

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação

Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais

Débora Wendler de Andrade

Pelotas, 2024

Débora Wendler de Andrade

Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

A551q Andrade, Débora Wendler de

Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? [recurso eletrônico] : um estudo com professoras dos anos iniciais / Débora Wendler de Andrade ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2024.
102 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Formação de professores. 2. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. 3. Bases e fontes. 4. Conhecimento profissional. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Pelotas, RS, Brasil, 2024

Débora Wendler de Andrade

Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais

Data da qualificação: 26 de agosto de 2024

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (UFPEL)

(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Simone Gonçalves (UFPEL)

Profa. Dra. Patrícia Pereira Cava (UFPEL)

Profa. Dra. Caroline Braga Michel (FURG)

O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista. [...] este educador faz arte, ciência e política. Faz política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando, apoiado no método de investigação científica estrutura sua ação pedagógica. Faz arte porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia a dia lida com o imaginário e o inusitado (Weffort, 1996, p. 5).

Agradeço...

... à Deus, por ter sempre guiado os meus passos, me permitindo encontrar pessoas tão especiais e inspiradoras nesta jornada até aqui.

... à minha família, por tudo que fizeram e fazem por mim. Pai e mãe, agradeço por cada ensinamento, por tudo que me permitiram e me possibilitaram. Saibam que vocês são a minha base, a referência de amor incondicional. Vó, por todas palavras de incentivo, toda a compreensão e todos os abraços. Minha irmã, por toda a parceria nessa vida, pela nossa conexão ímpar, por todas conversas, risadas e abraços. Aos meus sempre pequenos, Miguel e Rebeca, por todo amor e carinho, quem desejo em breve ver aqui, no espaço da Universidade pública.

... à pequena Sophia, que chegou em meio a essa escrita, por me fazer tia, por ser esse lindo presente e para que desejo sempre ser presença.

... ao Douglas, por partilhar comigo a vida e os sonhos! Por ser amor, incentivo, paciência e compreensão. Trilhar esse caminho contigo, tem tornado tudo mais leve. Gratidão por cada olhar de admiração e torcida. Eu te amo!

... à minha orientadora, querida Marta, por ser inspiração! Gratidão pelo privilégio de poder aprender contigo. Gratidão pela acolhida ainda no início do curso de Pedagogia e por ter me acompanhado desde então. Agradeço por cada oportunidade, por cada orientação, por todo cuidado, amizade e incentivo, direcionando meus passos nesse caminho trilhado. Tenho tamanha admiração por ti!

... às professoras da banca examinadora, Patrícia, Simone e Caroline, pela leitura atenta e cuidadosa do projeto de qualificação e suas sugestões. Gratidão por acreditarem no potencial desta pesquisa, dispondo de seu tempo para contribuírem com ela. Agradeço, ainda, pelos momentos compartilhados com cada uma de vocês, nos diferentes espaços durante minha trajetória na UFPel.

... às professoras respondentes do questionário, por contribuírem e possibilitarem as reflexões desta pesquisa.

... aos colegas do grupo de pesquisa, que direta ou indiretamente contribuíram e incentivaram. Agradeço pela oportunidade de aprender e refletir junto, valeu pela parceria!

... à Universidade Federal de Pelotas, pela acolhida desde 2017 e ao Programa de Pós-graduação em Educação por ter sido esse espaço público de reflexão.

... à CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa e por incentivar a pesquisa em nosso país.

Resumo

ANDRADE, Débora Wendler. **Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência?** Um estudo com professoras dos anos iniciais. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Esta dissertação buscou compreender quais são as bases e as fontes referidas pelas professoras como contribuições para o seu conhecimento profissional e para a docência nos anos iniciais, em termos de concepções, práticas e materiais de alfabetização. Como objetivos específicos, buscou: i) analisar se o PNAIC segue contribuindo com o conhecimento profissional para a docência nos anos iniciais; ii) identificar que outros programas e fontes contribuem para a docência nos anos iniciais. Esta pesquisa considerou o contexto da pandemia Covid-19 e as dificuldades perpassadas pelos professores. A base teórica trabalhou conceitos abordados por António Nóvoa (2017, 2022), que contribui nas discussões sobre a formação docente, o conhecimento profissional docente, incluindo os desafios enfrentados pelos professores e pela formação durante a pandemia; por Lee Shulman (2014), autor central nas discussões acerca das fontes e da base do conhecimento do professor; e, por Magda Soares (2016), referência no que diz respeito aos conceitos da alfabetização e da docência nos anos iniciais, especialmente no ciclo de alfabetização. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. O instrumento delimitado para coleta de dados foi o questionário *on-line*, disponibilizado via *Google Forms*, compartilhado via redes sociais, a fim de chegar ao público alvo: professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com 35 professoras respondentes da região sul do Rio Grande do Sul. Com a análise foi possível identificar cursos, materiais de programas de formação, atividades disponíveis na internet e o uso das redes sociais como fontes contribuintes para a base de conhecimento profissional do professor. Do mesmo modo, observou-se que os materiais do PNAIC seguem contribuindo na formação e na prática da maioria das professoras. Em síntese, a pesquisa demonstra uma ampliação de determinadas fontes e a subtração de outras.

Palavras-chave: Formação de professores; Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa; Bases e fontes; Conhecimento profissional.

