visando à melhoria do ensino na área específica do estudo, sistematizando um produto a ser utilizado por outros profissionais.

Ainda segundo Ostermann e Rezende (2009), é necessário investir em produtos educacionais que não contemplem apenas a eficiência de um método de ensinar, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar. Partindo dessa compreensão, pensamos a Revista Digital, intitulada “Professores Alfabetizadores de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas”.

É importante esclarecer que a revista seguiu um rigoroso planejamento, da ideia do projeto inicial ao formato final, com o intuito de trazer os reais contributos do processo investigativo, como também assegurar sua ampla divulgação para os sujeitos envolvidos no processo e demais pessoas interessadas.

Como assegura a Portaria Normativa nº 83/2011 do Ministério da Educação sobre o trabalho de conclusão de curso dos mestrados profissionais, estes poderão ser apresentados em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, etc., sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes (BRASIL, 2011).

Com esse intuito, desenvolvemos o produto educacional no formato de Revista Digital a ser encontrada nos anexos deste texto, a partir do processo formativo dos professores alfabetizadores da realidade fortalezense sem perder de vista a perspectiva das políticas formativas e do letramento em perspectiva geral, conforme a segue.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POLÍTICAS FORMATIVAS E LETRAMENTO

Neste capítulo, abordamos o conceito de formação continuada ancorado em autores que discutem essa temática, assim como a importância dos processos formativos para o desenvolvimento da práxis docente. Para situarmos o atual cenário da educação, no que se refere à formação continuada dos professores, discorreremos sobre as políticas formativas dos professores adotadas nos últimos anos no Brasil, assim como as políticas nacionais voltadas para a formação do professor alfabetizador nas últimas décadas.

Abordamos também sobre a inserção das mulheres no magistério, para compreender a multiplicidade de fatores que corroboraram para a feminização da docência nos anos iniciais da educação básica. Dentro do corte temporal entre os anos de 2018 e 2020, com destaque para o ano de 2020 em razão da Pandemia mundial do Covid-19, que impactou no sistema educacional mundialmente.

Desta forma, buscamos situar o fenômeno analisado de forma integrado ao ensino remoto, introduzido em caráter emergencial como estratégia de viabilizar as aulas para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, devido ao isolamento social imposto pela pandemia que culminou na suspensão das aulas presenciais.

3.1 Formação continuada e a práxis docente

Para fundamentar a pesquisa, buscamos compreender o conceito de formação continuada sob a ótica de alguns autores que estudam essa temática. Iniciamos com a conceituação de Marin (1995) sobre formação continuada, definindo esse termo como: reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, entre outras nomenclaturas dadas aos cursos destinados aos profissionais da educação. Ela defende a ideia de que os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada são similares, pois:

Esses três conjuntos de termos podem ser colocados no mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas (MARIN, 1995, p. 17).

Sobre o termo “educação continuada”, Marin (1995) ressalta que seu uso tem a significação fundamental de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem

ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.

Segundo Almeida (2005), a formação continuada é um processo contínuo do professor em exercício, que ocorre ao longo da sua docência, através das atividades de formação realizadas após a formação inicial, nos diversos espaços e com os variados parceiros, articulando assim os saberes e o trabalho, contribuindo para a construção do professor que se almeja ser.

Imbernón (2011), por sua vez, define a formação continuada de professores como toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.

Partindo dos conceitos acima, entendemos que a formação continuada dos professores parte de um projeto que se constrói a partir das experiências vivenciadas por esse profissional desde a sua formação inicial, considerando sua bagagem familiar cultural, social e econômica, assim como as suas relações de trabalho e o desenvolvimento da sua atividade profissional.

No entanto, a formação continuada precisa articular o pedagógico e o político-social, visto que os conhecimentos devem acenar para o desenvolvimento profissional, possibilitando ao professor a reflexão da sua prática.

Nessa perspectiva, o professor precisa unir a teoria à sua prática docente, não deixando de lado os contextos sociais e políticos institucionais nos quais estão inseridas as práticas escolares. Não basta ter só a teoria, mas esta tem que ser articulada com a sua prática, pois, segundo Libâneo (2001, p. 70):

Os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhoras das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Nesse sentido, existe a real necessidade da formação continuada dos educadores que estão em sala de aula, pois, a partir da reflexividade da prática é que se pode fazer a ponte entre a teoria e a práxis e aprimorar a criticidade para um bom funcionamento de ambas no exercício pedagógico. É o apropriar-se do pensar sobre a prática. Desse modo, é necessário inserir na

formação profissional dos professores a reflexividade, compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação.

Não adiantam apenas teorias ou só experiência de sala, é preciso refletir sobre a prática para tentar modificá-la. Não adianta os professores participarem de cursos de formação continuada se os mesmos não conseguirem refletir sobre a sua prática docente, se não conseguirem avançar nas reflexões para o desenvolvimento de sua práxis docente.

Nesse viés, Imbernón (2011, p. 19) assevera que a formação continuada:

Assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e adaptem, para poder conviver com a mudança e incerteza.

Podemos verificar as limitações impostas na conjuntura atual que impedem as descobertas do conhecimento na relação teoria e prática para o aperfeiçoamento da prática docente. Nesse sentido, os cursos de formação continuada precisam estar mais próximos do professor, dando suporte teórico e prático para os problemas surgidos no dia a dia do professor, de modo que este possa buscar soluções para os desafios diários.

Essa transformação acontece quando o professor, em posse do conhecimento teórico, reflete sobre a sua prática pedagógica, direcionando-o para a transformação da realidade em um processo cíclico de construção e reconstrução da sua práxis docente. Conforme Pimenta e Lima (2019), o conceito de práxis sustenta que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis; a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis).

Segundo Konder (1992, p. 115):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A teoria que fundamenta a ação que acontece na prática deve ser fomentada nos cursos de formação continuada dos professores, possibilitando a reflexão do seu fazer pedagógico viabilizada por seus erros e acertos. Além disso, proporciona a ação refletida e, nesse processo contínuo, leva à transformação do seu fazer pedagógico. Esse movimento teoria-reflexão-prática-reflexão-ação é fundamental para o desenvolvimento da práxis docente (PIMENTA;

GHEDIN, 2002). Lima (2005) explica que o professor, como agente da práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

Ainda segundo Lima (2005), a formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional.

Para que os professores possam trazer os conhecimentos adquiridos nas formações para a sala de aula, esta precisa apresentar consonância com a realidade da escola, pois há disparidade entre a formação continuada e a realidade dos professores que estão em sala de aula, como afirma Imbernón (2001, p. 71):

[...] Para tanto, será necessário submeter o conhecimento a uma crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos em que se baseia. Um processo que deve comportar uma coerência no desenvolvimento da aplicação desse conhecimento pedagógico, partindo da análise da situação: analisar necessidades, expectativas, problemas, demandas...

Portanto, existe a necessidade de unir os conhecimentos propostos nos cursos de formação à realidade dos profissionais, para que os mesmos possam colocá-los em prática, usando-os em função da solução dos problemas reais. Existe a necessidade de essa formação continuada, cursos ou capacitações oferecidas pelo município estarem relacionadas com as problemáticas reais das salas.

Ressaltamos que a formação continuada precisa ser pensada junto com os reais sujeitos do processo, para que estes tenham a oportunidade de se tornar agentes de mudança dentro das instituições onde estão inseridos. Como enfatiza Imbernón (2011, p. 17):

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Quando a formação continuada oferecida condiz com a realidade do educador, ele tem a oportunidade de utilizar e experimentar os novos conhecimentos adquiridos em sua prática em sala de aula, juntamente com os alunos. No entanto, a formação continuada ainda é pensada de cima para baixo, estando sujeita a não corresponder às reais necessidades práticas dos professores.

É necessário que a formação continuada possibilite ao professor ampliar sua dimensão teórica para poder repensar a sua prática, construindo ou reconstruindo os seus conhecimentos

através da reflexão da práxis, podendo modificar a sua ação criticamente, como afirmam Pimenta e Ghedin (2002, p. 132):

[...] O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças.

No tocante à formação de professores alfabetizadores, essa precisa promover aos professores espaços formativos reflexivos relacionados às práticas docentes, para que os professores possam desenvolver também nos seus alunos uma postura reflexiva.

Para compreender os caminhos da formação continuada dos professores alfabetizadores, trazemos a seguir um breve histórico, a partir de marcos normativos e teóricos que norteiam os processos de formação continuada no Brasil, das últimas décadas até os dias atuais a fim de situar possíveis avanços e desafios desta caminhada.

Pesquisas apontam que a formação continuada dos professores se iniciou no Brasil na década 1970, impulsionada pela concepção de Educação Permanente divulgada pela UNESCO. De acordo com Fusari (1997, p. 40):

A divulgação da concepção de Educação Permanente pela UNESCO, em meados de 70, possibilitou um alargamento da consciência dos educadores em relação a uma ideia mais ampla, a uma categoria que agruparia aquelas práticas vividas e ideias promovidas pelos educadores anteriormente. Dessa forma uma troca de experiências entre os professores, reuniões pedagógicas, palestras e cursos passou a pertencer à concepção de educação permanente por eles apoiados.

No entanto, verificamos que os processos formativos ao longo das décadas de 1970 e 1980 seguiam um modelo de formação pautado nas concepções tecnicistas, configurando-se em modelos de treinamentos em serviço ou fora dele, das reciclagens, das capacitações e aperfeiçoamentos. Esse modelo de formação em forma de treinamentos configurava a formação continuada, que assumia a função de garantir a instrumentalização técnica do professor, atribuindo um modelo de neutralidade, visto que acontecia de forma isolada, distando dos aspectos políticos e sociais que envolviam o processo de ensino e consequentemente o processo formativo do professor. Esse modelo de formação continuada pontuava-se pela neutralidade, individualidade, desarticulado de um projeto coletivo e institucional. Imbernón (2011) pontua que a década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação.

No entanto, Lima (2001) ressalta que esse modelo de formação acontecia no formato de:

[...] cursos e treinamentos, que mesmo realizados de forma esporádicas e descontínua, estiveram a serviço da ideologia e da política educacional vigente, bem como mecanismos viabilizadores dessa tendência pedagógica. As técnicas de trabalho em grupo, os instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação, somados aos recursos, instrumentais e regras operacionais, estiverem na pauta desses cursos para os quais os educadores eram convocados (LIMA, 2001, p. 41).

É possível perceber que as políticas de formação convergiam com as políticas educacionais vigentes no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, viabilizadas pelo tecnicismo e norteadas pelo pressuposto da neutralidade científica, eficiência, racionalidade e produtividade, no qual os professores são meros executores de projetos elaborados e distantes do contexto social.

Na década de 1990, a formação continuada dos professores era apontada como um caminho para a mudança das práticas docentes exigida pelo cenário das mudanças na sociedade contemporânea, marcada por políticas educacionais e novos enfoques teóricos que contribuíram para a reconceituação da formação docente. Santos e Batista Neto (2016) ressaltam que, em meados de 1990, a formação continuada apoiou-se em novas tendências teóricas que focalizavam a prática docente e os saberes profissionais.

O Ministério da Educação (MEC), na década de 1990, incumbiu-se da elaboração e implementação de marcos legais e regulatórios com o intuito de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada na esfera federal, estadual e municipal. Agenda essa realizada em parceria com os sistemas de ensino através de programas de formação continuada e formação em serviço para os profissionais da educação básica.

Entre os marcos legais, citamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), na qual identificamos, no Art. 62, a garantia da formação continuada para os profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e, no Art. 67, Inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado.

No que se refere à regulamentação da formação continuada, Gatti et al. (2011) revelam que a formação de professores apresentou um crescimento exponencial com o advento da Lei das Diretrizes e Bases, ao ser destacada como um direito do professor e como instrumento de profissionalização docente, estabeleceu desse modo, que os sistemas de ensino devem assegurar a formação do professor em serviço como um direito.

Nessa mesma direção, Lima (2001) assevera que a formação do professor perpassa caminhos e descaminhos em seu desenvolvimento profissional. Defende a formação continuada no Brasil, não só como um processo, mas como um direito e um dever dos profissionais que atuam na educação.

A formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. [...] Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido. Então, como cumprir esse dever e como exercer este direito? (LIMA, 2001, p. 33).

Dessa forma, compreendemos a formação não somente como um processo de desenvolvimento profissional, mas como um direito adquirido que precisa ser assegurado pelas secretarias de educação e demais órgãos equivalentes. Os professores necessitam fazer jus a esse direito através de sua participação efetiva, com as reais condições que possibilitem a continuidade da formação profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, traçou objetivos e metas para a formação de professores e valorização do magistério. O plano propõe a formação em serviço dos profissionais da educação, e, nesse sentido, percebemos uma valorização de formação continuada como estratégia de qualificação profissional para suprir as exigências da sociedade do conhecimento e da informação. Nessa perspectiva, Vieira (2018, p. 37) salienta que:

[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores. Não por acaso o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizado”.

Ressaltamos que o PNE e a LDB assumem a concepção de formação continuada alinhada aos interesses da reforma educativa implementada na década de noventa, assumindo o discurso de que a formação docente incidirá na qualidade da educação no cenário de mudanças e globalização. Além disso, sugerem que a mesma deve ser assegurada pelas secretarias de educação estaduais e municipais, em parceria com universidades e institutos superior.

Um marco para a formação continuada na década de 2000 foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC), criada pelo governo federal em 2003, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação A Distância do MEC, em parceria com os Institutos de Educação Superior (IES) e

com adesão dos estados e municípios, visando institucionalizar a formação continuada para a educação infantil e ensino fundamental (GATTI et al., 2011, p. 55).

A RNFC assume o compromisso com a melhoria do ensino e qualificação docente, visando uma articulação entre as instituições formadoras e a socialização dos conhecimentos produzidos sobre educação com os professores da educação básica. Destacamos que, com a implementação dessa rede, institucionalizou-se a formação continuada, por meio de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento Escolar, com a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores e priorizando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. A formação continuada proposta pelos programas direcionava para o desenvolvimento do protagonismo docente, privilegiando estudos e reflexões coletivas sobre a prática docente, levando os professores a assumirem uma postura investigativa e reflexiva sobre a prática de ensino, valorizando a escola como espaço formativo.

Nesse sentido, Libâneo (2001) aprofunda a reflexão, enfocando a formação na área em que atuamos no sentido de que o professor se desenvolve intelectualmente e, desse modo, possa aplicar os conhecimentos considerando os contextos sociais, políticos, culturais e institucionais nos quais estão inseridas as práticas escolares. A relação teoria e prática exige profundidade dos estudos, não basta ter só a teoria ou só o fazer da prática.

De acordo com Libâneo (2001, p. 70):

Os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...]. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Nesse viés, existe a real necessidade da formação dos educadores que estão em sala de aula, tornando possível o aprimoramento da criatividade, da inovação e do fazer pedagógico de sua prática docente, apropriando-se da crítica ao pensar sobre a prática, isto é, o alcance da práxis pedagógica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024) menciona a formação continuada na meta dezesseis (16), na qual objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência desse PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Para atingir a meta supracitada, o documento propõe como estratégias realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, propõe fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Nessa perspectiva, Veiga (2002) propõe uma ação coletiva profissional entre universidades e instituições de ensino superior, escolas, entidades sindicais, acadêmicas e representações estudantis, movimento claramente essencial para fortalecer a profissionalização do magistério pela ética.

3.2 Políticas nacionais de formação continuada para professores alfabetizadores

A década de 1990 apresentou profundas mudanças no âmbito educacional, o Ministério da Educação (MEC) incumbiu-se da elaboração e implementação de marcos legais e regulatórios na esfera federal, estadual e municipal. Entre os marcos legais, citamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) assim como os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores visando promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada.

A partir de 2000, o governo federal começou a desenvolver políticas públicas de incentivo à formação continuada para professores alfabetizadores através de cursos que objetivavam aperfeiçoar as técnicas de alfabetização, fundamentados na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Dentre esses cursos podemos citar o Programa de Formação de Professores (PROFA), em 2001, o Programa de Mobilização pela qualidade na educação (PRÓ-LETRAMENTO), em 2005, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. No entanto, este último programa surgiu da experiência exitosa do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em Sobral e utilizado a partir de 2005 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará como uma ação governamental focalizada na alfabetização dos alunos (CEARÁ, 2009).

Em nível nacional, o PROFA foi lançado em 2000 pelo MEC e tinha como objetivo oferecer aos professores novas técnicas de alfabetização, fundamentadas na obra Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky. O programa fundamenta-se na

concepção de que para se alfabetizar é necessário participar de situações que levem a refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em seu próprio conhecimento (BRASIL, 2001).

O PROFA resultou de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tinha como objetivo oferecer aos professores alfabetizadores condições técnicas e didáticas em alfabetização e desenvolver competências necessárias ao professor alfabetizador.

Esse programa desenvolveu-se a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de educação e universidades. Tratava-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever. Os conteúdos oferecidos fundamentavam-se em dois aspectos: primeiro focando nos processos de aprendizagem de leitura e escrita e, segundo, em como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetro metodológico a resolução de problemas (BRASIL, 2001).

Os conteúdos eram desenvolvidos com o intuito de contribuir para a melhoria da prática do professor alfabetizador, em detrimento dos desafios de alfabetizar e dos baixos índices da qualidade da alfabetização no Brasil. Ressaltamos que o referido Programa foi ofertado em todos os estados e municípios do Brasil pelo período de dois anos.

Em 2005, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores, o PRÓ-LETRAMENTO, oferecido aos professores atuantes nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental nas escolas públicas. Ele foi realizado a partir da adesão de estados e municípios e em parceria com universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento da educação (BRASIL, 2008).

O Programa tinha o objetivo de orientar o trabalho dos professores dos anos iniciais e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O Programa fez parte do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio pedagógico e das metodologias, visando à melhoria da qualidade de ensino diante da defasagem da aprendizagem dos alunos da educação básica, constatada nos baixos índices de aprendizagem apontados nos resultados das avaliações nacionais de larga escala (BRASIL, 2008).

O curso era semipresencial, com a carga horária de 120h e duração de oito meses. Os temas abordados ao longo do curso, as metodologias adotadas, assim como o material didático, tinham como objetivo oferecer bases necessárias para prática docente. O programa oportunizava às docentes atividades práticas que pudessem ultrapassar a sala de aula e, dessa maneira, contextualizar a aprendizagem dos alunos através de situações que incentivavam a

reflexão e o caráter contínuo da construção do conhecimento pelos professores (BRASIL, 2008).