Abstract

ANDRADE, Débora Wendler. **What are the bases and sources that contribute to professional teaching knowledge?** A study with early-year teachers. 2024. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This dissertation sought to understand the bases and sources referred to by teachers as contributions to their professional knowledge and teaching in the early years, in terms of literacy concepts, practices and materials. As specific objectives, it sought to: i) analyze whether the PNAIC continues to contribute with professional knowledge for teaching in the initial years; ii) identify which other programs and sources contribute to teaching in the initial years. This research considered the context of the Covid-19 pandemic and the difficulties faced by teachers. The theoretical basis worked with concepts addressed by António Nóvoa (2017, 2022), who contributes to discussions on teacher training, professional teacher knowledge, including the challenges faced by teachers and training during the pandemic; by Lee Shulman (2014), a central author in discussions about the sources and basis of teacher knowledge; and by Magda Soares (2016), a reference regarding the concepts of literacy and teaching in the early years, especially in the literacy cycle. Regarding the methodology, this is a qualitative research approach. The instrument used for data collection was an online questionnaire, made available via Google Forms, shared via social networks, in order to reach the target audience: teachers who work in the initial years of Elementary School. The research included 35 respondent teachers from the southern region of Rio Grande do Sul. The analysis identified courses, training program materials, activities available on the internet, and the use of social networks as sources that contribute to the teacher's professional knowledge base. Likewise, it was observed that the PNAIC materials continue to contribute to the training and practice of most teachers. In summary, the research shows an expansion of certain sources and the subtraction of others.

Keywords: Teacher education. National Pact for Literacy in the Right Age. Bases and sources. Professional knowledge.

Resumen

ANDRADE, Débora Wendler. **¿Cuáles son las bases y las fuentes que contribuyen al conocimiento profesional de la docencia?** Un estudio con profesoras de los primeros años. 2024. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Esta disertación buscó comprender cuáles son las bases y las fuentes mencionadas por las profesoras como contribuciones para o su conocimiento profesional y para la docencia en los primeros años, en términos de concepciones, prácticas y materiales de alfabetización. Como objetivos específicos, buscó: i) analizar si el PNAIC sigue contribuyendo con el conocimiento profesional para la docencia en los primeros años; ii) identificar qué otros programas y fuentes contribuyen a la docencia en los primeros años. Esta investigación consideró el contexto de la pandemia de Covid-19 y las dificultades enfrentadas por los profesores. La base teórica trabajó conceptos abordados por António Nóvoa (2017, 2022), quien contribuye en las discusiones sobre la formación docente, el conocimiento profesional docente, incluyendo los desafíos enfrentados por los profesores y por la formación durante la pandemia; por Lee Shulman (2014), autor central en las discusiones acerca de las fuentes y la base del conocimiento del profesor; y, por Magda Soares (2016), referencia en lo que respecta a los conceptos de alfabetización y docencia en los primeros años, especialmente en el ciclo de alfabetización. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación de enfoque cualitativo. El instrumento delimitado para la recolección de datos fue el cuestionario *on-line*, disponible a través de *Google Forms*, compartido en redes sociales, con el fin de llegar al público objetivo: profesores que trabajan en los primeros años de la enseñanza fundamental. En la investigación participaron 35 docentes de la región sur de Rio Grande do Sul. Con el análisis fue posible identificar cursos, materiales de programas de formación, actividades disponibles en internet y el uso de las redes sociales como fuentes que contribuyen a la base de conocimiento profesional del profesor. Del mismo modo, se observó que los materiales del PNAIC siguen contribuyendo en la formación y la práctica de la mayoría de las profesoras. En síntesis, la investigación demuestra una ampliación de determinadas fuentes y la disminución de otras.

Palabras-clave: Formación de profesores; Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada; Bases y fuentes; Conocimiento profesional.

Lista de quadros

Quadro 1 - Organização da escala de graduação tipo Likert	24
Quadro 2 - Temáticas das questões	25
Quadro 3 - Agrupamento dos textos da coleção PNAIC: avaliação de uma política educacional	333
Quadro 4 - Trabalhos selecionados como contributos para esta pesquisa	36

Listas de figuras

Figura 1 - Organização das atividades formativas	51
Figura 2 - Modalidades de formação continuada	52
Figura 3 - Participação em Programas de Formação	544
Figura 4 - Contribuição das atividades oferecidas pelos programas de formação	57
Figura 5 - Fontes usadas pelas docentes no planejamento	66
Figura 6 - Contribuições do uso das redes sociais	71
Figura 7 - Participação das participantes no PNAIC	77
Figura 8 - Materiais do PNAIC utilizados pelas participantes da pesquisa.....	78
Figura 9 - Frequência de contribuição dos materiais do PNAIC no planejamento do professor	800

Listas de abreviaturas e siglas

AMP: Acervo de Materiais Pedagógicos

BTP: Banco de Textos das Professoras

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

COVID-19: Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)

EB: Educação Básica

ERE: Ensino Remoto Emergencial

GEALE: Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita

HISALES: História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC: Ministério da Educação

OBEDUC-PACTO/CAPES: Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização

OEs: Orientadoras de Estudos

PNA: Política Nacional de Alfabetização

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAIC-UFPEL: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Universidade Federal de Pelotas.

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SMED: Secretaria Municipal de Educação

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: CAMINHOS E ESCOLHAS	18
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
2.1 Professoras participantes	26
3. PANDEMIA COVID-19, A ESCOLA E OS PROFESSORES.....	27
4. CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDO ANTERIORES: AVALIAÇÕES DO PNAIC ...	32
5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	48
5.1 Modalidades e programas de formação.....	48
5.2 Concepção de alfabetização, docência e ensino nos anos iniciais	61
5.3 Fontes presentes no planejamento e para a formação	64
5.4 PNAIC como uma fonte para professoras do RS?.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	93

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa que partiu da seguinte questão: Que bases e fontes contribuem para o conhecimento profissional de professoras que realizam docência nos anos iniciais, em termos de concepções, práticas e materiais de alfabetização?

A justificativa de sua realização decorre, inicialmente, da compreensão sobre a importância de estudar os impactos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dado que foi uma política de formação importante em um período de tempo maior e que envolveu diferentes grupos de pesquisa na sua concepção e na produção dos materiais formativos, aproximando a Universidade da Educação Básica, bem como, do entendimento de que é preciso avaliar continuamente impactos e contribuições de programas de formação na prática pedagógica alfabetizadora.

Outro aspecto que justifica e motiva a realização desta pesquisa está relacionado com minha própria trajetória formativa de iniciação à pesquisa e envolvimento com o PNAIC. Esse envolvimento seu deu a partir da participação no projeto Obeduc-Pacto¹ como bolsista de extensão e, depois, como bolsista de Iniciação Científica no projeto Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente². Ao longo da participação nos projetos mencionados, realizei estudos que tinham como base os materiais produzidos ao longo das formações do programa. Ademais, os materiais utilizados e sugeridos nas formações do PNAIC também foram relevantes para a realização do meu estágio final do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), nos anos iniciais, o qual foi

¹ Sigla do Projeto de pesquisa Observatório da Educação/CAPES: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Esse projeto de pesquisa tinha como intenção acompanhar e sistematizar as ações do PNAIC. Foi coordenado pela Profa. Dra. Marta Nörnberg, recebendo auxílio financeiro e bolsas do Programa Obeduc/CAPES, entre 2013-2017.

² Projeto desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), sob coordenação da Profa Dra. Marta Nörnberg. Tematiza aspectos decorrentes do projeto Obeduc-Pacto visando evidenciar, principalmente com base na documentação pedagógica reunida, pistas que revelem as razões e os motivos que as professoras referem para justificar, planejar e desenvolver a prática educativa junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Recebeu auxílio financeiro e uma cota de bolsa de IC do Edital Universal CNPq entre 2019-2021.

realizado durante a pandemia, na transição do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o Ensino Híbrido. Foi um contexto desafiador no estágio, um período de iniciação à docência acompanhado de muitas mudanças repentinas e constantes na escola, e que demonstrou uma angústia e solidão do professor na realização de seu trabalho. Enquanto professoras, precisávamos buscar estratégias, suportes, fontes para que se garantisse que os alunos tivessem acesso às atividades pedagógicas. E a fonte que destaquei foi o PNAIC, pois o material sugerido durante as formações foi fundamental ao longo deste período de estágio. A adaptação dos jogos sugeridos no PNAIC foi uma das principais estratégias que possibilitou manter o contato com os alunos da turma. Portanto, na minha prática docente, como estagiária, o PNAIC foi uma fonte fundamental. Por isso, a realização desta pesquisa teve a intenção de investigar quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional para a docência de professores dos anos iniciais.

Entendo que é preciso ouvir os professores nesse momento em que na escola há necessidades educativas e exigências decorrentes do retorno ao ensino presencial em contexto pós-pandêmico. Nesse sentido, é preciso entender:

- Em que/quem professoras alfabetizadoras têm se apoiado?
- Quem e como dão suporte às professoras alfabetizadoras?
- Quais e como têm sido realizadas as formações oferecidas ou compradas pelas redes de ensino?
- Quais são as bases e as fontes que contribuem para que o professor possa construir o conhecimento profissional para a docência alfabetizadora?
- O PNAIC ainda contribui com os processos de formação do professor?

Com base nessas indagações, os seguintes objetivos foram definidos:

Objetivo geral: Compreender quais são as bases e as fontes referidas pelas professoras como contribuições para o seu conhecimento profissional e para a docência nos anos iniciais, em termos de concepções, práticas e materiais de alfabetização.

Objetivos específicos:

- a) Analisar se o PNAIC segue contribuindo com o conhecimento profissional para a docência nos anos iniciais;
- b) Identificar que outros programas e fontes contribuem para a docência nos anos iniciais.

Visando favorecer a compreensão do tema de pesquisa, a seguir, descrevo a organização básica desta dissertação, apresentando uma síntese de cada capítulo.

No Capítulo 1, abordarei sobre minha “Trajetória de formação: caminhos e escolhas”. Nele relato aspectos sobre minha trajetória acadêmica-profissional, destacando as contribuições que me fizeram chegar a escolha deste tema de pesquisa.

O Capítulo 2 traz a “Metodologia da pesquisa”, descrevendo os procedimentos e o método de análise dos dados adotados para conduzir o processo de investigação.

“Pandemia Covid-19, a escola e os professores” é o título do Capítulo 3 e nele faço uma descrição desta conjuntura, na qual a Pandemia Covid-19 possa ser minimamente retratada, assim como todas as adequações e mudanças repentinas da escola, do espaço da sala de aula, do planejamento e da organização do trabalho pedagógico. Neste capítulo também proponho uma reflexão acerca do trabalho docente, das dificuldades que os professores tiveram que enfrentar durante esse período e, principalmente, sobre as respostas, alternativas, estratégias e as soluções que os próprios professores tiveram que encontrar. São questões que me fizeram refletir sobre o papel do professor, da escola, da instituição como um todo.