Segundo Melo e Lins (2015), os modelos de formação de professores alfabetizadores, adotados pelo PROFA, eram pautados no desenvolvimento das competências docentes. Já o PRÓ-LETRAMENTO pautou-se no desenvolvimento profissional. Desse modo, as políticas nacionais de incentivo à formação continuada dos professores alfabetizadores continuaram.

Nessa perspectiva, no ano de 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

O objetivo do programa era promover a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais (BRASIL, 2012a). Na proposta de formação oferecida pelo PNAIC, a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação do país. Esse pacto considera que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2012a).

As formações do PNAIC, ainda em vigor em 2021, cuja carga horária é de 180 horas, são destinadas aos professores da educação infantil, professores alfabetizadores e ao coordenador pedagógico por unidade escolar. O pacto tinha como objetivo a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de aprendizagem, por meio de ações no tocante à avaliação e ao acompanhamento da aprendizagem, no planejamento e na avaliação das ações didáticas e conhecimento do uso de materiais distribuídos pelo MEC. As universidades federais conveniadas tiveram uma grande participação no desenvolvimento das ações desse programa (BRASIL, 2012a).

A proposta do PNAIC defende a ideia de que a formação de professores é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. A ideia é que a formação não se encerre com as ações do Pacto, mas que se realize continuamente na escola, nas salas de aula, nos diálogos com os pares e nas diferentes trajetórias profissionais docentes (BRITO; MELO, 2016).

Conforme esclarecem Melo e Lins (2015), o PNAIC seguiu o mesmo modelo de formação adotado pelo PRÓ-LETRAMENTO, modelo este pautado no desenvolvimento profissional. Ao comparar os programas de formação de professores alfabetizadores PROFA,

PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, percebemos que os três apresentam a mesma perspectiva formativa, isto é, centrada na prática docente, baseada na epistemologia da prática.

Melo e Lins (2015) destacam ainda que os três programas se assemelham na concepção de formação docente adotada, vista o *continuum* da conjugação da formação inicial e continuada, proveniente de várias fontes e vivências. As autoras ressaltam que, nos materiais dos três programas, há a defesa do professor como sujeito central da sua formação, sujeito ativo, construtor de suas aprendizagens, capaz de regular, criar, comparar, refletir e propor novas práticas educativas. Os três programas postulam a reflexividade como princípio norteador em suas formações.

No ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), visando fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental. O Programa PMALFA surgiu diante dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia o nível de alfabetização dos estudantes ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados dessa avaliação evidenciaram um grande quantitativo de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O PMALFA foi implementado em parceria com estados, municípios e distritos, por meio da articulação institucional e cooperação das secretarias de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC. Compete aos estados, Distrito Federal e municípios a articulação das ações do Programa, com o objetivo de fortalecer a política de alfabetização na rede de ensino para turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental (CEARÁ, 2018).

Cabe às secretarias de educação colaborar com a qualificação e a capacitação do assistente de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC; planejar e executar as formações no âmbito do Programa; reforçar o acompanhamento às unidades escolares vulneráveis; gerenciar e monitorar, na sua rede de ensino, as ações do Programa (CEARÁ, 2018).

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em consonância com as Políticas Nacionais de Alfabetização e de acordo com as orientações do PMALFA, proporciona o apoio aos processos formativos voltados para os técnicos da educação, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização, desde o monitoramento pedagógico ao apoio ao sistema de gestão, estabelecimento de metas a serem cumpridas por cada um dos 184 municípios e disponibilização de materiais didáticos (CEARÁ, 2018).

No Ceará, observamos que as formações dos professores alfabetizadores ainda ocorrem em todo o estado orientadas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que dá suporte aos municípios. O PAIC tem como foco a alfabetização dos alunos e, para alcançar essa meta, o programa está distribuído em cinco eixos: avaliação externa, apoio à gestão da educação municipal, gestão pedagógica da alfabetização, educação infantil e formação do(a) leitor(a).

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado em 2005 pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, formado por universidades do Ceará, Secretaria de Educação do Ceará e Conselho Estadual de Educação, em parceria com os municípios e o UNICEF, estabelecendo um pacto com os municípios para superar os problemas de aprendizagem escolar. Uma das metas do pacto visava priorizar a alfabetização de crianças (CEARÁ, 2009).

Em 2007, o PAIC estabeleceu a meta de alfabetizar todos os alunos da rede pública de ensino até os 7 anos de idade, através de políticas de gerenciamento do sistema escolar, de melhoria da estrutura, de organização da rotina escolar e estratégias de formação continuada, visando formar o(a) professor(a) em duas dimensões, uma focada em metodologias de alfabetização e a outra perspectiva direcionada à formação do(a) professor(a) leitor(a). Além disso, agregou a essas iniciativas políticas de incentivo e de avaliação do desempenho docente.

A partir de 2008, no estado do Ceará, a política de formação contínua e permanente para professores atuantes na educação infantil e nas séries iniciais passou a compor o PAIC, com o objetivo de formar os educadores para dinamização do acervo de literatura infantil e formação leitora. O município de Fortaleza faz parte dos municípios que participam do Programa, adotando as políticas de formação continuada.

Gatti et al. (2011) ressaltam que as políticas de formação continuada para professores são iniciativas positivas, no entanto é necessário verificar se as mesmas são implementadas satisfatoriamente:

[...] São, no entanto, sinalizações positivas na direção de equalizar oportunidades formativas, de carreira e salário para esses profissionais, bem como oferecer a eles qualificação profissional, esperando-se efeitos positivos na qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas e na atenção às crianças e jovens. No entanto, faz-se necessário verificar como essas iniciativas que agora se implementam são postas em ação, com o objetivo de prover continuidades ou redirecionamentos. Sua eficácia como política social e educacional necessita de análise mais acurada (GATTI et al., 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, verificamos que a implementação das ações formativas de professor em exercício contribui significativamente para o desenvolvimento da práxis pedagógica, fomentando também o saber da experiência através do processo de interação entre a formação continuada e a realidade do professor.

No tocante das políticas do estado do Ceará para o Programa que se destina a alfabetização na idade certa avançou bastante entre os anos de 2007 e 2015 evoluindo significativamente nesse aspecto. No entanto, com o intuito de contribuir com os municípios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos anos finais, no ano de 2015 foi criado o MAIS PAIC para fomentar ações com o objetivo de oferecer assessoria técnica aos municípios no sentido de melhorar cada vez mais os índices de desempenho nos indicadores de aprendizagem de leitura.

Simonetti (2018) ressalta que no estado do Ceará, ocorreu a integração dos programas de formação MAIS PAIC/PNAIC, entre os anos de 2015 e 2018, com foco na formação dos professores alfabetizadores com o objetivo de “apoiar os professores no planejamento das aulas e o uso articulado de materiais de referências curriculares e pedagógicas dos eixos de alfabetização através de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares”, reafirmando os cinco princípios propostos pelo PNAIC, são eles: 1) Currículo inclusivo: defesa dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; 2) Integração entre os componentes curriculares; 3) Foco na organização do trabalho pedagógico; 4) Seleção e discussão de temáticas em cada área de conhecimento; 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Nesse cenário a proposta de integração apresenta um plano de alinhamento das ações de formação docente entre os programas PNAIC e MAIS PAIC como o uso dos materiais de formação propostos por ambos.

Entendemos, assim, que as políticas de formação continuada para professores alfabetizadores do município de Fortaleza convergem com as políticas educacionais nacionais e internacionais, que nas últimas décadas investem em projetos de formação docente.

Salientamos que, até o ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofertava também a formação docente pelo Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), do Instituto UniBrasil, cujo objetivo está estritamente relacionado com o plano de atingir metas em avaliações externas. Esse sistema de ensino fornece material didático apostilado, formação de professores e consultorias nas escolas, modelo baseado em fórmulas prontas que devem ser apenas aplicadas em sala de aula pelos professores que participam das formações e que muitas vezes distam totalmente da realidade e dos contextos sociais dos educandos.

Atualmente, a formação continuada do município de Fortaleza tem como compromisso promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais. A formação continuada para professores deve pautar-se na figura do agente transformador que se transforma e propõe a transformação daqueles com quem constroem as relações.

De acordo com as Orientações Pedagógicas do município de Fortaleza, a formação continuada do Sistema Municipal de Ensino acontece nos polos de formação, mediada pelos formadores de professores, e, em contexto, no lócus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores.

A formação no polo é o momento em que professores participam de trocas de saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, mas lotados em escolas diferentes, propiciando o intercâmbio de experiências exitosas, bem como atualização e ampliação dos conhecimentos. Esses professores são acompanhados por um formador que media, ao longo do ano, o processo formativo. Para a concretização do encontro no polo, a equipe de formação da SME, juntamente com os formadores dos distritos de educação, planeja e estuda a organização dos encontros formativos. Os formadores também participam de formação com parceiros, como a SEDUC, o Instituto Ayrton Senna, as Universidades, a Associação Bem Comum e o Formar (FORTALEZA, 2021).

As formações nos polos utilizam como eixo norteador a integração entre teoria e prática, além de convivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar. Incluem também abordagens que se ajustem às necessidades dos educadores em formação, como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão, ação, investigação e socialização de práticas bem-sucedidas nas quais os participantes sejam sujeitos de sua própria formação.

A formação de professores no contexto da escola, os encontros, acontecem bimestralmente, na instituição de ensino. O objetivo dessa formação é possibilitar discussões sobre o projeto político pedagógico, o currículo, avaliação, a relação família e escola, entre outras. Ela favorece trocas de aprendizagem entre professores lotados na mesma escola e reforça a função do coordenador pedagógico/supervisor como agente articulador, formador e transformador das instituições de ensino.

Ressaltamos que o objeto deste estudo é a formação continuada dos professores alfabetizadores, portanto nos deteremos na formação ofertada pelo Sistema Municipal de

Ensino de Fortaleza, que ocorre nos polos, por entender que essas abordam as especificidades do processo de alfabetização, tendo em vista que são direcionadas para os professores que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental dentro do processo de alfabetização e letramento.

3.3 Alfabetização e letramento: concepção social da escrita e cenários de letramento para novas perspectivas

Neste subtópico, abordamos as concepções de alfabetização e letramento, discorrendo sobre o conceito de alfabetização, assim como a origem do termo letramento e a implicação dessas concepções no processo de alfabetização e, conseqüentemente, na formação dos professores alfabetizadores.

Para discorrer sobre o conceito de alfabetizar, iniciamos com a etimologia da palavra “alfabetização”, que significa ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Segundo Magda Soares (2020), a alfabetização é um processo de aquisição/representação de grafemas em fonemas ou vice-versa; é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Nesse sentido, uma pessoa é considerada alfabetizada quando decodifica símbolos visuais em símbolos sonoros e é capaz de usar o sistema ortográfico da sua língua ao expressar-se por escrito. A autora assim define o processo de alfabetização:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica ou sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2020, p. 18).

O conceito de alfabetização, no Brasil, sofreu alterações, visto que até 1940, de acordo com os censos demográficos, era considerada alfabetizada a pessoa que declarasse saber ler e escrever, sendo capaz de escrever o seu próprio nome. No entanto, o Censo de 1950 passou a considerar alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete, simples, ou seja, que fosse capaz de exercer também uma prática escrita. De acordo com Colello (2021, p. 18-19):

A partir de meados do século XX [...] Em face aos apelos econômicos (participação no mercado competitivo de trabalho), sociais (crescente urbanização e convivência em contextos de cultura escrita), tecnológicos (uso do aparato cada vez mais sofisticado de comunicação) e geopolíticos (a globalização sustentada pelo sistema

capitalista e pela formação do amplo mercado de consumidores) de nosso mundo, as metas de alfabetização superam a histórica exigência de escrever o próprio nome e passam a ser defendidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como instrumentos para a vida e para o trabalho. Sem desmerecer a dimensão funcional da língua escrita, diversos autores (Britto, 2007; Colello, 2015,2017; Colello e Lucas, 2017; Freire, 1983; Frigo e Colello, 2018; Geraldi, 1993; Mariani, 2002; Yunes, 2002; Zaccur, 1999; Zilberman, 2009) chamam a atenção para a vertente ideológica que subsidia essa concepção dominante: a alfabetização para a qualificação do trabalhador, o aumento da produtividade e a sustentação do mercado consumidor.

A partir do Censo de 1950 até os dias atuais, o conceito de alfabetização é mensurado pelo critério de anos de escolarização, o tempo de aprendizagem escolar e a capacidade do indivíduo de não somente ler e escrever, mas também de fazer uso da leitura e da escrita, caracterizando assim o nível de alfabetização funcional – termo usado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que alerta para o conceito social da alfabetização. Nessa mesma direção, o Fórum Mundial de Educação defende a ideia da alfabetização como um direito de todos, como uma estratégia para diminuir as diferenças sociais objetivando a paz e a justiça social. Como afirma Colello (2021, p. 19):

Em contraposição ao princípio de alfabetizar para instrumentalizar o trabalhador e para adaptá-lo ao sistema, o Fórum Mundial de Educação rechaça a ideia de ensino como mercadoria para defender a alfabetização como um direito de todos, como uma estratégia para diminuir as diferenças sociais rumo à construção da paz e de uma sociedade mais justa.

De acordo com Ferreiro (1988, p. 47), a “alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Para a autora, a alfabetização é um processo inconcluso e que muda de acordo o tempo, com as culturas e com a chegada da tecnologia.

A partir das concepções de Magda Sorares, percebemos que em torno do conceito de alfabetização existe o debate entre dois pontos de vista: o da aquisição da língua escrita versus o da compreensão e expressão de significados. No entanto, a autora apresenta um terceiro ponto, não menos importante que os outros dois conceitos, mas que difere dos dois, pois os mesmos consideram a alfabetização como um processo individual. O terceiro volta-se para o aspecto social da alfabetização, no qual a conceituação não é a mesma em todas as sociedades.

Nesse viés, o conceito de alfabetização depende das características culturais, econômicas e tecnológicas. De acordo com Magda Soares (2020), pode-se concluir, a respeito do conceito de alfabetização, que se trata de um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Nessa direção a autora complementa:

[...] a alfabetização é [...] um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização (SOARES, 2020, p. 23).

Compreendemos então a alfabetização como um processo complexo e multifacetado de natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, influenciado pelos condicionantes culturais, sociais, econômicos e políticos. Nesse viés, Soares (2020, p. 26) conclui:

À natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizados social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Na concepção de Colello (2021), a alfabetização vai além de um aprendizado estrito, visto que possibilita novas formas de se manifestar, interagir e organizar o mundo. Nas palavras da autora:

Mais do que um aprendizado estrito, a alfabetização deve, no curso de um longo processo, ampliar as expectativas de desenvolvimento, trazendo novas possibilidades de se manifestar, interagir e organizar o mundo. [...] não é a aprendizagem das letras em si que promove formas mais abstratas e elaboradas de pensamento, mas o conjunto de experiências de letramento que, na escola e na sociedade, se imprimem com impacto significativo no sujeito (COLELLO, 2021, p.31)

A partir das autoras, identificamos que o conceito de letramento surgiu no Brasil em meados de 1980. Segundo Soares (2020), foi nos anos 1980 que surgiu um novo campo de estudos sobre o letramento. O termo letramento, traduzido do inglês *literacy*, foi usado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986) e dicionarizado em 2001 pelo Houaiss. Emergiu ainda em meio a debates polêmicos nos anos de 1990. Segundo Colello (2021, p. 62), o termo:

Ganha força não só para explicar o significado da língua, como também para viabilizar a proposição de mecanismos práticos de superação dos problemas pedagógicos; mais especificamente, para superar a concepção de aprendizagem da escrita como mera aquisição do sistema e, assim, valorizar a natureza social da língua.

O termo letramento surgiu da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que fossem além do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita. Podemos então definir letramento como o conjunto de

comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e a escrita entejam envolvidas. Magda Soares (2020) entende letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita, e da escrita em práticas sociais.

No Brasil, o letramento surge atrelado ao conceito de alfabetização, fazendo-se uma junção dos dois processos, com prevalência muitas vezes do conceito de letramento, o que tem ocasionado a perda da especificidade do processo de alfabetização. Como afirma Magda Soares (2020, p. 40, grifo da autora):

[...] A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Mencionar a especificidade da alfabetização não significa dissociá-la do processo de letramento, visto que compreendemos que os dois processos ocorrem simultaneamente, pois são interdependentes e indissociáveis. As atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas consideram que a leitura e a escrita ocorrem por esses dois processos: pela aquisição do sistema de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Nesse sentido, Soares (2020, p. 64) afirma:

Assim, por um lado, é necessário que alfabetização – entendida como aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente de leitura e escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Entretanto, Emília Ferreiro, em uma entrevista à revista Nova Escola, argumenta que em alfabetização está compreendido o conceito de letramento ou vice-versa, que em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização. Sua afirmação remete à concepção de que os dois processos são simultâneos. A autora alerta ainda para o perigo de separar os dois termos, como podemos observar em sua afirmação:

Há algum tempo descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se possa perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30).

Nessa perspectiva da simultaneidade dos processos de alfabetização e letramento, no mundo digital mais do que nunca devemos permitir a divisão dos termos no desenvolvimento do processo. Em relação às especificidades da alfabetização, Soares (2020, p. 47) propõe:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial de aprendizagem de escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; [...].

Partindo dessa concepção, reconhecemos que tanto o processo de alfabetização quanto o processo de letramento apresentam dimensões distintas que demandam metodologias diferentes, indicando que as aprendizagens iniciais da língua escrita remontam a múltiplas metodologias.

Colello (2021) ressalta, em suas pesquisas, a dificuldade dos professores em assimilar os conceitos de letramento e alfabetização e, consequentemente, de transpô-los para as práticas pedagógicas:

Os entendimentos superficiais e incompletos, reducionistas ou deturpados mostram que os docentes nem sempre conseguem alcançar o cerne desses conceitos [alfabetização e letramento] e de suas implicações práticas. O fato de um mesmo sujeito [professor da amostra investigada] lançar mão de explicações ou de conceitos recorrentes de diferentes categorias mostra a instabilidade na apropriação do “novo”, perpetuando um fazer intuitivo, no qual não há precisão conceitual, tampouco segurança no planejamento ou coerência na prática pedagógica (LUCAS; COLELLO, 2019, p. 103).

Compreendemos que o processo de alfabetização é complexo, pois envolve uma multiplicidade de fatores de natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, aos quais são acrescentados fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário que o professor alfabetizador compreenda essa multiplicidade de fatores que influem no processo de alfabetização.