O capítulo 4 tem como título “Contribuição de estudos anteriores: avaliações do PNAIC”. Este capítulo apresenta um levantamento de trabalhos e pesquisas já realizadas sobre as contribuições e os impactos do PNAIC, destacando a Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional. Reconhecendo a riqueza e a importância desse material, são destacados oito trabalhos presentes nesta Coleção, os quais contribuem para pensar elementos importantes desta pesquisa, tendo como guias de análise três operadores teóricos: as concepções de alfabetização e docência nos anos iniciais, as concepções de formação e aspectos acerca do conhecimento profissional docente e a lógica mercantil e/ou descontinuidade da formação.

O capítulo 5, cujo título é “Desenvolvimento profissional docente e programas de formação continuada”, concentra a análise e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa. Está dividido em quatro subcapítulos. *5.1 Modalidades e programas de formação* aborda sobre as modalidades e os programas de formação e as suas contribuições, com base nas respostas das professoras. *5.2 Concepção de alfabetização, docência e ensino nos anos iniciais* apresenta uma discussão acerca

da docência nos anos iniciais, em específico, no ciclo de alfabetização. *5.3 Fontes presentes no planejamento e para a formação* discorre sobre as fontes destacadas pelas professoras como frequentes no seu planejamento. *5.4 PNAIC como uma fonte para professoras do RS?* desenvolve sobre a formação continuada ofertada pelo PNAIC, os pressupostos do programa e as contribuições dos materiais por ele disponibilizados, se mostrando como uma fonte para a base de conhecimentos para o professor. As considerações finais, as referências e o questionário utilizados para o desenvolvimento da pesquisa finalizam o texto desta dissertação.

1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: CAMINHOS E ESCOLHAS

O ano era 2017. Acabara de sair do Ensino Médio, de uma escola da zona rural, de outra cidade. Muitas mudanças ocorreriam. Tudo era novo - a moradia, os lugares, as pessoas, a forma de ver e pensar o mundo. Apesar da ansiedade e da insegurança, começo, empolgada, o primeiro semestre do curso de Pedagogia. Assim que ingressei no curso, fui em busca de informações acerca das bolsas oferecidas pela UFPel porque, inicialmente, precisava de algo que complementasse minha renda, mas também porque sabia do quão importante seria aquele espaço de aprendizagem paralelo ao curso.

Ainda no final do primeiro semestre, recebi o convite de uma professora para ser voluntária do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), seguida de uma bolsa de extensão durante três meses vinculada ao mesmo grupo. Isso me possibilitou inúmeras aprendizagens no campo da pesquisa, pude fazer várias apresentações relacionadas à pesquisa voltada para as práticas culturais e a cultura escrita dos pomeranos, observando como a escrita se fazia presente em artefatos culturais de uma determinada época. Esta foi a primeira oportunidade de participação em eventos dentro e fora da UFPel.

Em meados de 2018, no terceiro semestre do curso, comecei a participar, com uma bolsa de extensão, do Projeto Formação na Escola: organização do trabalho pedagógico, vinculado ao projeto Obeduc-Pacto. O projeto tinha como intenção aprofundar conhecimentos teórico-práticos acerca da organização do trabalho pedagógico através de encontros de formação em uma escola de educação básica. O projeto proporcionava encontros de estudos entre professoras pesquisadoras, professoras de Educação Básica, estudantes de Pós-Graduação e graduandas do curso de Pedagogia. No estudo realizado sobre esse projeto (Wendler *et al.*, 2018) pude perceber que os encontros formativos se constituíram em espaços de diálogo e possibilitaram a reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Essa foi uma experiência muito importante pois entendo que o professor, na escola, constrói um conjunto de conhecimentos sobre a sua prática e tais práticas e conhecimentos podem ser qualificados e ampliados quando os colocamos em interação entre pares e em condição de análise crítica. Criamos condições de nos

aprofundarmos e ampliarmos conceitualmente quando colocamos nossas práticas ao crivo da reflexão teórica. Participar desse projeto, concomitantemente com uma disciplina do curso de Pedagogia, que versava sobre a profissionalidade docente, propiciou-me uma aproximação com a temática do trabalho docente e instigou-me a estudar e refletir sobre a formação de professores.

Terminado o período do projeto de extensão, em 2019, continuei no grupo, no entanto, no âmbito da pesquisa. Como a participação no projeto anterior havia suscitado em mim o interesse nas discussões a respeito da formação de professores, do pensamento pedagógico do professor, da organização do seu trabalho pedagógico, de entender como o professor constrói seu conhecimento profissional para a docência, participei como bolsista de Iniciação Científica, edital universal CNPQ/2018, de longa duração, do projeto Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional docente. Este projeto intenta buscar respostas em relação às racionalidades e vontades que sustentam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais. Assim como intencionava o projeto, também nos meus estudos e trabalhos (Wendler *et al.*, 2019; Andrade *et al.*, 2021), a fim de encontrar tais respostas, busquei pistas na documentação pedagógica elaborada por professores alfabetizadores durante o processo de formação continuada do PNAIC, observando uma temática específica da área da alfabetização, a saber, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A documentação pedagógica analisada referia-se a um conjunto de escritas que expressam concepções e entendimentos das professoras sobre o SEA. Durante esse período como bolsista, analisei essas escritas problematizando aspectos relacionados ao conhecimento dos professores explicitados em seus textos, refletindo sobre os efeitos desses espaços formativos proporcionados por programas e processos de formação acadêmico-profissional na prática pedagógica desses professores. As escritas demonstram que essa atividade de registro das concepções possibilitou uma reflexão acerca dos entendimentos sobre conceitos importantes e indispensáveis no ciclo de alfabetização, espaço em que puderam explicitar as razões que sustentam sua prática pedagógica.

Outro importante trabalho (Kaadt *et al.*, 2020) realizado no âmbito desse projeto apresenta dois bancos de dados que foram constituídos a fim de organizar a documentação pedagógica produzida e coletada. O trabalho demonstra o grande quantitativo de textos e materiais disponíveis nos dois bancos e discute sobre a

relevância de participar na organização de materiais para a análise, refletindo sobre aprendizagens construídas na iniciação à pesquisa.

Em 2021, em meio a pandemia, realizei o estágio curricular do curso de Pedagogia, em uma turma de 1º ano dos anos iniciais. Tratava-se de um estágio de docência compartilhada. Muitos foram os desafios. Precisávamos disponibilizar atividades não presenciais para todos os educandos e pensar estratégias a fim de que o acesso às atividades pedagógicas fosse garantido. Compartilhamos inúmeras inquietações com a professora titular da turma, dentre elas, destaco o fato de que era preciso pensar e organizar atividades de alfabetização em poucas páginas que seriam enviadas de forma impressa ou digital para as crianças; bem como não ter contato algum com os alunos que precisaram optar pelo material impresso (que, na verdade, não era nem uma questão de opção, mas sim, de completa ausência de condições de conectividade e acessibilidade digital); sobre elaborar um gabarito para crianças que estão no ciclo de alfabetização, especialmente de 1º ano, quando, nesse momento, o professor precisa compreender o que o aluno está pensando para avaliar o que precisa propor e/ou reforçar em termos de atividades alfabetizadoras, o que pode avançar (e como fazer isso quando você não tem contato com o aluno e tampouco com o retorno dele em relação às atividades?). Todas essas questões me faziam refletir sobre o trabalho docente, sobre todas as dificuldades que os professores tiveram que enfrentar durante esse período e, principalmente, sobre as respostas, as soluções que os próprios professores tiveram que encontrar. A responsabilidade recaiu novamente sobre os professores, que precisaram encontrar alternativas, pensar em estratégias, buscar soluções digitais, remotas que, embora frágeis e com inúmeros empecilhos, foram necessárias para que os alunos não ficassem abandonados (Nóvoa, 2022).

O contexto no qual realizei o estágio foi extremamente desafiador e, considerando todas as dificuldades e inconsistências, de tamanha aprendizagem. Apesar de todas as expectativas que tinha em relação ao estágio – estar em sala de aula, conhecer a escola, estar com contato físico com os alunos e com os professores, com quem poderíamos estabelecer trocas e colaborações riquíssimas, fazer relações práticas com todo referencial teórico estudado ao longo do curso etc. – considero que este momento foi, também, extremamente formativo. Afirmo isso porque tivemos que lidar com as mudanças repentinas da escola, do espaço da sala de aula, do

planejamento, da organização do trabalho pedagógico, com as mudanças da transição do ERE para o ensino híbrido. Essas questões me fizeram refletir sobre o papel do professor, da escola, da instituição como um todo. Por isso, a defesa pelo investimento na formação de professores, inicial e continuada, para que eles possam trabalhar com autonomia e, ao mesmo tempo, estarem assegurados por políticas que reconheçam a sua importância nos ambientes educacionais.

Saliento, também neste espaço, a relevância da minha participação em grupos de estudos e pesquisas no processo formativo. A Iniciação Científica se transforma numa possibilidade de aprofundar conhecimentos científicos e específicos da área em que se deseja atuar e de estar em contato com pesquisas e pesquisadores qualificados. É uma oportunidade, um período importante tanto para quem deseja seguir a carreira acadêmica, quanto para quem pretende lecionar na educação básica, pois possibilita contato com a escola e os professores da rede, muitas vezes, antes mesmo das atividades práticas ofertadas pelo curso. Além disso, também é uma oportunidade de aprofundar os conceitos e as discussões próprias do curso, dado que, às vezes, o espaço e o tempo da sala de aula não são suficientes.

Todas essas inquietações acerca do trabalho docente, que perpassam a minha graduação, a minha iniciação à pesquisa e o meu período de estágio de docência compartilhada carregam, no meu modo de entender, elementos que justificam a minha escolha pelo tema de pesquisa nesse projeto.

Considerando o fato de ter realizado o estágio nesse contexto pandêmico, também acredito ser de tamanha importância que ele seja debatido neste trabalho, pois foi justamente nesse contexto que emergiram questões importantes que permeiam este estudo. Entender as consequências do contexto pandêmico nos processos de docência é necessário para pensarmos não apenas em desenhos e processos de formação de professores alfabetizadores como também sistematizar aspectos e desafios da docência nos anos iniciais em contexto pós-pandêmico. Por isso, no capítulo 3, apresento alguns aspectos e discussões acerca da pandemia, da escola e dos professores.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

[Q]ue método geral nós poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação? Como garantir um acordo fundado numa partilha de princípios e não de procedimentos? (Minayo, 2016, p. 11).

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos da pesquisa qualitativa, as professoras participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e a forma de análise.

A metodologia, aqui entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2016, p. 14), será a perspectiva qualitativa, considerando os instrumentos de operacionalização do conhecimento, as estratégias de coleta de dados. Entende-se por pesquisa como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 2016, p. 16).