Nessa conjuntura, não existe um método específico para a aprendizagem inicial da língua escrita, pelo contrário, existe uma multiplicidade de métodos. No entanto, a aplicabilidade de um determinado procedimento depende de muitos fatores e das características de cada criança, exigindo assim formas diferenciadas para cada ação pedagógica. Nessa direção, Cagliari (1996, p. 9) discorre:

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

Partindo dessa compreensão, fazem-se necessárias novas metas para a alfabetização, exigindo dos professores alfabetizadores novas posturas pedagógicas, que aproximem o ensino da língua, desde o início da aprendizagem, dos propósitos e das práticas sociais.

Brito e Melo (2016) apontam em seus estudos o perfil do professor alfabetizador diante da complexidade da ação pedagógica exigida no processo de alfabetização:

No ciclo de alfabetização, o que se espera é que os professores sejam pares mais experientes, de posse de conhecimentos e de saberes necessários no processo de ensinar/aprender. Espera-se, igualmente, que habilidades para mobilizar os alunos na produção de novos conhecimentos, contribuindo para a formação de leitores/escritores capazes de utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano de suas vidas na sociedade. Para tanto, é imprescindível que conheçam os processos de alfabetização (aspectos conceituais e metodológicos da alfabetização) e a cultura da infância para a compreensão das teorias que fundamentam suas práticas (BRITO; MELO, 2016, p. 26).

Para tanto, faz-se necessária a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências para fomentar a prática docente que possibilite a articulação entre a aquisição do sistema de escrita, através das especificidades do processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o processo de letramento.

Ainda sobre o perfil do professor alfabetizador, verificamos no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a) a apresentação dos critérios mínimos para o professor atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre os critérios verificamos os seguintes destaques: a) Ter domínio dos conhecimentos necessários do desenvolvimento de leitura e da escrita na perspectiva do letramento; b) Ter habilidades de interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; c) Ser

assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; d) Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.

De acordo com o perfil docente exposto no documento, identificamos uma multiplicidade de habilidades e saberes necessários à atuação dos professores alfabetizadores no processo de alfabetização, exigindo desses profissionais um perfil específico que vai além da sua formação inicial, pois perpassa o saber da experiência, o domínio de metodologias, os conteúdos, as habilidades didático-pedagógicas e a sensibilidade para identificar as necessidades reais do meio educativo.

Nessa linha de pensamento, Magda Soares chama a atenção para a formação do professor alfabetizador, salientando a complexidade do processo de alfabetização, exigindo desse profissional uma formação direcionada para essa prática.

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2020, p. 28).

Nessa perspectiva, existe a real necessidade da formação continuada para os professores alfabetizadores direcionada à prática docente e às especificidades do processo de alfabetização e letramento. Para tanto, Soares (2020) propõe a revisão e reformulação da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras.

Segundo Brito e Melo (2016), os conhecimentos dos professores podem ser ampliados e/ou aprofundados a partir da formação profissional (inicial ou continuada). As autoras apontam o foco da formação continuada dos professores alfabetizadores:

A formação continuada tem como foco os conhecimentos pertinentes às demandas e desafios da prática docente. Essa formação, ao transcender a racionalidade técnica, pode desencadear reflexões sobre as exigências postas à escola na alfabetização de crianças, além de propiciar a formação de um profissional com mais autonomia para assumir o processo de ensino e aprendizagem (BRITO; MELO, 2016, p. 27).

Como afirmam as autoras, as formações ofertadas aos professores alfabetizadores precisam estar alinhadas à prática docente. No entanto, deve-se ter bastante cuidado para que

essas não sigam os modelos de fórmulas prontas, tecnicistas. É necessário que se convertam em espaços de troca de experiências, de momentos que levem à reflexão da prática, possibilitando aos educadores autonomia para redirecionamento da prática educativa a partir do fomento teórico e reflexivo dos momentos formativos. Como afirma Colello (2021), o desafio dos educadores na sociedade contemporânea, mais do que alfabetizar, é investir na constituição do sujeito leitor e escritor, incorporando na sua prática o significado político da formação humana.

Para tanto, a formação dos professores precisa adotar novos direcionamentos e posturas com o intuito de desenvolver momentos formativos que contribuam significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica, possibilitando a autonomia docente, fomentada pela reflexão dialógica com os seus pares. Como propõe Colello (2021, p. 184):

[...] justifica-se a necessidade de se problematizar a formação do professor alfabetizador, situando a capacitação docente em novas bases. [...] é preciso compreender a capacitação docente como uma ação conjunta e partilhada, capaz de romper com segmentação entre teoria e prática, o distanciamento entre o pensar e o fazer educação. Trata-se de um esforço a ser projetado com base no estudo, na ampliação dos referenciais, no diálogo, na reflexão, na troca de saberes, na construção de parcerias ou de mecanismos de apoio docente e na sua tematização da prática.

Ressaltamos a importância de uma formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores, partindo da conjuntura em que a sua prática pedagógica se desenvolva. Como já mencionamos, além da árdua ação de alfabetizar letrando, deve-se considerar a especificidade de cada processo e a relevância social, cultural, política e econômica do processo de alfabetização. Isso porque são exigidos, desse profissional, conhecimentos específicos, posturas específicas, metodologias específicas, entre outras especificidades que muitas vezes não foram desenvolvidas na sua formação inicial. Salienta-se, assim, que a formação profissional e pessoal é um *continuum*. Por isso, necessita de uma formação continuada que possibilite a reflexão crítica e reflexiva do fazer pedagógico, contribuindo consequentemente para a práxis docente.

3.4 Professoras alfabetizadoras: o lugar das mulheres na docência

Nesta seção, faremos um breve histórico da inserção da mulher na docência, assim como sobre o acesso dessas ao “mundo do saber”. Esse fenômeno contribuiu de forma significativa para a inserção feminina no mercado de trabalho, influenciando também no processo de feminização da profissão docente.

Para compreender a feminização da docência, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, buscamos estudos sobre o acesso das mulheres ao “saber”. Para tanto,

ancoramo-nos nos estudos de Michelle Perrot (2007) acerca da história das mulheres, com especial atenção à aquisição do “saber” para o ingresso no mundo do trabalho, voltado, sobretudo, à docência.

Segundo a autora, o acesso aos espaços sociais pelas mulheres ganhou notoriedade com a Reforma Protestante¹, visto que as mulheres passaram a pregar a palavra da Bíblia e isso necessariamente as conduzia ao domínio da leitura e escrita. Até então, ao longo da história humana, o acesso ao conhecimento tem sido restrito para as mulheres, chegando a ser considerado contrário à feminilidade. A Reforma, assim, empreendeu a leitura da Bíblia para homens e mulheres, o que favoreceu a instrução feminina na Europa, abrindo espaço às mulheres para ingressar nas instituições de ensino e, posteriormente, nos espaços públicos e no mundo do trabalho, como relata Perrot (2007, p. 91):

A Reforma Protestante é uma ruptura. Ao fazer da leitura da Bíblia um ato e uma obrigação de cada indivíduo, homem ou mulher, ela contribuiu para desenvolver a instrução das meninas. Na Europa protestante do Norte e do Leste espalharam-se escolas para os dois sexos. [...] A instrução protestante das meninas teria consequências de longa duração sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e a profissão [...].

A Igreja Católica no século XVII, consciente da influência protestante sobre as mulheres, passou a investir na educação das meninas com a criação de escolas e ateliês. No entanto, a ideia contrária à formação feminina continuou a enfrentar represálias dentro da própria Igreja. Alguns filósofos defendiam que o saber destinado às mulheres deveria ser filtrado, pois era preciso ministrar às meninas “luzes amortecidas” (PERROT, 2007).

Ainda conforme Perrot (2007), no século XVIII permaneceu no ideário social e cultural que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto à sua natureza, pois acreditava-se que feminilidade e saber não combinavam: um excluía o outro. Nesse sentido, a educação destinada às meninas deveria somente instruí-las para torná-las agradáveis e úteis, com o intuito de formá-las para desempenhar os papéis de mãe, esposa e dona-de-casa.

De acordo com a autora, esse modelo educacional perdurou ao longo do século XIX, no qual a educação das meninas era sustentada por dois pilares: a família e a religião. As famílias aristocráticas ou abastadas economicamente contratavam receptoras e governantas para ministrar aulas de boas maneiras em domicílio. Nas famílias burguesas, as meninas

¹ A Reforma Protestante constitui um movimento fomentado por razões religiosas e políticas ocorrido na Europa no século XVI, dentro do cristianismo, liderada por Martinho Lutero em 1517.

completavam sua educação em pensionatos, já as moças das camadas populares frequentavam os ateliês das irmãs de caridade (PERROT, 2007, p. 94).

Das conquistas feministas no decorrer da história, o acesso ao saber foi impulsionado pela necessidade de professoras para conferir a devida instrução às meninas. A profissão docente era vista como a única possibilidade do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, acionada pela obrigatoriedade das escolas para os dois sexos. Ampliou-se a oferta de trabalho para as mulheres, que passaram a ser contratadas para ensinar meninas e crianças menores e órfãs, na função de cuidadoras. Posteriormente, outro impulso à feminização da profissão docente na Europa no século XIX veio com a criação das escolas normais para as professoras primárias, influenciando o ingresso, nessa profissão, das mulheres da burguesia e das classes populares (PERROT, 2007).

No Brasil, durante os séculos XVI e XVII, os padres jesuítas foram os responsáveis pela educação do país, por 210 anos. “[...] os jesuítas exerceram uma poderosa influência na educação brasileira, influenciando na formação da sociedade brasileira, constituíram-se um dos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais” (CASTRO, 2016, p. 228). Nesse período, a educação feminina seguia o modelo educacional europeu baseado na religião, no qual as mulheres tinham que aprender boas maneiras e prendas domésticas.

Vianna (2013) ressalta que, nos últimos anos do Império, a presença das mulheres no magistério do ensino primário ganhou destaque em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Com a instauração das Escolas Normais para a formação de professores e professoras em São Paulo, normatizadas pelo Projeto de Lei de 1830, o qual declarou a preferência às mulheres, o acesso começou a ser ventilado, efetivando-se entre os anos de 1875 e 1880, após a criação de uma ala feminina. Vale ressaltar que a Escola Normal era “[...] uma das poucas oportunidades, senão a única, possibilidade de formação destinada às mulheres que prosseguiram com estudos além do primário” (VIANNA, 2013, p. 165)

No século XIX, se deu o ingresso substancial das mulheres no magistério, com a criação das escolas de improviso, que não se mantinham vinculadas ao Estado (VIANNA, 2013). A autora chama atenção que a profissão de professora era uma das únicas oportunidades do ingresso das mulheres no mercado de trabalho:

[...] Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013, p. 164).

O ingresso das mulheres no magistério, no final do século XIX, impulsionou a entrada destas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, em outras profissões, mesmo que inicialmente as profissões se relacionassem diretamente com o gênero feminino.

A partir do século XIX, os homens deixam de ministrar aula nos cursos primários, abandonando também as Escolas Normais, as quais passam a formar mais professoras (VIANNA, 2013, p. 165). O Censo Demográfico do ano de 1920 indicava que 72% dos professores do ensino público primário do Brasil eram compostos por mulheres (Ibidem, p. 7). Como assevera Almeida (1998, p. 23):

Com o maciço ingresso feminino nessa escola, apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão.

A feminização do magistério na educação básica relaciona-se com fatores históricos, sociais e culturais. As primeiras décadas do século XX foram marcadas por mudanças profundas, impulsionadas pelo processo de industrialização estimulado pela urbanização da sociedade e favorecido pelo acesso a novas tecnologias com a difusão dos meios de comunicação. O advento tecnológico da comunicação influenciou o movimento feminista, que reivindicava direito ao voto feminino, bem como a participação política e social das mulheres e a igualdade de direitos na educação e na profissionalização (ALMEIDA, 1998).

No Brasil, após o regime ditatorial no ano de 1937 e com o fim da Segunda Guerra Mundial, os ideais democráticos foram retomados, contribuindo com as novas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na sociedade de classe (ALMEIDA, 1998).

No plano educacional, os anos iniciais do século XX ofereceram mais oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, pelos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. Nesse período, a profissão de professora primária possibilitou às mulheres da classe média a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, visto que as mesmas podiam conciliar as “tarefas do lar” com o ofício de lecionar. Nesse período, o “ser professora” acarretava um certo prestígio social, influenciando as jovens a ingressar nessa profissão, contribuindo com a feminização do magistério primário. Como afirma Almeida (1998, p. 28):

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas

desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão.

Segundo Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil teve seus alicerces no século XIX. Com o advento da República, esse fenômeno já estava consolidado e continuou aumentando nas décadas seguintes, visto que os ideais republicanos propagavam a ideia de que o povo deveria ser instruído. Acreditava-se que a educação impulsionaria o crescimento do país, visão essa que repercutiu na política educacional e, conseqüentemente, na criação de mais escolas, levando ao aumento da demanda educacional no país, ancorada na ideologia que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade, o que se faria principalmente pela sua inserção no campo educacional.

Um outro fator que corroborou com a feminização da docência foi o abandono pelos homens da profissão de professor nas últimas décadas, pois esses buscaram outras profissões com remuneração maior, principalmente devido ao processo de industrialização que proporcionou a ascensão desses a outros setores da economia, como constata Almeida (1998, p. 66):

A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão.

Vale ressaltar que esse cenário se manteve ao longo dos séculos XX e XXI, seguido de várias alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. A democratização do ensino nas últimas décadas do século XX também contribuiu com a feminização da educação básica, pois as autoridades de ensino do país consideravam que as mulheres apresentavam características profissionais necessárias para a escola pública, que crescia significativamente, devido aos ideais de democratização do ensino. Por esse viés, as políticas educacionais reservavam às mulheres o acesso aos espaços públicos, ao serviço público e, conseqüentemente, aos setores de trabalho, fruto de reivindicações dos movimentos feministas motivados pelas próprias condições da classe trabalhadora da época (ALMEIDA, 1998).

Almeida discorre, ainda, sobre o simbolismo da inserção da mulher no magistério primário e no serviço público:

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam renunciar ao poder da reprodução da espécie que, por sua vez, só era

viável socialmente com o sacramento do matrimônio. Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período (ALMEIDA, 1998, p. 69).

Esse fenômeno perpassou os séculos XX e XXI, visto que, de acordo com o primeiro Censo do Professor, realizado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mais de 90% da categoria de professores das redes pública e particular de ensino básico, 85,7% do professorado da Educação Básica do Brasil, era formado por mulheres, e apenas 14,1% eram formados por homens, confirmando, portanto, a feminização docente nessa etapa de ensino (BRASIL/MEC/INEP, 1999).

Apesar das diversas mudanças sociais, políticas e econômicas, a maioria dos professores que atuam na Educação Básica ainda é formada predominantemente por mulheres, de acordo com o Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, sendo que este último ano tomou como referência o perfil dos professores típicos brasileiros, formado predominantemente por mulheres alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica (CARVALHO, 2018).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2009), apesar de a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil se modifica à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, há predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

De acordo com Almeida (1998), o processo de feminização do magistério no Brasil foi influenciado por diversos fatores, tais como: as mudanças dos ideais burgueses aliados às novas concepções de trabalho feminino, acrescidos das ideologias que pregavam a independência dos homens e a subordinação das mulheres; a influência da industrialização, que acarretou diversas mudanças no âmbito social, político e, sobretudo, econômico; e as reivindicações dos movimentos feministas, que levaram as mulheres a lutar por seus direitos à participação na sociedade e no âmbito político, almejando o direito ao voto, o acesso educacional e profissional, e, conseqüentemente, a sua inserção no mercado de trabalho, ampliando a inclusão das mulheres no magistério.

As mudanças sociais que a industrialização e a urbanização crescentes estavam favorecendo, a emergência do movimento feminista e suas reivindicações por direitos

políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a vislumbrar no magistério um espaço profissional que se adequasse ao que delas se esperava em termos sociais e àquilo de que realmente precisavam para ir ao encontro de um futuro com mais independência e menos opressão (ALMEIDA, 1998, p. 74).

A feminização da docência é um fenômeno ainda atual, fato esse influenciado por fatores históricos, políticos, sociais e culturais que favorecem o acesso e a permanência das mulheres na profissão docente, e mais fortemente nas turmas de educação infantil e nos anos iniciais da educação básica. Esse fenômeno evidencia-se ainda hoje, nas instituições públicas do Brasil, também identificado nas escolas públicas do município de Fortaleza, onde a maior parte das professoras que atuam na educação básica, principalmente nos anos iniciais, são mulheres.

Recaem sobre as mulheres, assim, inúmeras responsabilidades, obrigações e exigências, sejam no âmbito da família, na profissão ou na vida social e cultural, incluindo responsabilidades maternas com os cuidados dos filhos menores, alimentação da família e os cuidados da casa para além das cobranças sociais e das responsabilidades profissionais que lhes são exigidas. Em 2021, as mulheres foram ainda mais penalizadas, pois ficaram assoberbadas com a carga de trabalho devido ao isolamento social resultante da pandemia do coronavírus. Esse acontecimento impactou diretamente a vida das mulheres, conforme será discutido a seguir, por meio da formação de professoras alfabetizadoras.

3.5 Formação das professoras alfabetizadoras e o contexto da pandemia

Como o estudo desenvolveu-se no recorte temporal entre os anos de 2018 e 2020, é importante destacar o enfrentamento da pandemia da Covid-19 no contexto educacional, evidenciando as nuances da formação das professoras alfabetizadoras, suas consequências nas práticas dessas professoras e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que o ano de 2020 foi um ano atípico, pois nos deparamos inesperadamente com a pandemia mundial da Covid-19, o que nos impôs o distanciamento social como forma de prevenção antiviral. Diante dessa realidade, a rotina escolar letiva foi alterada, mais precisamente em março do ano de 2020, com a suspensão das aulas presenciais. Escolas públicas e privadas foram fechadas sob a orientação do Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, do governo do Estado do Ceará, que determinou a suspensão imediata das aulas em todas as instituições de ensino (CEARÁ, 2020).

Inicialmente, as aulas foram suspensas por apenas 15 dias, mas, devido à rápida proliferação do vírus e ao alto nível de contágio, prorrogou-se a necessidade do isolamento

social, recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A situação emergencial se agravou por não existirem vacina ou medicamentos adequados ao combate do vírus naquele momento. Nessas circunstâncias, o decreto estadual foi prorrogado por todo o ano letivo de 2020 (BRASIL, 2020).