Com base no que Minayo (2016) escreve acerca do ciclo de uma pesquisa qualitativa, destaco as três etapas que a autora elenca, são elas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A elaboração do projeto de pesquisa integrou uma parte inicial da fase exploratória, delimitando os objetivos e objetos, apontando o referencial teórico e metodológico, escolhendo instrumentos e pensando o cronograma das ações a serem realizadas durante a pesquisa. A fase do trabalho de campo foi o momento de buscar respostas, estabelecer relações com as hipóteses e teorias a fim de dialogar com o que foi construído na primeira etapa, mediante os instrumentos delimitados.

O principal instrumento, delimitado para esta pesquisa, foi o questionário (apêndice A), definido como

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2014, p. 121).

Para elaborar esse questionário se fez necessário “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (Gil, 2014, p. 121), cujas respostas proporcionaram uma descrição das características dos sujeitos envolvidos e testar as

hipóteses formuladas ao planejar a pesquisa. É importante destacar que este questionário foi elaborado de forma conjunta, buscando subsidiar outras pesquisas em desenvolvimento no grupo de pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada no formato on-line, utilizando o instrumento de coleta do *Google Forms*. O mesmo foi divulgado pelos integrantes do grupo de pesquisa, que o compartilharam por meio de redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e também para uma lista de e-mails de professores que haviam participado do PNAIC-UFPel, a fim de chegar ao público alvo: professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário começou a ser divulgado no início do mês de dezembro de 2023 e ficou disponível, para esta pesquisa, até março de 2024.

É importante ressaltar que o uso de questionários exige ética e comprometimento. Foi com esse cuidado que se desenvolveu o questionário para esta pesquisa, mantendo, no início do formulário, com as questões, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, com os esclarecimentos e informações sobre a pesquisa realizada pelo grupo, entre elas, este estudo, assim como os dados das pesquisadoras envolvidas. Esse cuidado foi realizado porque é necessário que o pesquisador em educação tenha

princípios éticos que envolvem sua relação com os participantes da pesquisa no movimento de coleta de dados, fatos, eventos, comportamentos, opiniões, percepções, atitudes, formas de pensar e agir, etc. Dessa forma, as pessoas que serão os interlocutores na pesquisa, em modo presencial (em entrevistas, observações, situações grupais, ou outros meios propostos para investigação da problemática) ou por meios a distância (telefone, meios de internet, vídeos, chats, questionários on-line, etc.) merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito (Gatti, 2019, p.36).

Isso implica o cuidado com a coleta dos dados, na abordagem e comunicação das informações e dos resultados.

Quanto à estrutura do questionário, mais especificamente à ordem das perguntas, “adota-se a ‘técnica do funil’, segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (Gil, 2014, p. 127). Em relação à forma, para esta pesquisa foram definidas questões abertas e fechadas. Em relação às questões fechadas, algumas exigiram que os respondentes escolhessem uma das alternativas apresentadas enquanto outras questões ofereciam caixas de seleção, nas quais os respondentes puderam selecionar mais de uma opção. Além dessas, foram também elaboradas questões de escalas tipo Likert, em que

[r]ecolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado. [...] Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo sua graduação [...] (Gil, 2014, p. 144).

Nas questões desse tipo, as respondentes indicavam numa escala de 1 a 5 as contribuições de determinados aspectos enunciados e a frequência de uso dos materiais e fontes elencadas.

Quadro 1 - Organização da escala de graduação tipo Likert

Contribuição das atividades formativas dos programas	(1) Contribuiu pouco
Contribuição dos materiais disponibilizados pelo Programa PNAIC	(2) Contribuiu razoavelmente
Contribuição das redes sociais	(3) Contribuiu medianamente
	(4) Contribuiu bem
	(5) Contribuiu muito
Frequência de uso das fontes elencadas	(1) Raramente
	(2) Poucas vezes
	(3) Ocasionalmente
	(4) Frequentemente
	(5) Muito frequentemente

Fonte: elaboração da autora.

Vale destacar que ao elaborar o questionário, foi atribuída ao número 1 a representação de pouca ou menor contribuição, ao invés de contribuição nula, em razão da compreensão de que toda a formação contribui, em alguma medida, quer seja para a formação pessoal ou profissional.

Com o trabalho de campo consolidado, parte-se para a análise e interpretação dos dados coletados, a fase de análise e tratamento do material empírico e documental. Para conduzir esse processo de análise qualitativa foi utilizada a análise temática cujo “conceito central é o tema” (Gomes, 2016, p. 79). Esta envolve

procedimentos metodológicos como: categorização, inferência, descrição e interpretação, os quais Gomes descreve da seguinte maneira:

- (a) decompor o material a ser analisado em partes [...]; (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização [...]; (d) fazer inferências dos resultados [...]; (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (Gomes, 2016, p. 79).

Ao proceder dessa maneira, tem-se a intenção de objetivar a análise dos dados e, desse modo, reunir um conjunto de elementos que permitam realizar problematizações em torno da questão e dos objetivos da pesquisa.

Com a intenção de decompor o material em partes e distribuí-las em categorias, as perguntas do questionário foram organizadas por temáticas conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Temáticas das questões

Questões	Temática
1 a 14	Perfil das participantes
15 a 21	Programas de formação
22 a 24	Fontes
25 a 32	PNAIC
33 a 35	Ensino Remoto Emergencial

Fonte: elaboração da autora.