Nacionalmente, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Sobre o calendário escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou, no Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020, a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19 (CNE, 2020a).

Em alinhamento com os dispositivos legais anteriormente citados, o Parecer nº 11/2020 de 7 de julho de 2020 do Conselho Nacional de Educação discorre sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia (CNE, 2020b).

Nesse contexto, foi necessário adaptar as metodologias de ensino presencial para a sistemática remota e, para tanto, a rede de ensino público da prefeitura de Fortaleza também aderiu a esse processo. Nessa perspectiva, cada instituição de ensino buscou se adequar à nova realidade, a partir da comunidade escolar, para colocar em prática o ensino remoto em substituição das aulas presenciais, pois coube às escolas a criação de ambientes virtuais, recorrendo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Saviane e Galvão (2020), o ensino remoto emergencial se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EaD). O ensino remoto foi proposto como uma alternativa excepcional e emergencial a ser adotada no período de pandemia, porque a educação presencial não era viável.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. [...] Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial, etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

Sobre esse momento ímpar no cenário educacional que se tornou mundial, foi necessário o uso da tecnologia para manter a comunicação entre a escola e as famílias. Nóvoa (2020)

afirma que, num momento dramático como o que estamos vivendo, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos, embora saibamos das condições precárias das famílias e de algumas escolas em relação aos recursos tecnológicos e acesso à internet.

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender que muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca para o professor, na reorganização da sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas. A educação retardou o processo de integração das TD às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias às práticas escolares cotidianas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Quanto aos professores, estes perderam o chão da sala de aula e tiveram que se reinventar em busca de dar conta das atividades no processo educativo, buscando novos conhecimentos e, para alguns, aprendendo a fazer uso das TDICs na própria residência, que foi transformada como extensão profissional.

De fato, as sucessivas mudanças que marcam o mundo, na atualidade, têm servido para reafirmar a necessidade de se produzir novas formas de ensinar e aprender, por meio das TD, de se reinventar a sala de aula. Os professores foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Considerar as principais problemáticas que envolvem o ensino remoto, como também os desafios impostos aos professores, nos possibilita perceber a complexidade do momento e a importância de uma formação voltada para ao novo contexto educacional. Segundo Nóvoa (2020, p. 8):

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para esse tempo tão difícil.

Para viabilizar as aulas remotas, foram criados grupos nas redes sociais através de aplicativos. Vale ressaltar que, para as escolas públicas, o desafio permanece ainda maior, visto que sua clientela é de baixa renda e a maioria dos alunos não possui recursos tecnológicos como celulares, computadores ou tablets, além de não contar com o acesso à internet, fato evidenciado na pesquisa realizada no final de julho de 2020 pelo Data Senado (CHAGAS, 2020).

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32, 4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (CHAGAS, 2020, online).

Nóvoa (2020) ressalta que ninguém estava preparado para essa situação, que nos revelou aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento econômico para além do prejuízo pedagógico. Mas também apresentou pontos positivos, como a relação com as famílias e a inventividade de muitos professores.

Nesse viés, a formação continuada das professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza passou por mudanças, com readaptação do processo, visando à adequação ao novo cenário educacional imposto pelo ensino remoto. A Secretaria de Educação de Fortaleza, nesse sentido, alterou a forma de realização desse processo, vislumbrando dar maior suporte aos professores e subsidiá-los na metodologia do ensino remoto (FORTALEZA, 2021).

As formações passaram a ser desenvolvidas também na modalidade remota, através de encontros online por meio de aplicativos e com o uso das TDICs, onde se realizavam os encontros mensais entre formadoras e professoras, utilizando-se ambientes virtuais nos quais eram postados atividades e materiais para subsidiar os professores no desenvolvimento das suas práticas docentes.

Assim, os encontros virtuais oportunizaram que as professoras dialogassem sobre as suas dificuldades, bem como permitiram trocas de saberes e experiências entre as docentes partícipes, tão necessárias diante do novo cenário educacional, devido à pandemia da Covid-19. Nessa perspectiva, Nóvoa aponta (2020, p. 12):

Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só lições), reforçando a sua ação na produção do conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativas – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

Nesse viés, a formação de professores do município de Fortaleza buscou se reorganizar para atender à nova demanda, frente ao novo cenário educacional, com a funcionalidade, em alguns momentos, de rede de apoio às professoras alfabetizadoras. As professoras se apoiaram umas nas outras, correndo contra o tempo para aprender e ensinar em tempos de pandemia. Tiveram, pois, que se reinventar, trocar experiências com os formadores, que também necessitaram de ajuda para oferecer o suporte necessário, tendo em vista que todas se encontravam em circunstâncias semelhantes, pois o ensino remoto reverberou as carências do

professorado no tocante ao uso das TDICs, considerando que muitos professores apresentavam certa rejeição ao uso dessas nas práticas docentes (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Nessa conjuntura, faz-se necessário, por parte das redes de ensino, priorizar ações formativas docentes nas políticas de financiamento e de fomento, com vistas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Isso porque o novo cenário educacional demanda políticas de formação continuada voltadas para apropriação das potencialidades das TDICs, visando a novas possibilidades dos modos de ensinar e de aprender (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

O propósito de fomento às TDICs se justifica pela demanda que se delineia no pós-pandemia. Acreditamos que muitas atividades da profissionalidade docente continuarão na prática dos professores, pois integram outras dimensões do trabalho em relação ao fazer pedagógico. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação exige domínio de conhecimentos que possibilitem um olhar multidimensional sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim como impactou a vida docente, não sairá tão facilmente, conforme nos revelaram os dados a partir da realidade investigada sobre a qual discorreremos no capítulo seguinte, de análise dos dados.

4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO - UMA ANÁLISE EM FORTALEZA: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES FORMATIVAS

Neste capítulo, analisamos os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras alfabetizadoras que lecionam em uma escola pública da periferia de Fortaleza. As análises foram construídas a partir do diálogo com as docentes e o material coletado foi organizado, dando destaque aos termos discursivos das professoras participantes. Para dar sustentação aos fragmentos escolhidos, respaldamo-nos em estudos teóricos capazes de pautar a análise dos relatos apresentados.

No decorrer da análise, optamos pelo anonimato das respondentes. Em vez de mencionar os nomes das professoras entrevistadas, mantivemos a preservação de suas respectivas identidades, com a utilização dos codinomes PA, PB, PC, PD, PE para identificar suas falas, como veremos no passo a passo que permeou as entrevistas.

4.1 As entrevistas: o caminho percorrido

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professoras alfabetizadoras, atuantes nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, dentro do recorte temporal dos anos de 2018 e 2020. As entrevistas ocorreram de forma individual, com data e horários previamente estabelecidos com cada participante, por meio de aplicativo de vídeo online, que permite a interação em tempo real entre as respondentes, de modo a respeitar os protocolos de prevenção da Covid-2019, que propõem o distanciamento social como estratégia de prevenção da propagação do Coronavírus.

Para inserir as temáticas, estimulamos um clima harmonioso, a fim de favorecer a interação, sem perder de vista o direcionamento do roteiro a ser trilhado. Roteiro este dividido em seis eixos articulados, os quais foram explicados antes das entrevistas, por meio de slides.

No primeiro momento, foi apresentada a temática da pesquisa intitulada “A Formação Continuada do Município de Fortaleza: um estudo com professoras alfabetizadoras”. Em seguida, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ciência e o consentimento das entrevistadas. Também expomos o conceito de “formação”, tendo por base as Orientações Pedagógicas do Município de Fortaleza voltadas à proposta de formação analisada (FORTALEZA, 2021).

As diretrizes da formação são disponibilizadas num encontro de que participam os professores do mesmo ano/série ou do mesmo componente curricular de lotação, para facilitar

a troca de saberes e experiências. Esse agrupamento tem como objetivo ampliar os conhecimentos, por meio da mediação do formador, que conduz todo o processo formativo e a partilha das experiências. Também foram apresentados os critérios exigidos para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, extraídos do Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a).

Em seguida, solicitamos que as docentes respondessem à primeira parte da entrevista, contendo dados de identificação e informações sobre a própria formação, tais como: tempo de serviço na prefeitura de Fortaleza, tipo de vínculo empregatício, o regime de trabalho, se temporárias ou efetivadas.

A terceira parte da entrevista destinou-se às perguntas sobre a experiência de alfabetizadora. Buscamos, nessa parte da entrevista, resgatar as memórias das entrevistadas sobre os processos de alfabetização, assim como as lembranças de suas professoras das séries iniciais para, em seguida, adentrar as experiências próprias das professoras alfabetizadoras.

O quarto momento da entrevista pautou-se na “formação”, de modo que solicitamos inicialmente que as docentes relatassem seus percursos de graduação, enfatizando as contribuições dos respectivos cursos para o processo de formação do professor alfabetizador. Em seguida, ampliamos a discussão para as formações oferecidas pelo município de Fortaleza aos professores alfabetizadores.

A formação dos professores no contexto da pandemia foi abordada no quinto momento da entrevista. As perguntas se voltaram para as mudanças ocorridas no mês de março do ano de 2020, pois, devido ao isolamento social, as formações passaram por mudanças significativas, com oferta remota. Nessa fase da entrevista, tentamos saber acerca do ponto de vista das docentes sobre o processo formativo desenvolvido nesse cenário.

Na última parte da entrevista, tivemos a oportunidade de conhecer as potencialidades e as fragilidades dos encontros formativos oferecidos pela prefeitura de Fortaleza, apontados pelas respondentes. Nesse momento, as docentes também trouxeram sugestões para aperfeiçoamento das formações, incluindo características do próprio perfil de alfabetizadora.

4.2 Memórias de formação das professoras alfabetizadoras

Neste subtópico, trazemos as memórias acerca das experiências de alfabetização das entrevistadas, a fim de relacioná-las com suas práticas de professoras alfabetizadoras. Iniciamos a conversa com o relato das professoras sobre o seu processo de alfabetização, e, através dos relatos, foi possível identificar que quatro das cinco entrevistadas foram alfabetizadas através

do método tradicional, com o uso de cartilhas, cópias, famílias silábicas, entre outras metodologias tecnicistas, como podemos observar nos relatos abaixo:

Sim, meu processo de alfabetização foi bem tradicional. Me lembro bem que a gente estudava uma letra por semana, beabá, “a babá cuida do bebê”, bem isso mesmo, família silábica, foi assim... Caligrafia, fazer cópia do textão grande, passava a tarde fazendo cópia e os dedos cansavam (risos). Então assim foi a minha alfabetização, porém, consegui, fui alfabetizada na idade certa com uso dessas metodologias (PA, 2020).

Eu tenho lembrança daquele ABC, aquele beabá. Não tenho lembrança de nada lúdico, era muita cartilha, essa coisa que perpetua muitos anos, muito tempo e eu peguei muito forte na minha infância. Lembro até da palmatória, não era usada, mas ficava em cima do birô (risos meio nervosos) (PB, 2020).

Os fragmentos das respondentes nos conduzem ao pensamento de Magda Soares (2003), que explica as concepções e métodos considerados tradicionais utilizados por longo período pelas antigas professoras alfabetizadoras das entrevistadas. As memórias trazidas pelas respondentes estão assentadas em práticas arraigadas que se desenvolveram por métodos inadequados para a nossa atualidade. São métodos desclassificados para os processos vigentes, seja no campo linguístico, emocional, social ou psicológico. De acordo com Soares (2003, p. 17):

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método – fosse esse ou aquele – que vinha concretizado na cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora) dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer. [...] Mas era isso que a professoras tinham. Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor sequência de aprendizagem. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria.

Das pesquisas de Soares (2003) aos fragmentos relatados, percebemos que somente uma entre as docentes relatou ludicidade em seu processo de alfabetização. Segundo a única professora que experienciou a inovação, o lúdico facilitou sua aprendizagem, como podemos constatar no relato abaixo:

[...] Eu aprendi de uma maneira bem lúdica mesmo, bem alegre, o alfabeto, né? Por conta da casinha feliz. Eu nunca esqueci, eu tenho até hoje os livros. E foi nesse ano de 1989, para mim muito bom, muito maravilhoso, a professora muito boa também. [...] ainda lembro o nome da professora. E foi muito prazeroso, foi uma coisa bem... que ela transformou como se fosse um teatro. É como se tivesse transformado num teatro as letras... era tudo diferenciado, então para mim foi bom, então para mim foi ludicidade pura (PD, 2020)

No relato da professora (PD), percebemos o quanto o seu processo de alfabetização ocorreu por meio de uma metodologia lúdica, fato que a marcou positivamente, em sua compreensão, tendo em vista que a metodologia lúdica facilitou muito o seu processo de aprendizagem, de acordo com suas memórias.

Outro ponto levantado na entrevista pautou-se na identificação das docentes com as turmas de 1º e 2º anos. Todas relataram que se identificam com as respectivas turmas, e um fato relevante é que as cinco entrevistadas, nos últimos cinco anos, atuaram tanto no 1º ano como no 2º ano, construindo experiência em ambas as turmas.

Sabemos que o processo de alfabetização exige dos professores conhecimentos, saberes e experiências, assim como metodologias necessárias para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, como afirmam Brito e Melo (2016, p. 26):

No ciclo de alfabetização, o que se espera é que os professores sejam pares mais experientes, de posse de conhecimentos e de saberes necessários no processo de ensinar/aprender. Espera-se, igualmente, que tenham habilidades para mobilizar os alunos na produção de novos conhecimentos, contribuindo para a formação de leitores/escritores capazes de utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano e de suas vidas na sociedade. Para tanto, é imprescindível que conheçam os processos de alfabetização (aspectos conceituais e metodológicos da alfabetização) e a cultura da infância, para compreensão das teorias que fundamentam suas práticas.

Magna Soares acrescenta ainda sobre a especificidade do processo de alfabetização:

É isso que chamo de especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema da escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com textos “acartilhados” – “a vaca voa, Ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros, etc. Assim é que vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 19).

Nesse contexto, solicitamos a opinião das entrevistadas sobre a necessidade de uma formação específica para atuar nas séries iniciais da educação básica, como professoras alfabetizadoras. Todas afirmaram que é importante sim as docentes dessas turmas realizarem uma formação específica, visto que essa é uma etapa muito importante para os alunos, requerendo metodologias, conhecimentos e estratégias específicas para mediar e favorecer o processo de alfabetização dos alunos.

As professoras (PA), (PC) e (PE) discorrem sobre a necessidade de uma formação direcionada para as especificidades do processo de alfabetização:

Com certeza, porque, assim, acho que a alfabetização é um marco. Um marco na vida da criança, é um marco na passagem da fase da criança que sai da educação infantil e agora ela vai começar realmente a levar a sério, vai ter que aprender a ler e escrever direitinho. Então, eu acho que o ciclo do 1º e 2º ano que é fundamental ter técnicas próprias, tem metodologias, tem que ter uma didática toda voltada para essa questão mesmo de focar na aquisição da leitura e da escrita. Eu acredito que sim, precisa ter uma formação bem específica (PA, 2020).

Com toda sinceridade, sim. Porque a gente precisa ter uma base bem estruturada, ter um conhecimento estruturado, porque essa fase, é, eu sei que o infantil é importante, cada etapa é importante, mas 1º e 2º ano que o aluno tá começando a criar aquele hábito da leitura, aprender mesmo a ler e escrever concretamente (PC, 2020).

Seria bom [...] eu acho que sem dúvidas é o processo mais importante, e o professor tem que tá muito bem-preparado, pra trabalhar com essas crianças. [...] Nessa fase de conhecimento da leitura é que a criança vai dizer se gosta, que vai pegar ou não o gosto pela leitura, então eu acho muito importante o professor ter mais noção dessa importância, ter mais metodologia para desenvolver nessa fase. Deveria ser mais específico, ter uma especialização bem voltada para isso (PE, 2020).

Nas falas das professoras acima, constatamos que elas têm ciência da complexidade do processo de alfabetização e da necessidade de conhecimentos específicos, metodologias e didáticas específicas para atuar nessa fase de desenvolvimento dos alunos, dialogando, dessa forma, com as autoras Soares, Brito e Melo sobre a necessidade de as docentes atuarem no ciclo de alfabetização estando de posse de conhecimentos, teorias, métodos e saberes da experiência prática, a serem fomentados no decorrer da carreira formativa.

4.3 Formação inicial das professoras alfabetizadoras

De acordo com os dados coletados, traçamos o perfil das entrevistadas, todas graduadas em Pedagogia, mas em diferenciados modelos de curso. Uma das entrevistadas realizou o curso de Pedagogia no modelo de Educação a Distância (EaD); outra cursou a Pedagogia em regime especial; e as outras duas realizaram em regime de licenciatura plena.

Todas as entrevistadas estão cursando ou já concluíram pós-graduação, em cursos como “Educação Infantil e Alfabetização”, “Alfabetização e Letramento”, “Psicopedagogia” e “Formação Docente para a Educação a Distância”.

Sobre a experiência profissional das entrevistadas, os dados apontam que três professoras possuem de cinco a dez anos de experiência profissional, enquanto duas possuem de um a cinco anos de experiência na área.

Identificamos também que quatro das entrevistadas atuam nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental há menos de cinco anos, pois apenas uma das docentes tem mais de cinco anos de experiência nessas turmas.

Outro dado coletado nas entrevistas diz respeito ao tipo de vínculo empregatício das professoras alfabetizadoras com a prefeitura de Fortaleza. Constatamos que apenas uma das entrevistadas é do quadro permanente, enquanto as outras quatro professoras atuam sob o regime de contrato temporário. Isso é muito comum no município, o que impacta a política de formação dos professores, visto que os contratos temporários duram cerca de dois anos e podem ser interrompidos a cada processo de seleção. Silva (2005) alerta sobre a precariedade do trabalho docente em regime de contrato temporário para o cargo de professor substituto, prática hoje comumente utilizada pelos órgãos públicos. Ainda de acordo com Silva (2005, p. 59):

Podemos considerar o trabalho por tempo determinado, em uma concepção ampla, uma configuração de precariedade no trabalho, pois não estende aos trabalhadores com contrato nessa modalidade todos os direitos daqueles contratados por tempo indefinido, sobretudo às regras de dispensa como aviso prévio, entre outros, além de gerar instabilidade e insegurança.

A precarização do trabalho docente gerada pelo contrato temporário acarreta, além da instabilidade financeira, no adoecimento emocional e na descontinuidade do processo formativo dos professores alfabetizadores, visto que os seus contratos se encerram a cada dois anos.

O perfil das professoras alfabetizadoras confirmou a atuação de mulheres no âmbito educacional, especialmente nos anos iniciais, validando desse modo a feminização docente, nos anos iniciais da educação básica.

Outro aspecto destacado foi o tempo de experiência. Identificamos que todas possuem menos de dez anos nas turmas de alfabetização, fato esse que está diretamente ligado ao vínculo empregatício das entrevistadas, visto que apenas uma das docentes possui vínculo efetivo com a rede municipal. Essa realidade implica diretamente a descontinuidade dos processos formativos dos professores alfabetizadores, devido à alta rotatividade de docentes que assumem essas turmas, abreviando, ainda, o ciclo das experiências pedagógicas.

Sabemos que existe uma grande lacuna nos cursos de formação de professores e que os currículos ainda priorizam a teoria em detrimento das práticas. Essa dicotomia metodológica que paira sobre os cursos de formação de professores interfere na qualificação desses profissionais recém-formados para atuar nas salas de aulas, principalmente nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, diante da necessidade de conhecimentos específicos sobre o

processo de alfabetização exigidos para esse ciclo formativo. De acordo com Imbernón (2011, p. 57):

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção dos esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começa no início dos estudos que habilitarão a profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações, em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Ancorando-se na afirmativa do autor e vislumbrando conhecer o processo de formação inicial das professoras entrevistadas, solicitamos que as mesmas relatassem sua formação inicial, destacando as contribuições dos seus respectivos cursos, no que se refere especificamente ao processo de alfabetização.

Das cinco professoras, apenas uma relatou que o seu curso preparou adequadamente para a sala de aula, pois, de acordo com o seu relato, o seu curso buscava preparar para atuar, visto que era muito mais voltado para a prática: “(...) a partir do 4º semestre que já era mais puxado esse lado da sala de aula. Os professores agiam como se fôssemos os alunos, do 1º e 2º ano, e eles trabalhavam muito isso para gente ir para sala de aula, para fazer esse trabalho com as crianças, isso ajudou muito” (PD, 2020).

No tocante às outras quatro professoras, essas destacaram a fragilidade da formação inicial, com prioridades para a teoria. Conforme as entrevistadas, elas vivenciaram pouquíssima prática, como identificamos no relato da professora PA: “(...) de uma forma muito distante, de uma forma assim muito teórica, na faculdade eu não senti aquela realidade, então, assim, ajudou assim de uma forma muito longe, bem distante mesmo, só um aprofundamento teórico mesmo”.

Em relação ao processo de alfabetização e letramento, as docentes também ressaltaram que essas temáticas foram pouco abordadas em seus respectivos processos formativos. Vejamos o que dizem os relatos das professoras: “(...) a gente tem disciplina de alfabetização e letramento, mas é aquilo. Vem os textos, vem a Emília Ferrero, vêm outras coisas. Mas na prática é diferente” (PE, 2020); “Bem distante, eu soube na faculdade que tem aquelas fases da psicogenética e tudo, porém, assim, até mesmo no estágio, acredito que foi bem curta a vivência, assim, uma formação mínima. Só um embasamento, digamos assim” (PA, 2020).

Observamos, através dos relatos, que os cursos de formação de professor ainda distam da realidade e não preparam o professor para atuar de forma contextualizada como professor alfabetizador, aprofundando cada vez mais a lacuna entre o curso de formação de professores e

a sala de aula na contemporaneidade. Nesse sentido, é necessário não só reformular a formação inicial dos professores, mas assegurar uma política de formação voltada aos profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, sem os percalços da descontinuidade governamental. Na subseção a seguir, analisaremos a continuidade formativa como ponto de partida e de chegada do objeto investigado.

4.4 A formação continuada das professoras alfabetizadoras

Neste subtópico, abordamos a questão central deste estudo, relativa à formação continuada oferecida pelo município de Fortaleza aos professores alfabetizadores. Como ressaltamos anteriormente, todas as entrevistadas participaram das formações destinadas aos professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Esse foi um dos critérios de inserção à participação das entrevistadas.

Para compreender a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do município de Fortaleza, solicitamos que as professoras relatassem como aquela vem ocorrendo, levando em consideração os seguintes critérios: temáticas abordadas, contextualização das formações, metodologias utilizadas, aplicabilidade das temáticas na sala de aula e o acompanhamento das formadoras às docentes.

Todas as entrevistadas relataram que as temáticas abordadas são de acordo com a realidade das turmas, visto que as formadoras trazem situações reais e contextualizadas, através da problematização, nas quais as participantes buscam soluções aplicáveis ao processo de alfabetização, através da troca de saberes e experiências. Destacaram ainda que as trocas de experiências são significativas para o desenvolvimento da práxis docente. De acordo com os relatos das professoras:

É como eu disse, elas trouxeram assuntos pertinentes, trouxeram estudos de caso, trouxeram experiências exitosas. Às vezes você está trabalhando um tema e, você não sabe como aplicar... com as experiências exitosas você tem uma ideia de como poderia fazer. Ideias novas, aquelas trocas de experiências. Então as formações eram ricas quando traziam esses temas. E quando alguns formandos traziam suas experiências (PE, 2020).

As temáticas abordadas são aquelas que são de acordo com a nossa realidade, mas eu acredito que vai melhorando, vai modificando de acordo com a sua realidade. As formadoras vão perguntando a gente o que pode ou não na nossa realidade (PC, 2020).

[...] o que eu observava muito nas formações que me ajudava muito era a troca de saberes. Tinha muito debate de troca de saberes, a formadora deixava a gente muito à

vontade para trocar a realidade de cada um. E através dessa troca, nós fazíamos anotações e levávamos para a sala de aula (PD, 2020).

Constatamos, nos relatos das professoras, que as temáticas nas formações são contextualizadas com a realidade das turmas de 1º e 2º anos, fomentando a participação ativa das docentes, corroborando com a troca de experiências e saberes, favorecendo a flexibilidade da sua prática docente. Esse aspecto funciona como uma motivação à continuidade formativa, evitando, portanto, o esvaziamento dos conteúdos trabalhados no processo de qualificação formativa.

Sobre as metodologias adotadas nas formações, verificamos, de acordo com o relato das docentes, que as mesmas seguem um modelo participante reflexivo, através de temáticas contextualizadas, estudos teóricos, problematização, discussão e troca de experiências e saberes. Nesse sentido, as respondentes apontam na direção dos modelos de formação sugeridos por Imbernón (2010, p. 65-66):

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes, situações problemáticas, etc.

Essa estrutura de formação é percebida na fala da professora: “A gente começa com leitura reflexiva. Elas trazem muitos exemplos de textos do nível da criança, é uma coisa bem discursiva, a gente é bem instigada, elas questionam bastante com a gente, o posicionamento reflexivo sobre os assuntos discutidos” (PB, 2020).

A professora (PA) também assinala que a metodologia da formação é instigadora: “(...) ultimamente está bem mais aplicável, o que a gente aprende tem a parte da teoria. A gente conhece os autores um pouco (...) depois a gente já parte para as vivências (...), eu realmente fico com muitas ideias para quando chegar na sala de aula”.

Diante das análises, observamos a importância de a formação de professores ser pensada e planejada, para assegurar a qualidade formativa de que as professoras precisam. A formação precisa fazer sentido, ser significativa para a práxis docente, subsidiando as professoras tanto na teoria quanto na prática, possibilitando a reflexão numa prática orientada, corroborando com a aplicabilidade e expectativas das turmas. A fala das professoras confirma o que propõem as orientações das ações pedagógicas do ensino fundamental do município:

As formações no polo utilizam como eixo norteador a integração entre teoria e prática, com vivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar. Incluem também abordagens que se ajustem às necessidades dos educadores em formação, como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão, ação, investigação e socialização de práticas bem-sucedidas nas quais os participantes sejam sujeitos de sua própria formação (FORTALEZA, 2021, p. 28).

Vale ressaltar que a formação continuada não se limita aos encontros nos polos, ou seja, nos locais onde acontecem os encontros formativos, visto que as professoras necessitam de acompanhamento, através de suporte dado no desenvolvimento das práticas docentes.

Nesse viés, indagamos sobre o acompanhamento das formadoras às professoras no decorrer da caminhada formativa. Verificamos que apenas uma das entrevistadas ressaltou não perceber esse acompanhamento, justificando isso pelo fato de ser muito tímida, o que dificulta a sua comunicação com as formadoras, como veremos abaixo:

Existe, mas pra mim mesmo chegou poucas vezes a formadora a falar. Mas eu também posso me responsabilizar por isso, que eu sou realmente um pouco calada assim. Mas eu tenho certeza que, se eu precisar e disser “olha, formadora, eu estou precisando”, eu tenho certeza que ela vai estar disponível (PA, 2020).

As demais, ou seja, quatro discentes afirmaram receber esse acompanhamento, pois as entrevistadas citaram alguns momentos específicos em que as formadoras foram à escola para apoiá-las, como podemos identificar nas falas das mesmas:

[...] eu tive acompanhamento de perto. A nossa escola estava em avaliação e as formadoras foram lá na escola e acompanharam. E foi uma experiência muito boa para mim, você fica com receio, né?! [...] mas na realidade foi um suporte, e esse suporte foi muito importante para que a minha turma evoluísse mais ainda (PE, 2020).

Existe, teve até a vivência uns dias antes do SPAECE que elas foram, deram aula praticamente, botaram a mão na massa e levaram textos, levaram ideias, dividiram a turma, fizeram movimento de grupos, leitura de texto, leitura em voz alta. Elas acompanham mesmo e nas formações elas sempre estão ouvindo a gente, as nossas dúvidas do dia a dia lá da sala de aula, tirando dúvidas, lendo exemplos do que a gente tem em sala de aula para as formações, elas dão ideia do que pode ser melhorado, elas participam bastante, sim, acompanham! (PB, 2020).

Percebemos, nas falas das professoras, que existe um canal de comunicação entre as formadoras e as professoras participantes das formações, facilitando o acompanhamento das mesmas, e que esse canal se dá através do apoio pedagógico tanto nas formações quanto nas escolas.

Diante dessa realidade, foi indagado às professoras sobre a relevância da participação nas formações para a sua prática docente como professoras alfabetizadoras. Todas salientaram a importância dos encontros formativos para o seu desenvolvimento profissional, visto que as formações são ricas pelas trocas de saberes da experiência e também pelo fato de possuírem conhecimentos específicos para atuar nas turmas de 1º e 2º anos. Como afirma a professora PA:

Com certeza, principalmente na troca de experiências. Eu mesma, assim, ouvindo os relatos das professoras, que já têm mais tempo de experiência e tudo, eu mesma aprendo bastante, cresço bastante ouvindo a experiência. As professoras relatam as dificuldades, os desafios, uma turma que estava assim, aí ela fez isso e deu certo... E se eu não estivesse indo para a formação, se eu não estivesse participando, acredito que hoje estaria muito aquém, estaria sozinha no processo. Então essa troca que tem quando a gente participa, acredito que é muito importante mesmo.

Os dados apontam que a formação continuada fortalece os vínculos entre as professoras alfabetizadoras que partilham das mesmas especificidades do processo de alfabetização e buscam, coletivamente, suprir as lacunas através dos encontros formativos. Enxergam nos planejamentos uma metodologia nova e saídas para os desafios que inviabilizam o avanço dos alunos.

As professoras reconhecem os momentos de reflexão como oportunidade de aprofundamentos dos estudos teóricos, no sentido de ajudá-las na fundamentação da prática, levando-as ao contexto das reais necessidades docentes. Destacaram ainda a importância dos conteúdos, visto que as formações são contextualizadas e as temáticas são relevantes para serem experimentadas em situações reais e problematizadas através das vivências mediadas pelas formadoras.

Sobre as vivências, destacamos a relevância desse momento, pois as professoras acreditam na troca de saberes e experiências como estratégia enriquecedora da formação. Definiram esse momento como significativo e de suma importância para o processo de reflexão da prática, pois fomenta a práxis docente. Como evidenciam Costa et al. (2016, p. 14):

A valorização desses saberes se constitui como uma importante referência para acessar o universo das concepções que sustentam as práticas e o trabalho dos docentes no cotidiano escolar. Uma vez acessado este universo, os formadores de professores têm a oportunidade de tecer um diálogo pedagógico entre os conhecimentos construídos por esses profissionais e de se debruçar, de forma situada, sobre os fenômenos de ensinar e aprender. Tal diálogo permite a problematização e a transformação das práticas, mediadas pela fundamentação teórica.

Nesse viés, observamos que a formação busca enriquecer os encontros formativos, possibilitando e fomentando a reflexão dos professores das suas práticas pedagógicas,

viabilizando a práxis docente. A caminhada da formação das professoras alfabetizadoras de Fortaleza também foi afetada pela pandemia do coronavírus, assim como as formações nas demais instituições de ensino do país. Com a rotina diária alterada, as professoras vivenciaram impactos diretos, como imposição de mudanças inesperadas.

4.5 O impacto da pandemia na formação das professoras alfabetizadoras

De acordo com os relatos das professoras, a adoção do ensino remoto, no ano de 2020, impactou diretamente as práticas docentes e desestruturou o processo de ensino e aprendizagem da caminhada formativa. No cenário pandêmico, as formações das professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza precisaram alinhar-se à estratégia remota, em atendimento às recomendações dos órgãos de controle e monitoramento da saúde.

Para viabilizar os momentos formativos, a formação passou a ocorrer através de encontros online por meio das TDICs, de modo que se realizavam mensalmente esses encontros, incluindo formadoras e professoras. Utilizou-se também a metodologia da sala de aula invertida, possibilitada pela utilização de aplicativos nos quais se criou um ambiente virtual de comunicação, onde eram postados atividades e materiais para subsidiar os encontros formativos.

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabem questionamentos não somente do acesso às tecnologias, mas sobretudo da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para o uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer a aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias (CANI et al., 2020, p. 24).

De acordo com Nóvoa (2020), a formação de professores adquire, nesse contexto, uma relevância ainda maior, devido à urgência em transformar as concepções e os programas de formação de professores. Considerando essa nova realidade, perguntamos às professoras como as formações no contexto da pandemia subsidiaram a sua prática docente para o desenvolvimento do ensino remoto com os alunos em processo de alfabetização.

Das cinco professoras, apenas uma não participou das formações no contexto da pandemia, visto que seu contrato de trabalho, que era no regime temporário, encerrou-se no início desse período.

As outras quatro professoras que participaram das formações salientaram que essas trouxeram subsídios para o desenvolvimento da sua prática no ensino remoto, como podemos perceber na fala da professora (PE):

[...] a parte da qual elas ensinavam, desde a entrar no Classroom a usar as ferramentas, foi de fundamental importância. Porque realmente pegou todo mundo de surpresa, eu tive que aprender a me virar nos 30 como todo mundo. Então, algumas coisas que elas trouxeram, vídeos que elas postavam, foram muito importantes.

Dentre as quatro, duas ressaltaram que as formações priorizaram trabalhar as competências socioemocionais, em articulação com o relatório publicado no ano de 2015, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a influência das competências socioemocionais no desenvolvimento cognitivo. O relatório da OCDE afirma que as crianças e os adolescentes precisam desenvolver de forma equilibrada tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais, para alcançar o sucesso. Pois, ainda de acordo com a OCDE, as competências socioemocionais são:

As capacidades individuais que são manifestadas em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 34).

Considerando o contexto da pandemia, a formação continuada buscou temáticas relevantes e adequadas ao momento em que estavam vivendo. Nesse sentido, foi conveniente trabalhar competências socioemocionais com os valores de empatia, respeito e afetividade, a fim de que uns pudessem se colocar à disposição para compreender o contexto e as dificuldades a partir do diálogo e da escuta sensível. Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro foi sem dúvida algo importante que permeou as temáticas, tendo em vista as novas circunstâncias de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os professores e as famílias, visto que a sala de aula adentrou as residências, conforme relato da professora PA:

[...] foi trabalhado as habilidades emocionais, aquelas competências emocionais: responsabilidade, empatia... [sic] Eu acredito que também já foi bastante válido, porque na pandemia foi pedido que a gente focasse bastante também nessa questão, para ajudar no emocional, tentar ajudar as crianças também um pouco nesse sentido.

Ao analisarmos os relatos, observamos que a formação passou por uma reestruturação para atender à nova demanda, adotando também a metodologia do ensino remoto, utilizando-

se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como suporte e desenvolvendo nos primeiros conteúdos abordados as competências socioemocionais. Essa abordagem sobre as competências emocionais direcionou-se à formação integral do aluno, na qual não podemos deixar de lado o desenvolvimento emocional, especialmente no contexto fragilizado pelas consequências da pandemia.

Outra abordagem que também perpassou a formação foi a utilização das TDICs, como ressaltaram as entrevistadas, afirmando que em alguns momentos os encontros formativos foram voltados para ensinar a como utilizar as ferramentas digitais que deveriam ser usadas no suporte às aulas remotas.

Por fim, outro ponto destacado dos encontros formativos virtuais referiu-se ao papel das professoras no fortalecimento do diálogo entre si, enquanto profissionais que se apoiaram mutuamente, pois, nesses encontros, elas tinham a oportunidade de trocar saberes e experiências. Como afirma a professora (PA): “[...] partilha de ideias, permuta de sugestões, socialização de práticas exitosas, reflexão de vivências, algo que motivou e enriqueceu a gente, subsidiou o máximo possível, muitas sugestões mesmo de trabalho”.

As aprendizagens da pandemia subsidiam o dia a dia das professoras. Como podemos verificar no subtópico seguinte, as professoras se fortaleceram com as dificuldades. Possivelmente, a estratégia da coletividade tenha potencializado os desafios.

4.6 Potencialidades e desafios da formação

Nesta seção, trazemos as potencialidades e os desafios das formações oferecidas às professoras alfabetizadoras e por elas apontadas. Para coletar essas informações, solicitamos às docentes que pontuassem os pontos positivos e negativos observados nos encontros formativos e, em seguida, sugerissem ações que poderiam potencializar as formações.

Essa atividade de escuta permitiu que as professoras apontassem aspectos positivos tais como: a contextualização das temáticas, a troca de saberes e experiências, a convivência respeitosa virtual, o diálogo por meio da capacidade de escuta. Tudo isso vivido nos encontros formativos permitiu aos pares reflexão sobre a prática docente naquele momento desafiador em que todas estavam, caracterizado pelo isolamento domiciliar.

Vejam as evidências do que foi vivido na fala da professora (PC): “Então, pouco a pouco, todo o passar do tempo elas fazem uma formação contextualizada e com temáticas voltadas à nossa realidade que a gente tá trabalhando ali no dia a dia”.