Com base nessas temáticas são feitas as descrições dos resultados. Ao longo dos capítulos deste estudo são feitas inferências dos resultados, interpretando-os com auxílio da fundamentação teórica adotada. A discussão teórica desta pesquisa se dá em torno de conceitos abordados pelos seguintes autores principais: António Nóvoa (2017, 2022), que contribui nas discussões sobre a formação docente, do conhecimento profissional docente, incluindo os desafios enfrentados pelos professores e pela formação durante a pandemia; Lee Shulman (2014), aporte central nas discussões acerca das fontes e da base do conhecimento do professor; Magda Soares (2016), que é referência no que diz respeito aos conceitos da alfabetização e da docência nos anos iniciais, especialmente no ciclo de alfabetização.

2.1 Professoras participantes

As participantes da pesquisa totalizam 35 professoras que atuam na rede básica de ensino de municípios da região sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS), dentre as quais 26 atuam na rede municipal, 4 na rede estadual, 4 em ambas as redes e 1 na rede privada. Das 35 professoras respondentes, 25 atuam no município de Pelotas/RS.

A seguir apresentam-se alguns dados a fim de descrever o perfil das professoras respondentes. Destaca-se que 27 cursaram o Magistério. Em relação a graduação, 25 cursaram Pedagogia e as demais estão divididas entre os cursos de Artes, Letras e Ciências Biológicas. 14 professoras possuem até 3 especializações em áreas como: Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Atendimento Educacional Especializado, Orientação Educacional e Gestão escolar. Em relação à Pós-graduação, 5 professoras possuem Mestrado, dentre as quais 4 são da área da Educação e 1 em Ciências. Nenhuma das respondentes cursou Doutorado.

Sobre o tempo de atuação no magistério, marcaram-se com mais de 20 anos de atuação 42,9% das respondentes; de 16 a 20 anos soma-se 22,9%; de 11 a 15 anos 14,3%; de 4 a 10 anos 14,3%; de 1 a 3 anos 2,9% e 1 ano de atuação 2,9%. Dentre as professoras nomeadas por concurso público, 42,9%, atuam em dois turnos, o que demarca o acúmulo laboral de no mínimo 40 horas de trabalho semanal; com 30 horas de trabalho marcaram 2,9% das respondentes; com 20h foram 37,1%; com 24h foram 8,6%. Ainda, 8,6% indicaram que não atuam por meio de cargo efetivo. Todas as professoras respondentes atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

3. PANDEMIA COVID-19, A ESCOLA E OS PROFESSORES

Considerando que o contágio do vírus se intensificava no início do ano de 2020, viu-se a necessidade da adoção de medidas sanitárias como o uso de máscaras, de isolamento social, assim como de políticas públicas educacionais propostas de forma emergencial, incluindo o fechamento das escolas. O desafio estava posto: disponibilizar atividades não presenciais para todos os educandos e pensar estratégias a fim de que o acesso às atividades pedagógicas fosse garantido.

Diante da inviabilidade da educação presencial, passou a adotar-se o ERE. De acordo com Saviani e Galvão (2021), o ERE foi posto na intenção de substituir o ensino presencial de forma excepcional durante esse período pandêmico. Ainda conforme os autores,

[m]esmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani e Galvão, 2021, p. 39).

Entretanto, não foi o que ocorreu. O acesso à internet, à conectividade e às devidas ferramentas foi extremamente precário. A escola precisou “implementar seus planos curriculares obedecendo a mesma carga horária, no entanto em um período flexibilizado de dias e sob condições de trabalho e de estudo no mínimo inusitadas” (Porto *et al.*, 2020, p. 128). Além disso, a maneira que o ERE foi imposto foi desigual, sem a garantia das mínimas condições necessárias para professores e estudantes, o que aprofundou as desigualdades sociais, excluindo estudantes do processo educacional (Porto *et al.*, 2020). O estudo de Lund (2022, p. 94) verificou

que a nova rotina acarretou atendimentos educacionais em horários antes dedicados ao descanso, onde as horas extras trabalhadas foram ignoradas, pois para os profissionais docentes nada lhes foi pago em termos de adicional. Sem contar que é possível afirmar que boa parte de seus salários foi utilizado para a aquisição de ferramentas (celulares e notebooks, por exemplo) para o ensino.

O coletivo Alfabetização em Rede (2020), que estudou sobre o ERE no campo da alfabetização e os seus desafios durante a pandemia, mostrou que 44,6% das

professoras que participaram da pesquisa reconhecem que o ERE foi uma boa solução para os problemas da pandemia, entretanto, não se pode ignorar – e a pesquisa mostra isso – que os objetivos escolares e os processos de alfabetização e suas especificidades foram atingidas em poucos casos.

A pesquisa também aponta que a sala de aula remota se reduziu à tela do celular, principalmente no aplicativo *WhatsApp* ou material impresso, o que expressa as condições precárias de conectividade, considerando que somente 15% das respondentes indicaram o uso das plataformas disponibilizadas pelas redes de ensino.

Em relação aos desafios do trabalho remoto com a alfabetização nesse contexto pandêmico, a pesquisa expõe que as principais dificuldades estavam relacionadas com a realização das atividades propostas, de ter retorno dos alunos e do acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. Esses dados, como a própria pesquisa aponta,

dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia (Alfabetização em rede, 2020, p.193).

Essas interações entre professor e estudante que são potentes e necessárias para a prática docente passaram a exigir novas condutas e comportamentos, pois os docentes se viram

diante do desafio de procurarem outras formas de ensino, compreendendo desde as atividades realizadas em ambiente virtual até o esforço para atrair a atenção dos estudantes a distância. As atividades [tiveram que] ser menos centradas em aulas expositivas, apresentar maior variação do material didático e das formas de avaliação, compreender o desenvolvimento de mediações que privilegiem a participação mais colaborativa e cooperativa dos estudantes (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p. 209).