Outro elemento destacado relaciona-se à especificidade do processo de alfabetização e letramento, visto que as professoras afirmaram que a formação possibilita a compreensão de uma multiplicidade dos fatores condicionantes para o processo de alfabetização e letramento. Esse aspecto favorável viabilizado por momentos de estudos é possível graças ao direcionamento de teóricos que estudam a alfabetização, assim como outras temáticas que se relacionam com os aspectos sociais, emocionais, culturais e psicológicos do processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmam as professoras: “(...) a questão da alfabetização e letramento nesse ponto eu acho que a gente trabalhou bem, os teóricos... traziam Emília Ferrero, eu creio que algumas especificidades foram muito trabalhadas” (PE, 2020). “Sempre vai com textos teóricos, levam sempre autores desenvolvendo... Magda Soares... é uma coisa que a gente estuda bastante nas formações” (PC, 2020).

A ludicidade também foi destaque nas formações. Segundo as entrevistadas, a formação subsidiou e orientou a relação teórico-prática e embasou a ludicidade como estratégia de ensino, visto que, através de atividades lúdicas, as crianças das séries iniciais desenvolvem a criatividade, aprendendo com mais facilidade, como aponta a professora (PB):

Ah, esse olhar lúdico, com certeza. Esse olhar de que o aluno precisa não só do tradicional, mas ele precisa... ele precisa tocar, ele precisa visualizar na leitura também de um texto, de uma palavra, ele precisa fazer aquela imagem na sua cabeça, o momento lúdico é importante, por isso não fica só no lido, tem que fazer toda a interpretação, esse momento lúdico, essa importância do lúdico, da brincadeira, o desenvolvimento através do jogo, da alfabetização através do jogo, eu levei muito para a minha sala de aula com certeza.

A formação, segundo as professoras, apresenta sugestões e ideias que podem ser adequadas à realidade da sala, evidenciando-se como ponto positivo, como afirma a professora (PA): “As sugestões de atividades, as formas mais práticas [...] usar esses recursos... Eu uso bastante as ideias da formação”.

No entanto, precisamos ressaltar que as formações continuadas de professores não apresentam apenas potencialidades e que, como todo processo formativo, apresentam pontos que necessitam ser aprimorados. Levando em consideração esse aspecto, solicitamos que as professoras evidenciassem os pontos negativos, ou seja, os desafios dos encontros formativos.

Chamou-nos atenção o ponto destacado pelas entrevistadas relacionado ao comportamento das professoras nos encontros formativos. Elas têm consciência de que as conversas paralelas durante a formação são um dos desafios a serem superados, pois as mesmas atrapalham o desenvolvimento das atividades nos encontros. Em nossa compreensão, as

conversas paralelas não são de todo ruins, mas também servem para o fortalecimento dos vínculos das relações, conferindo sentido e significado a contextos vividos.

O tempo destinado às formações também foi apontado com um desafio, pois as professoras desejam que esses encontros ocorram com mais frequência, em vez de ocorrerem mensalmente. A proximidade das formadoras com a escola e com as professoras também foi uma questão levantada como frágil, visto que uma das entrevistadas indagou que isso precisa ser fortalecido, ou seja, a comunicação entre as formadoras e as docentes precisa ser mais frequente.

A discussão sobre gênero também se fez presente por ocasião das entrevistas. No decorrer das discussões sobre diversidade cultural, a concepção de gênero foi trazida para o centro da formação, visto que ainda é algo que está muito aquém na adequação curricular, devido ao tecnicismo, como percebemos na seguinte fala:

[...] Na questão de gênero, na questão de diversidade cultural, a gente percebe que ainda está atrasado, no tradicional. É, por exemplo: as datas festivas, a religiosidade. São sempre voltadas para o cristianismo, para o catolicismo, mas não trabalham muito as religiões de matrizes africanas, que são importantes e que fazem parte da cultura. Eu acho que precisa ser melhorado. Esse tabu precisa ser quebrado nas formações ainda (PE, 2020).

Em relação ao fragmento trazido pela respondente, citamos o Guia de Orientações do município de Fortaleza, fundamentado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), como instrumento disponibilizado às unidades de ensino por ocasião da formação. O Guia está em consonância com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Célula de Educação Básica (CNE/CEB) nº 14/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que definem diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Além disso, a diversidade está referenciada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que abordam os recortes de gênero, étnico-racial e população idosa.

Mesmo considerando esse apoio no Guia de Fortaleza, percebemos que ainda existe uma resistência muito intensa sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas dentro da escola que envolvam a diversidade cultural. Comumente, nossas heranças culturais de matrizes indígenas e africanas são desrespeitadas no ideário social. Essa resistência vai desde o currículo oficial ao currículo oculto, devido à falta de conhecimento e conscientização histórica que se

materializou na colônia, enraizada pela formação jesuítica e repassada aos professores em detrimento da formação holística e humana. São valores repassados pela cultura branca e elitistas, impostos por vários séculos.

Para finalizar as entrevistas, solicitamos que as professoras indicassem sugestões de aperfeiçoamento dos encontros formativos que se destinassem à Secretaria de Educação de Fortaleza. Dentre as sugestões, as docentes destacaram o tempo destinado à formação, pois, segundo as mesmas, deveriam ocorrer mais encontros formativos e de forma sistemática; outra sugestão das professoras relaciona-se com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o que podemos perceber na fala da professora (PC): “ [...] trabalhar, assim, a formação voltada para aquele aluno com dificuldade de aprendizagem... trabalhar estratégias. Como eu posso trabalhar estratégias de aprendizagem com aquele aluno que está com dificuldade de aprendizagem?”. A professora propõe que sejam desenvolvidas atividades ou até mesmo encontros que fomentem a prática pedagógica com foco nos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

As professoras também sugeriram que fossem desenvolvidas temáticas voltadas para a especificidade da alfabetização matemática, visto ser um assunto desafiador e não muito abordado nas formações. Enfatizaram que a matemática é um componente do processo de letramento e precisa ser analisado com esse papel dentro dos processos de leitura e escrita, nos anos iniciais, principalmente nas turmas que estão em processo de alfabetização. É verdade que o ensino da matemática apresenta suas especificidades, fazendo-se necessário articulá-lo ao processo de alfabetização e letramento, conforme evidenciado por Smole, Candido e Stancanelli (1997, p. 13-14):

Todos os dias nos jornais, nas revistas, na televisão e em outras situações comuns à vida das pessoas, usa-se uma linguagem mista. Parece mesmo que é a escola que se encarrega de estabelecer um distanciamento entre estas duas formas de linguagem, de tal modo que cria uma barreira, quase intransponível, entre elas.

Partindo dessa conjuntura, é necessário desmistificar o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. No 1º e 2º anos, toda a atenção é voltada para o processo de alfabetização e letramento, deixando à deriva os conhecimentos matemáticos. No entanto, é de suma importância desenvolver também a alfabetização matemática e fomentar práticas pedagógicas que desenvolvam os conceitos básicos, assim como evidenciar o seu uso no dia a dia, proporcionando atividades que estimulem o raciocínio lógico, de maneira articulada ao processo de letramento.

Essa, então, foi a sugestão de maior visibilidade e comum a todas, concernente aos conteúdos da formação, inclusive uma das professoras sugeriu que o assunto fosse inserido em lócus, juntamente com o currículo cultural da transversalidade, pois, segundo a professora (PE):

Um estudo em lócus, por exemplo, falando do indígena, bem assim, para trabalhar a etnia e cultura. Eu acho que os professores precisam estar energizados na cultura, então: hoje, nessa formação, vai trabalhar educação indígena. Vamos levar os professores para comunidade, vamos trazer um indígena, um professor indígena para falar da cultura, para explicar sobre a sua cultura para gente.

Para além das questões matemáticas, existe a real necessidade de as formações continuadas abordarem mais temáticas voltadas para a diversidade étnica, racial e cultural, por ações concretas, fomentando nos encontros a reflexão para a desconstrução do pensamento europeu, ainda tão presente no contexto pedagógico da sala de aula.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – REVISTA DIGITAL

Neste capítulo, discorreremos sobre o produto educacional, uma exigência dos mestrados profissionais na Área de Ensino que necessitam desenvolver pesquisas aplicadas. De acordo com a Portaria da Capes nº 83/11 de 06 de junho de 2011, que criou a Área de Ensino nos mestrados profissionais, os cursos de pós-graduação nessa área têm como objetivo a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. As normativas legais dos mestrados profissionais sinalizam para a necessidade da geração de produtos educacionais para o uso em escolas públicas no país, e que estes devam ser aplicados em condições reais. De acordo com Moreira (2004), a pesquisa no mestrado profissional precisa ser:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Partindo desse pressuposto, apresentamos o produto educacional modelado numa revista digital intitulada “Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas”. Esse produto é fruto da reflexão sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza e visa fomentar contribuições à formação das professoras alfabetizadoras como um retorno da pesquisa.

Ostermann e Rezende (2009) defendem a importância de se investir em produtos educacionais que não apenas contemplem a eficiência do método de ensinar, mas que envolvam a reflexão sobre o problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar.

Partindo dessa concepção, traçamos como objetivo do produto educacional contribuir com a formação oferecida às professoras alfabetizadoras, a partir da escuta sensível sobre o desenvolvimento da atual caminhada formativa. Para tanto, foi necessário conhecer a Proposta de Formação Continuada do Município, assim como estudar a literatura e ouvir as professoras alfabetizadoras de uma escola pública da periferia de Fortaleza.

O conjunto de dados possibilitou a identificação de potencialidades e pontuou fragilidades destacadas pelas próprias docentes. Essas informações fundamentaram o conteúdo da revista, pois consideramos necessário dar um retorno à comunidade escolar sobre os achados do estudo de caso.

A revista visa contribuir com o processo formativo das professoras, por isso seu formato digital, para facilitar a publicização nas mídias da rede mundial de computador. Imprimimos na revista as impressões das docentes sobre os encontros formativos, com a finalidade de aperfeiçoar o modelo de formação continuada ofertado pelo município, possibilitando a reflexão das próprias envolvidas no processo.

A opção pela revista digital, também conhecida como revista eletrônica ou e-zine, deu-se por favorecer o alcance aos pares, visto que a publicação em formato digital oferece menor custo financeiro, mais agilidade na elaboração e se projeta com maior alcance. Outra vantagem desse formato é a praticidade para ser visualizada por meio de um computador, de celular, tablets, dentre outros recursos da tecnologia digital, como também para adicionar animações e links dentro da revista, tornando-a mais interativa.

Esse conjunto de fatores nos motivou à decisão pela escolha da revista digital. Após levantarmos os custos da versão impressa, constatamos que as publicações digitais rendem custos menos elevados e se apresentam como uma alternativa inovadora, permitindo a inclusão de animações e outros tipos de arquivo, como códigos-fonte ou arquivos de imagem para download, dentre outros recursos. É importante destacar que essa revista será única, visto que as revistas digitais não exigem a mesma quantidade de publicidade que as revistas impressas.

Planejamos a revista durante o curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, na disciplina de “Empreendedorismo e Inovações Educacionais”. Naquele momento, construímos o esboço através do *Project Model Canvas* (PMC), para, em seguida, avançar no planejamento do que seria o produto educacional. Usamos o PMC por ser uma metodologia de gerenciamento de projetos útil para “[...] ambientes que querem aprimorar sua capacidade de planejamento, mas que se caracterizam por inovação, alta dinâmica dos negócios e simultaneidade de projetos (tocados em paralelo), aos quais soluções rígidas e engessadas não se aplicam” (PROJECT BUILDER, 2013, p. 5).

O PMC nos permitiu visualizar e idealizar, no plano das ideias, a real materialização do projeto, trazendo o modelo de como ficaria ao ser exposto em uma folha grande (A1) por meio de *post-its* colocados em seus 13 quadros, e que, em síntese, buscam responder a uma lógica da formação analisada e concatenada aos questionamentos: Por quê, O quê, Quem, Como, Quando e Quanto. A partir das respostas a essas perguntas, traçamos todo o caminho a ser percorrido no decorrer da elaboração do produto final, a saber, o produto educacional, visto que facilitaria a compreensão, a execução, o controle e a avaliação, por seguir uma ordem de organização do projeto da revista digital.

Planejamos a revista digital utilizando o *Project Model Canvas*, sendo necessário seguir uma sequência de ações para o andamento do plano de trabalho. Essas ações são gerenciadas e acompanhadas com foco na execução. A primeira ação é elaborar o *pitch*, que resume o projeto em uma frase. Posteriormente, seguimos os passos abaixo:

[...] na seção de **justificativa**, todos os problemas que a organização apresenta e quais são as necessidades que não estão sendo atendidas; no **objetivo S.M.A.R.T.**, coloca-se o objetivo do projeto de maneira que fique Specific (específico), Measurable (mensurável), Attainable (atingível), Realistic (realista) e Time Bound (temporizável); na **seção de benefícios**, deve-se apontar o que a empresa irá conquistar após implantar determinado projeto; o **produto** corresponde ao resultado final do projeto, podendo ser, também, um serviço; os **requisitos** do quadro definem a qualidade do produto ou serviço para que exista valor para o cliente; na **seção de stakeholders**, devem ser identificados todos os fatores externos que podem afetar o projeto; em **equipe**, devem-se listar todos os responsáveis pelas entregas do projeto; em **premissas**, consideram-se as suposições dadas como certas; em **grupos de entregas**, quais os componentes concretos, mensuráveis e tangíveis que serão gerados pelo projeto; **nas restrições**, descrevem-se todas as limitações do projeto; na **seção de riscos**, consideram-se todos os eventos futuros e incertos com certa relevância; em **linha do tempo**, define-se quando ocorrerão as entregas; e, em **custos**, quanto será pago para a conclusão do projeto (FERREIRA; OTO, 2018, p. 5, grifo nosso).

De acordo com as orientações de Ferreira e Oto (2018), seguimos todos os passos para a construção do nosso plano de trabalho, apresentando como justificativa a reflexão sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras, com intuito de fomentar contribuições à formação que se destina às professoras alfabetizadoras. E, conseqüentemente, iluminar as práticas docentes na sala de aula a partir do “objetivo SMART”, através do qual vislumbramos criar uma Revista Digital contendo as potencialidades e as fragilidades da formação, com atualização até o mês de setembro de 2021. O produto final caracterizado por meio da Revista Digital ficará à disposição das professoras alfabetizadoras de Fortaleza, como um requisito de retorno.

Futuras pesquisas sobre a formação que integrem as principais potencialidades e fragilidades formativas poderão ser facilmente alargadas a partir desta compreensão. Finalizá-la, portanto, exigiu muitos esforços para compreender o percurso da formação continuada dos professores alfabetizadores, de modo que estávamos determinados a conhecer a Proposta de Formação Continuada do Município e identificar as potencialidades e fragilidades da formação continuada a partir das falas coletadas.

Empreendemos esforços no sentido de conhecer os fatores externos ligados às pessoas envolvidas direta e indiretamente, como formadores, professoras, gestão da escola, orientador, coorientador, editor e designer. Nesse sentido, precisamos compor uma equipe para ser

envolvida no plano do produto, composta pelo gerente do projeto, orientador, coorientador, designer gráfico e editor.

Tínhamos como premissa o fato de participar das formações, trabalhar na escola e ter acesso às formadoras e às professoras. Isso nos credenciou para pensar a composição do que ajudaria na criação da revista pós-análise do material coletado. Seguimos o passo a passo desde a revisão à edição final, destacando como limitação a questão do tempo para realizar todos os passos e entregar o produto na data planejada, mesmo com a colaboração dos envolvidos.

Quanto aos riscos, destacamos a falta de verba no tocante a apoio financeiro. Para agilizar os trâmites e minimizar equívocos, traçamos uma linha do tempo para a execução das ações e, por último, estipulamos um valor financeiro real que seria utilizado para a conclusão do produto final.

A partir do planejamento realizado no *Project Model Canvas*, colocamos em prática as ações traçadas. Para tanto, fizemos o aprofundamento teórico sobre formação de professores, formação continuada, alfabetização e letramento, feminização docente e os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Em seguida, realizamos o estudo de caso em uma escola pública da periferia de Fortaleza, junto a cinco professoras alfabetizadoras que participaram das formações continuadas do município de Fortaleza, considerando o corte temporal entre os anos de 2018 e 2020.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, não presenciais, pois foram realizadas através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ou seja, por aplicativos de vídeo com uso da internet, devido à pandemia da Covid-19, tendo em vista a necessidade de manter o distanciamento social como forma de prevenção à propagação do coronavírus.

Após a coleta de dados, realizamos as análises das entrevistas, as quais fomentaram a produção dos conteúdos da revista, visto que, a partir das considerações das professoras alfabetizadoras, construímos mentalmente a primeira imagem do que seria o produto finalizado.

Para oferecer uma melhor apresentação do material e para alcançar os objetivos propostos pelo produto educacional, dividimos a revista da seguinte forma: capa, introdução, formação de professores, encontros formativos, a didática das formações, potencialidades, fragilidades, proposições, tutorial e sugestões ou dúvidas.

Na capa da revista digital “Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas”, buscamos um design que também dialogasse com as pessoas que tivessem acesso à mesma, com o objetivo de convidar o leitor a ver todo o material.

Na introdução, ressaltamos o processo de construção do produto educacional, explicando, de forma sucinta, seu objetivo enquanto revista, bem como o propósito da contribuição com a formação de professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza.

Na seção “Formação de Professores”, apresentamos as concepções de formação continuada adotadas pelo município de Fortaleza, que, segundo o documento de orientações pedagógicas, pauta-se no compromisso de promover a reflexão acerca do conteúdo, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais (FORTALEZA, 2021).

A página quatro apresenta o subtítulo “Encontros Formativos” e se refere à formação no polo, que são os encontros mensais, onde há o encontro entre professores lotados em escolas diferentes do mesmo componente e no qual os docentes se reúnem para troca de saberes, proporcionando o intercâmbio de experiências, mediados por um/uma formador(a).

Na seção “A Didática das Formações”, exibimos as metodologias abordadas na formação e que utilizam, como eixo norteador, a integração entre teoria e prática, com reais situações que são problematizadas, proporcionando a reflexão e a partilha de saberes através do diálogo entre os pares.

Na sexta página, o leitor tem a oportunidade de ver um vídeo interativo, onde a imagem possibilita múltiplas interpretações. A mesma anuncia a página seguinte, pois apresenta o mesmo subtítulo “Potencialidades”. Nesta, enumeramos os pontos positivos das formações das professoras alfabetizadoras, destacadas pelas docentes por ocasião das entrevistadas.

As “Fragilidades” são trazidas com leveza na oitava página, resultantes dos pontos negativos relatados pelas professoras alfabetizadoras quanto aos encontros formativos dos quais elas participaram entre os anos de 2018 e 2020.

Na seção “Proposições”, a revista traz sugestões para os encontros formativos, como: desenvolver temáticas para a especificidade da “alfabetização matemática”; desenvolver temáticas voltadas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; e abordar temáticas voltadas para a diversidade étnica racial e cultural, viabilizada por ações concretas.

No tutorial, exibimos os dados da produtora da revista e, por último, trazemos um espaço aberto às sugestões e dúvidas, no qual é disponibilizado um canal de comunicação entre o autor do produto e os leitores, por meio de correio eletrônico.

Salientamos que a revista utilizou a plataforma digital Canvas, pois esta é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos para publicização (GOOGLE, 2021).

De acordo com a revista Educação (2017), a plataforma Canvas apresenta os seguintes benefícios:

O Canvas é uma plataforma baseada na nuvem, acessível a professores, alunos e gestores por meio da Web, com o diferencial de ser um software aberto, permitindo que diversos aplicativos, soluções e programas educacionais criados por outras empresas sejam facilmente integrados durante o desenvolvimento de cursos e módulos. Além disso, como está baseado na nuvem, seus recursos são atualizados automaticamente e uma mesma versão é disponibilizada para todos os usuários acessarem a partir de qualquer lugar e dispositivo (EDUCAÇÃO, 2017, online).

Por oferecer as características supracitadas, optamos por utilizar a plataforma Canvas, na qual realizamos a edição da revista digital, produzindo um link que pode ser acessado por tablet, computador, celular etc. Além do link, o produto também está disponível em vídeo e na versão em PDF, e, dessa forma, acreditamos facilitar a ampla divulgação, proporcionando maior visibilidade e facilidade para que mais pessoas tenham acesso ao conteúdo.

O objetivo central do produto educacional foi alcançado, levando em consideração todos os atenuantes para a elaboração desse resultado, pois o mesmo contemplou uma metodologia que considerou a especificidade do público-alvo, o contexto, as informações específicas do objeto analisado, tudo reunido em um só documento, a revista digital. Esse produto também representa os professores e formadores, por contemplar os aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos vivenciados no percurso da formação. Aspectos esses que se voltam para novas análises em atendimento às discussões suscitadas na formação pelas professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza, do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

6 CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a compreender as contribuições da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza. Para alcançar esse objetivo, buscamos analisar a política de formação de professores alfabetizadores situadas nas políticas formativas nacionais; caracterizar as especificidades da formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza; contextualizar a feminização da docência nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar o impacto da pandemia na formação dos professores alfabetizadores; e refletir sobre o modelo de formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza, identificando as potencialidades e os desafios da formação de professores alfabetizadores.

Compreendemos que a Lei das Diretrizes e Bases (LDB - 9394/96) constitui-se um marco relevante para a formação continuada dos profissionais de educação, garantindo o aperfeiçoamento profissional continuado. Assim como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que impulsionou a política de formação ao traçar metas para a formação de professores e valorização do magistério.

O PNE vigente (2014 - 2024) também apresenta como meta garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Partindo dessa premissa, os governos, em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, têm fomentado formações em serviço nas instituições e universidades, em diversas áreas, aos profissionais de educação, ou seja, formação continuada.

No que tange à formação de professores da educação básica, mais precisamente aos professores alfabetizadores, que é nosso objeto de estudo, verificamos que, a partir do ano 2000, houve mais investimentos nas formações, tanto a nível federal, como estadual e municipal. No Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com eixos centrais voltados à formação continuada dos professores alfabetizadores, transformou-se em programa nacional, como referência do Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que vem acontecendo junto aos estados, municípios, Distrito Federal, universidades e UNESCO, dentre outras ações que priorizaram a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização.

Destacamos a integração, entre 2015 e 2018, no Ceará, em parceria com os 184 municípios, dos programas MAIS PAIC e PAIC, com o objetivo de apoiar os professores alfabetizadores através da formação continuada, fomentando ações de apoio e reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica. Ressaltamos que o município de Fortaleza integra os municípios que aderiram às políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores,

dispondo de encontros formativos em dois formatos: a formação nos polos, em que ocorrem os encontros com professores lotados em escolas diferentes, para a troca de saberes e experiências, com a mediação de formadores, proporcionando momentos de estudo e reflexão de fomento à práxis pedagógica, por meio da problematização de situações reais e contextualizadas; e a formação no contexto da própria escola, mediada pelo coordenador pedagógico e abordando temáticas relacionadas à realidade de cada instituição de ensino, sem perder a dimensão geral da realidade externa.

Como este estudo visou compreender as contribuições da formação das professoras alfabetizadoras, buscamos compreender também os fatores que contribuíram para a feminização docente nas séries iniciais do ensino fundamental, verificando que as mulheres estão condicionadas a fatores históricos, políticos, sociais e econômicos no decorrer da história humana.

Concluimos que a docência contribuiu para a inserção feminina no mercado de trabalho, pela janela do saber e do conhecimento, corroborando assim com a entrada em outras áreas do mercado de trabalho. Vários fatores colaboraram para a inserção e permanência feminina na docência, principalmente nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, como podemos constatar nos últimos censos escolares.

Buscamos analisar os impactos da pandemia mundial da Covid-19 na educação e, conseqüentemente, na formação continuada dos professores. Compreendemos que o ano de 2020 foi um ano atípico, pois as instituições de ensino necessitaram fechar suas portas, devido ao isolamento social. No entanto, os professores precisaram se reinventar para dar continuidade ao processo de ensino, no ensino não presencial, como alternativa às instituições de ensino e aos professores. Muitos docentes se adaptaram rapidamente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), outros sentiram mais dificuldade para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem virtualmente.

Percebemos que o ensino remoto foi um enorme desafio para os professores e comunidade escolar, principalmente nas instituições públicas, visto que o acesso às TDICs, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, manteve-se baixo devido à escassez de recursos que poderiam oferecer a implementação das aulas remotas.

Quanto à formação de professores nesse período, houve uma corrida desenfreada para subsidiar os professores, ou seja, instruí-los a usar os recursos com fins educacionais, embora, sendo o ensino remoto uma estratégia limitada, essa foi uma das alternativas bastante utilizadas e possíveis para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise, verificamos que todas as professoras que participaram do estudo de caso são mulheres com nível superior e estão cursando curso de especialização. No tocante ao vínculo empregatício, o estudo constatou que apenas uma das participantes está sob o regime permanente do quadro efetivo, enquanto as outras atuam por meio de contrato temporário com a prefeitura de Fortaleza.

Esse fato é muito comum nas instituições de ensino, evidenciando a precarização do regime de trabalho docente, pois, tais contratos têm a duração de apenas dois anos, e caso essas não passem nos processos de seleções seguintes, ocorridos a cada dois anos, são desligadas do quadro temporário, impactando diretamente a política de formação continuada dos professores.

Constatamos que todas as entrevistadas possuem mais de cinco anos de experiência nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, pois atuaram em ambas as turmas nos últimos anos. Todas participaram das formações dos professores alfabetizadores do município de Fortaleza por esse mesmo período. É importante ressaltar que todas consideram imprescindível que as formações de alfabetizadores desenvolvam ações formativas no tocante à especificação do processo de alfabetização, fato que evidencia a fragilização da formação inicial das docentes quanto a aspectos conceituais e metodológicos da alfabetização e à cultura da infância para compreensão das teorias que fundamentam o processo de alfabetização.

Nesse viés, verificamos que as formações de professores fomentam os conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização, através de estudos teóricos metodológicos e práticos que fundamentam a prática pedagógica das docentes que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, suprimindo relativamente a carência formativa das entrevistadas. Ressaltamos ainda que a formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza aborda uma metodologia que favorece a reflexão, através de temáticas contextualizadas, estudos teóricos, problematização, discussão e troca de experiências e saberes, finalizando com a avaliação do encontro.

Constatamos que a formação de professores alfabetizadores do município de Fortaleza, no ano letivo de 2020, teve a sua sistemática alterada pela pandemia mundial da Covid-19, buscando subsidiar as docentes no tocante a uma formação voltada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, instruindo o professorado sobre a utilização dos recursos disponibilizados pelas TDICs, para viabilizar o ensino remoto. No entanto, foram ainda abordadas temáticas sobre as competências socioemocionais nos encontros formativos, com o objetivo de contribuir com a formação integral do aluno, que, no contexto da pandemia, encontrava-se também muito fragilizado emocionalmente.

O estudo identificou as seguintes potencialidades da formação de professores alfabetizadores, tais como:

- Uso de metodologias que articulam teoria e prática, viabilizando a reflexão e fomentando a práxis pedagógica;
- Abordagem de temáticas contextualizadas com a realidade das docentes;
- Fomenta a troca de saberes e experiências através da problematização nas vivências;
- Fundamenta conhecimentos específicos que se relacionam com abordagens teóricas, metodológicas e científicas que envolvem o processo de alfabetização, assim como os aspectos sociais, emocionais, culturais e psicológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Concluímos que as formações de professores alfabetizadores de Fortaleza vêm buscando, nos últimos anos, caminhar na direção de oferecer uma formação continuada de professores contextualizada, baseada na problematização de situações reais, viabilizando metodologias criativas para favorecer a troca de saberes e experiências por meio do diálogo interativo e coletivo entre os pares, corroborando com a ação-reflexão-ação e fomentando a práxis docente.

A coleta de dados nos apontou as fragilidades das formações de professores alfabetizadores, tais como:

- A abordagem da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero;
- A abordagem da aprendizagem da Matemática.

Constatamos que a temática da diversidade étnico, racial, cultural e de gênero não é muito abordada nas formações de professores alfabetizadores, por isso é apontada como um ponto de fragilidade, repercutindo diretamente no desenvolvimento de atividades pedagógicas dentro da escola que envolvam a diversidade cultural efetivamente, considerando todas as nossas influências culturais de matrizes indígenas e africanas.

Identificamos que a aprendizagem matemática é pouco abordada nos encontros formativos, evidenciando a defasagem identificada nas turmas que sucedem o 1º e 2º anos do ensino fundamental, visto que as práticas pedagógicas nessas turmas se voltam prioritariamente para o processo de alfabetização e letramento.

Concluímos, com este estudo, que as formações de professores de Fortaleza contribuem significativamente com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, visto que essas, nos últimos anos, têm buscado alinhar teoria e prática, fomentando a reflexão dos professores sobre o seu fazer pedagógico, proporcionada por metodologias que privilegiam a troca de

saberes e experiências, e viabilizada por temáticas contextualizadas a partir da problematização de situações reais, possibilitando as docentes o diálogo entre seus pares e corroborando com a práxis docente. No entanto, existe a real necessidade de desenvolvimento de ações sobre a diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, possibilitando a reflexão dos docentes para viabilizar a inserção dessa temática nas práticas pedagógicas.

Com esse estudo concluímos que a formação ofertada pelo município de Fortaleza constitui um espaço formativo-reflexivo capaz de atender às questões relacionadas às práticas alfabetizadoras, em relação ao processo de alfabetização por meio das práticas pedagógicas contribuindo com a elevação dos níveis de proficiência estudantil nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, ressaltamos que a formação das professoras não pode ser apontada como única responsável. Compreendemos que o processo de alfabetização é complexo, pois envolve uma multiplicidade de fatores de natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, aos quais são acrescentados fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Essas variantes corroboram direta e/ou indiretamente na elevação ou não dos níveis de proficiência leitora, almejados nas Avaliações Externas, nesse viés não devemos condicioná-la apenas à formação das professoras alfabetizadoras.

Finalizamos com a apresentação da revista digital **Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas** como retorno da pesquisa realizada, partindo da reflexão sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras do município de Fortaleza buscamos apontar as contribuições e as fragilidades da formação com o intuito de fomentar os encontros formativos a partir da divulgação e análise da revista pelos educadores e formadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: BRASIL. **Salto para o Futuro. Formação contínua de professores**. Boletim 13, Brasília, MEC, ago. 2005.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 129, set./dez. 2006.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. v. 4. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 08 out. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador: Módulo 2**. Cristiane Pelissari (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia do Tutor**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2008.

BRASIL. 2009. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011.** Cria áreas do conhecimento. Brasília, DF, MEC, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de junho de 2014.** Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Curricular Comum.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.04, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção 1, p. 4.

BRITO, A. E.; MELO, R. A. (Org). **Formação Continuada de Professores:** desafios da alfabetização na idade certa. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos:** guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUNGE, M. **La ciencia:** su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1972.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CANI, J. B. et al. Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDICs. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, nº 1, p. 23-39, 2020.

CARVALHO, M. R.V. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: história e questionamentos. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, nº 4, 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Programa alfabetização na Idade Certa.** Fortaleza: SE, 2009.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Caderno de práticas pedagógicas:** Língua Portuguesa-Ensino Fundamental I – 1ª e 2º anos. Fortaleza: SEDUC, 2018.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020.** Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 16 de março de 2020.

CHAGAS, E. **Data Senado:** quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Data Senado. ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materiais/2020/08/12datasenado-quase-20-milhoes-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 08 out. 2021.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização:** O quê, Por quê e Como. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2020.** Diretrizes Nacionais

para implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. O Conselho Nacional de Educação aprovou no último dia 7 de julho o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020b.

COSTA, E et al. Avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores. *Revista Educação em Debate*. Fortaleza, anos 35-38, n 66-71, 2016.

FERREIRA, T. C.; OTO, M. A. **Contribuições do Project Model Canvas no Gerenciamento de Cursos Online**: do planejamento às etapas de execução. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332584681_CONTRIBUICOES_DO_PROJECT_MODEL_CANVAS_NO_GERENCIAMENTO_. Acesso em: 08 out. 2021.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. Entrevista. 2003. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml Acesso em: 10 mai. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FORTALEZA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque**. Fortaleza, SME, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Orientações das ações pedagógicas do Ensino Fundamental**. Fortaleza: SME, 2021.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOOGLE, 2021. <https://www.google.com.br/search?> Acesso em: 20 de out, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOLANDA, P. H. C. A mulher e a família à luz do referencial Santiano na perspectiva comparada Brasil-Portugal. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Org.). **Histórias de mulheres:** amor, violência e educação. Fortaleza: UFC, 2015.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, M. S. L. Vida e Trabalho – Articulando a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional de Professores. In: BRASIL. **Salto para o Futuro. Formação contínua de professores**. Boletim 13, Brasília, MEC, ago. 2005.

LUCAS, M.; COLELLO, S. Como os professores compreendem o ensino da língua na educação infantil. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, p. 93-106, jan./ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução de termos e conceitos. **CEDES**, Campinas, nº 36, p.13-20, 1995.

MELO, C.; LINS, S. Estudo comparativo de programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. In: II CONEDU. v. 1. **Anais...** Campinas, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, ano 1, v. 1, nº 1, p. 131-142, jul. 2004.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, ano. 22, v. 7, nº 3, p. 8-12, ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Trad. Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, S.S., SILVA, O.S.F., SILVA, M.J.O, Educar na Incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. Educação, Interfaces científicas, vol.10, nº 1, p.25-39.2020.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, nº 1, p. 66-80, 2009.

PERROT, M. **Minha história de mulheres**. Trad. CÔRREA, A. M. S. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa institucional de Bolsa de iniciação à Docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e24001, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque. Fortaleza, 2020.

PROJECT BUILDER, 2013.

REVISTA EDUCAÇÃO. **SOMOS Educação adota o Canvas como plataforma educacional para inovar ensino técnico online**. 7 mai. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/05/somos-educacao-adota-o-canvas-como-plataforma-educacional-para-inovar-ensino-tecnico-online>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SANTOS, E.; BATISTA NETO, J. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Interitórios**, Santos, v. 2, nº 3, 2016.

SAVIANE, D. e GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do "ensino" remoto. CONVID-19: trabalho e saúde docente. ANDES-SN. jan.2021.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. A. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Dissertação de Mestrado. 104 f.2005. Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará,2005.

SMOLE, K. C. S.; CANDIDO, P. T. **Matemática e literatura infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SIMONETTI, A. **Proposta didática para alfabetizar letrando**: caderno do professor: 1ª a 4ª etapa. Fortaleza: SEDUC, 2018.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, nº 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, M. Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, v. 2, 2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)****Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)****Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF****UNILAB/IFCE)****Mestrado em Ensino e Formação Docente****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado colega professor,

Sou Ana Lúcia Ferreira Pitombeira, professora e coordenadora pedagógica do município de Fortaleza, estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE), venho solicitar a sua valiosa colaboração para a minha pesquisa de Mestrado intitulada – **A Formação Continuada No Município De Fortaleza: Um Estudo Com Professores Alfabetizadores**. Com o Objetivo de **Compreender as contribuições e os desafios da Formação de Professores Alfabetizadores do município de Fortaleza**. A pesquisa visa caracterizar as especificidades da Formação de Professores Alfabetizadores do município de Fortaleza; Identificar as potencialidades e os desafios da Formação de Professores Alfabetizadores; refletir sobre o modelo de Formação de Professores Alfabetizadores do município de Fortaleza e analisar o impacto da Formação dos Professores Alfabetizadores para o desenvolvimento da práxis docente. Dessa forma, espero poder contar com a sua contribuição trazendo reflexões sobre a processo de formação continuada dos professores alfabetizadores.

Agradeço a contribuição,

Ana Lúcia Ferreira Pitombeira

Estudante do Curso do Mestrado do PPGEF

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Identificação do Entrevistado

Nome: _____

Codinome: _____

Email: _____

Contato: _____

Formação e Instituição: _____

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

1.2 Qual o tipo de vínculo empregatício você tem com a Prefeitura?

() Efetivo () Contrato Temporário () outro

1.3 Há quanto tempo você trabalha na Prefeitura de Fortaleza?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () mais de 15 anos

2. Experiência

2.1 Como foi o seu processo de alfabetização?

2.2 Você lembra das suas professoras? Como elas lecionavam?

2.3 Há quanto tempo você leciona nas turmas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental na Prefeitura de Fortaleza?

2.4 Você se identifica com as turmas de 1º e 2º ano? Por quê?

2.5 Na sua opinião os professores das turmas em processo de alfabetização precisam ter uma formação mais específica para atuarem nessas turmas? Por quê?

4. Formação

4.1 Como foi a sua formação inicial?

4.2 A formação inicial prepara o professor para atuar nas turmas que estão em processo de alfabetização? Por quê?

4.3 Você participa das formações propostas pelo município? Há quanto tempo?

4.2. Você participou de outras formações que não foram oferecidas pelo Município de Fortaleza? Quais?

4.3. Qual a sua opinião sobre as formações de professores destinadas aos professores Alfabetizadores do município? Quanto a:

- a) Temáticas:
- b) Contextualização:
- c) Metodologias:
- d) Aplicabilidade:
- e) Acompanhamento:

4.4. Na sua opinião, a participação nas formações é relevante para sua prática docente como professora alfabetizadora? Por quê?

5. Formação de Professores no contexto da Pandemia

5.1 No ano de 2020 ocorreram formações voltadas para o ensino remoto?

5.2 Como as formações se desenvolveram no referente:

- a) metodologias;
- b) temáticas:

5.3 As formações no contexto da pandemia subsidiaram a sua prática docente para desenvolver o ensino remoto com os alunos em processo de alfabetização?

6. Potencialidades e desafios

6.1. Quais aspectos da formação dos professores alfabetizadores fazem parte da sua prática docente como alfabetizador?

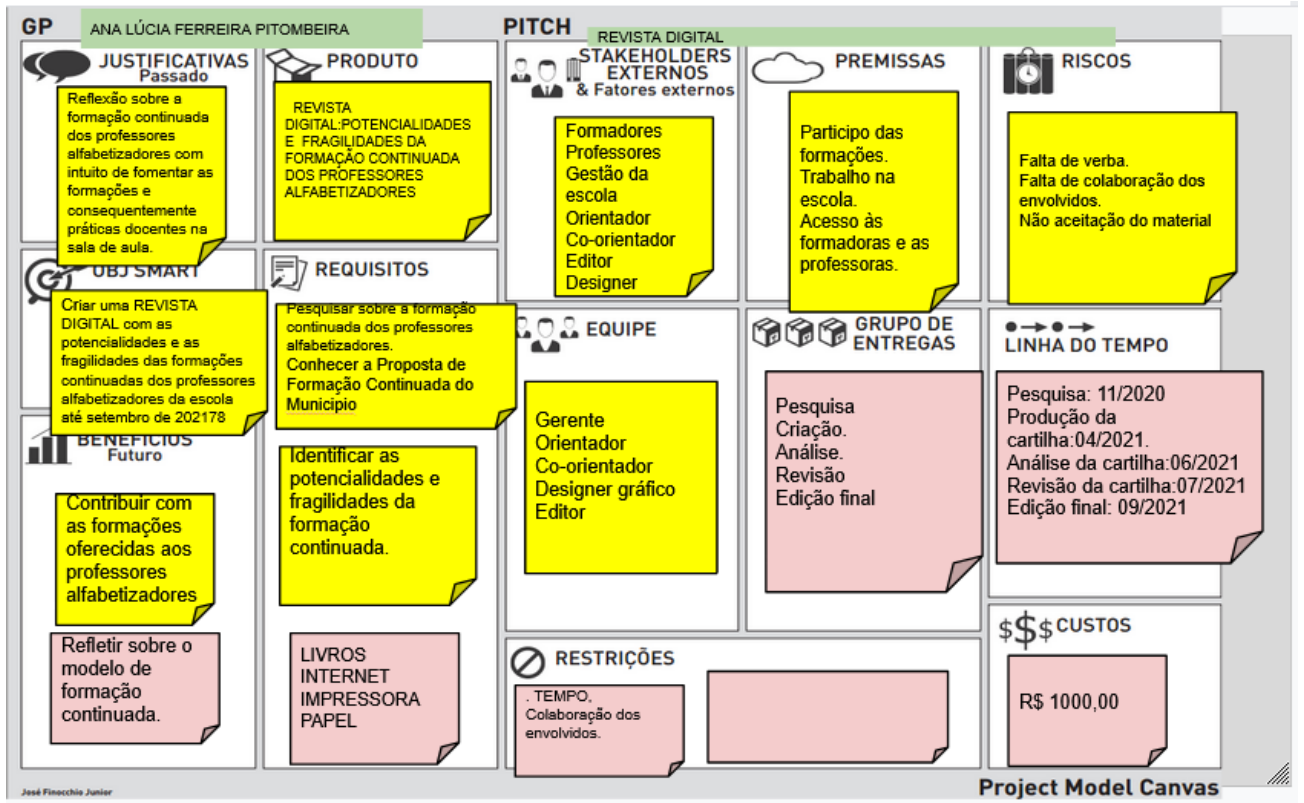
6.2. Aponte as potencialidades, no seu ponto de vista, das formações destinadas a professores alfabetizadores?

6.3 O que você destaca como negativo nas formações de professores alfabetizadores?

6.4. Quais sugestões você daria para aperfeiçoar as formações?

APÊNDICE C

PROJETO DO PRODUTO



APÊNDICE D
PRODUTO EDUCACIONAL
REVISTA DIGITAL
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE FORTALEZA – POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES FORMATIVAS

Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas



Novembro 2021

Introdução

Partindo da concepção da formação dos professores alfabetizadores de Fortaleza, após a análise da formação continuada destinada aos professores das séries iniciais, ou seja, 1º e 2º anos do ensino fundamental do município, visando contribuir com a respectiva formação, propomos como produto educacional a Revista Digital:

Professoras Alfabetizadoras de Fortaleza - Potencialidades e Fragilidades Formativas como , fruto do nosso estudo , visto que é uma exigência do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, .

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Atualmente, a formação continuada do município de Fortaleza tem como compromisso promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais. A formação continuada para professores deve pautar-se na figura do agente transformador que se transforma e propõe a transformação daqueles com quem constroem as relações.

De acordo com as Orientações Pedagógicas do município de Fortaleza, a formação continuada do Sistema Municipal de Ensino acontece nos polos de formação, mediada pelos formadores de professores, e, em contexto, no lócus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores.

(FORTALEZA, 2021).



ENCONTROS FORMATIVOS

A formação no polo é o momento em que professores participam de trocas de saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, mas lotados em escolas diferentes, propiciando o intercâmbio de experiências exitosas, bem como atualização e ampliação dos conhecimentos. Esses professores são acompanhados por um formador que media, ao longo do ano, o processo formativo. Para a concretização do encontro no polo, a equipe de formação da SME, juntamente com os formadores dos distritos de educação, planeja e estuda a organização dos encontros formativos. Os formadores também participam de formação com parceiros, como a SEDUC, o Instituto Ayrton Senna, as Universidades, a Associação Bem Comum e o Formar (FORTALEZA, 2021).



A DIDÁTICA DAS FORMAÇÕES

As formações nos polos utilizam como eixo norteador a integração entre teoria e prática, além de convivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar. Incluem também abordagens que se ajustem às necessidades dos educadores em formação, como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão, ação, investigação e socialização de práticas bem-sucedidas nas quais os participantes sejam sujeitos de sua própria formação.

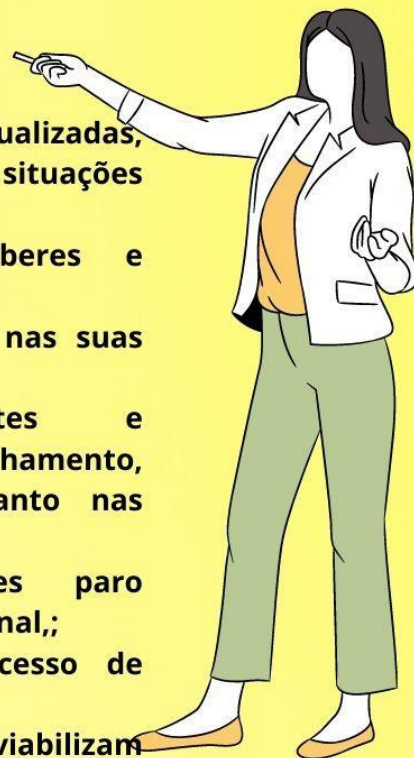


POTENCIALIDADES



Potencialidades

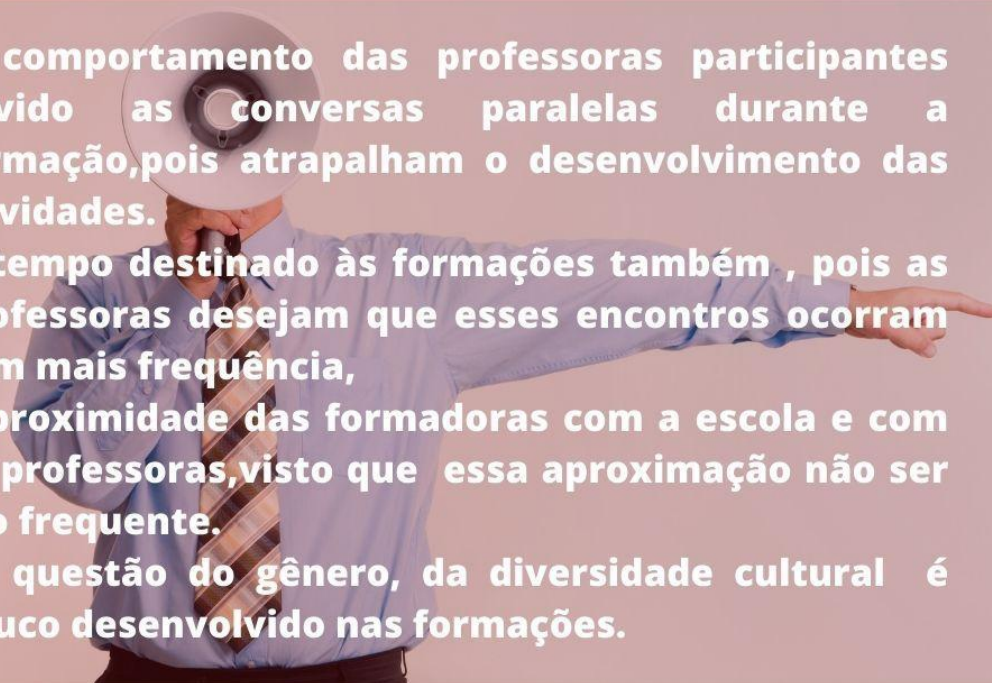
- Apresenta Temáticas contextualizadas, através de problematizações de situações reais.
- Vivências com trocas de saberes e experiências
- Aplicabilidade dos conhecimentos nas suas respectivas turmas.
- Comunicação entre as docentes e formadoras, facilitando o acompanhamento, através do apoio pedagógico tanto nas formações quanto nas escolas.
- A importância das formações para desenvolvimento pessoal e profissional,;
- Aborda a especificidade do processo de alfabetização e letramento.
- Utiliza metodologias, que viabilizam momentos de reflexão através de estudos teóricos que fundamentam a prática, levando em consideração as reais necessidades dos professores.



Fragilidades

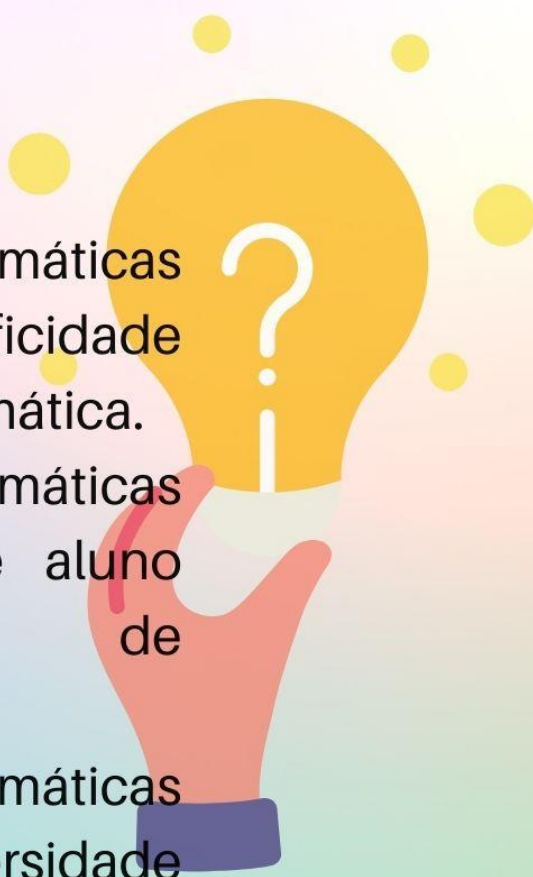


- O comportamento das professoras participantes devido as conversas paralelas durante a formação, pois atrapalham o desenvolvimento das atividades.
- O tempo destinado às formações também, pois as professoras desejam que esses encontros ocorram com mais frequência,
- A proximidade das formadoras com a escola e com as professoras, visto que essa aproximação não será tão frequente.
- A questão do gênero, da diversidade cultural é pouco desenvolvido nas formações.



Proposições

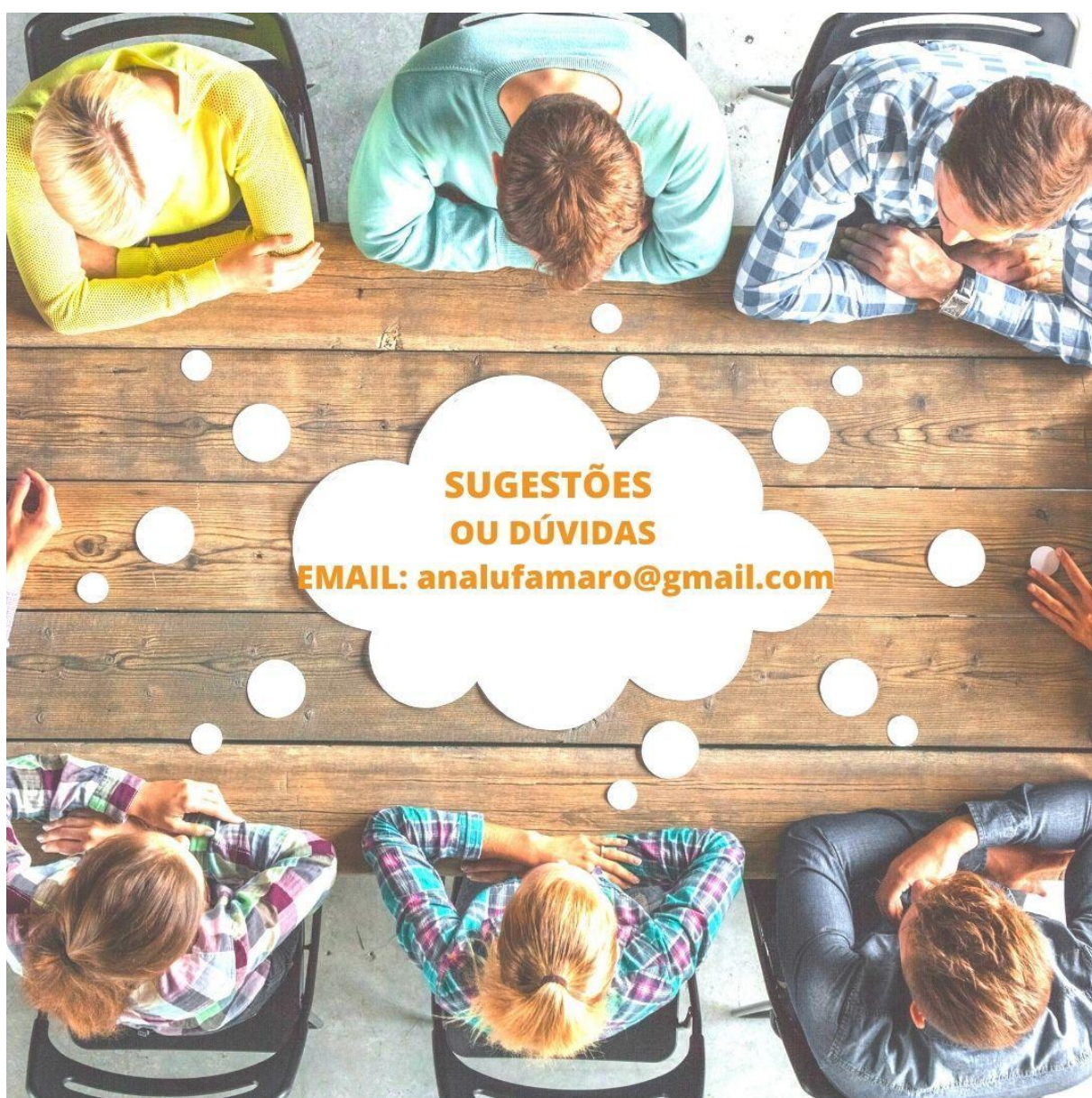
- Desenvolver temáticas voltadas para a especificidade da alfabetização Matemática.
- Desenvolver temáticas voltadas para aquele aluno com dificuldade de aprendizagem.
- Abordar mais temáticas voltadas para a diversidade étnico, racial e cultural, viabilizada por ações concretas.





ANA LUCIA FERREIRA
PITOMBEIRA

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



ANEXO A**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)****Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)****Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF
UNILAB/IFCE)****Mestrado em Ensino e Formação Docente****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: UM ESTUDO
COM PROFESSORES ALFABETIZADORES****Ana Lúcia Ferreira Pitombeira**

Contatos (85) 98866-4970 e-mail: analufamaro@gmail.com

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa tem como objetivo **compreender as contribuições e os desafios da Formação de Professores Alfabetizadores do município de Fortaleza**. Neste sentido, realizarei uma entrevista para coletar dados, resguardando o anonimato da respondente com sigilo e privacidade. As informações coletadas têm como único propósito responder à pesquisa em comento. Consentindo a entrevista você precisará disponibilizar 40 a 60 minutos, do seu tempo e permitir a gravação. Na ocasião, devo informá-la que logo após a transcrição das informações, todo material da gravação será automaticamente descartado.

Na qualidade de pesquisadora, devo afirmar que tenho ciência das exigências da Resolução N°196 do Conselho Nacional de Saúde, e devo assegurar as respondentes o parâmetro a Norma Operacional CNS N° 001/2013, como também, as considerações éticas da Resolução N° 466/2012, e a Resolução N° 510/2016, aplicável a pesquisa em ciências Humanas

e Sociais, além das orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

Por fim, esclareço que a pesquisa apresenta o mínimo possível de riscos, no entanto, que todas as precauções serão tomadas para atenuar possíveis desconfortos. Ressarcimentos e indenizações estão devidamente garantidos.

Consentimento da participação

Eu, _____, concordo em participar do estudo acima descrito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a realização investigativa, estou ciente da retirada de minha participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Data: ____/____/____