Embora já se sentisse a necessidade de uma transformação no modelo de escola, a pandemia converteu essa necessidade em algo inevitável. Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2022, p. 36),

[O] espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, principalmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida familiar e do trabalho, tornou-se volátil; os métodos de ensinamentos centrados na sala de aula desapareceram e houve uma diversificação de abordagens, principalmente por meio do ensino à distância, e assim por diante. A necessidade prevaleceu sobre a inércia, embora com soluções frágeis e precárias.

Novas respostas educacionais tiveram que ser dadas e já sabemos que as melhores delas vieram dos professores, pensando em novas propostas sem esquecer as preocupações sobre a inclusão (Nóvoa e Alvim, 2022). Da mesma forma, Porto *et al.* (2022, p. 136) também afirmam que

A garantia do ensino remoto, em muitos casos, aconteceu porque foram as docentes que se envolveram com a preparação de conjuntos de folhas com textos e exercícios, que eram entregues na casa das crianças ou buscadas por algum familiar, especialmente quando retiravam sacolas com gêneros alimentícios distribuídos por iniciativa de direções e professoras de algumas escolas, assim como por parte de secretarias municipais de educação.

Sem auxílios da rede, sem recursos, sem orientação, além da falta de formação para o trabalho remoto, as escolas, os professores fizeram esforço na tentativa de atender da melhor forma todos os estudantes. Apesar disso, o ERE não foi eficaz e não deu conta das necessidades de ensino e aprendizagem e não manteve o vínculo das crianças com a escola (Porto *et al.*, 2022). Além disso, a pesquisa conduzida por Lund (2022, p. 99)

revela não somente uma jornada atípica, com ampliação, intensificação e sobrecarga da jornada de trabalho e a precarização das condições para exercer a docência, mas também de adoecimento, de adaptabilidade profissional, de dificuldades e de aprendizados, o que, por isso, pede por reflexão.

Ainda durante o ERE muitas questões se projetavam em relação à volta às aulas presenciais. Gatti (2020), em meio a pandemia, já ressaltava que o retorno às escolas seria fundamental considerando a importância das relações humanas de sociabilidade e aprendizagem, visto que tais aspectos constituem o desenvolvimento humano. A autora destaca que "tudo o que constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir com..." (Gatti, 2020, p. 33).

Da mesma forma, ela afirma que a escola é, para os alunos, uma representação de um lugar de estudos, de socialização, de amizade e de construção de identidades. "A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar" (Gatti, 2020, p. 34). Acredito que essa colocação expressa e sintetiza alguns dos *princípios* e finalidades da escola, e *tensões* do professor, apontadas por Meirieu (2005), quando escreve que a cidadania se refere a "capacidade de assumir seus

direitos e deveres em uma coletividade” (p. 101) e que um cidadão é justamente “um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade” (p.102). O autor ainda afirma que

não se pode passar da infância à cidadania sem um verdadeiro trabalho educativo de grande envergadura. O pedagogo é justamente o encarregado desse acompanhamento; ele conduz a criança da esfera familiar privada, onde em geral ela é o "centro do mundo", para a esfera pública, onde deverá ocupar um lugar entre seus pares na mesma condição que eles (Meirieu, 2005, p. 102).

Foi também justamente o pedagogo, o professor, quem teve que buscar formas de se aproximar com os educandos e de aproximá-los uns com os outros, mesmo que por telas, a fim de que pudessem compartilhar experiências. Embora saibamos que o ERE não tenha sido a melhor alternativa, ele foi necessário.

Dadas essas considerações, a volta ao convívio dentro das instituições escolares, com o coletivo, era imprescindível. Gatti (2020, p. 34) instigava a refletir questionando: “em que condições e com quais dinâmicas escolares voltar à escolaridade presencial?”. Destaco esse questionamento pois são questões já abordadas e que preocupavam os pesquisadores ainda em meio ao ERE.

Todas essas questões sobre o trabalho docente, sobre todas as dificuldades que os professores tiveram que enfrentar durante esse período e, principalmente, sobre as respostas, as soluções que os próprios professores tiveram que encontrar permite perceber que a responsabilidade recaiu novamente sobre os professores. Estes precisaram encontrar alternativas, pensar em estratégias, buscar soluções digitais, remotas, que, embora frágeis e com inúmeros empecilhos, foram necessárias para que os alunos não ficassem abandonados (Nóvoa, 2022).

Depois do ERE, iniciou-se um retorno gradativo à escola – o ensino híbrido, intercalando aulas presenciais e remotas. Mais uma vez, destaca-se o estudo de Lund (2022) que demonstra as dificuldades dos docentes nesse retorno do ensino ao formato presencial – organização, planejamento e envio de atividades para os alunos; as dificuldades com as tecnologias digitais e seus custos, despesas e infraestruturas inadequadas. Assim como no ERE, este foi mais um momento em que os professores tiveram que pensar estratégias para lidar com esta nova situação, repensar a organização do seu trabalho pedagógico e sua prática docente, embora não tivessem apoio de políticas públicas, tampouco tempo e condições de trabalho favoráveis.

É nesse contexto que retomo, em outras palavras, as questões pensadas e expostas anteriormente. Considerando as necessidades educativas decorrentes do retorno ao ensino presencial, onde as professoras têm buscado apoio e suporte para pensar a docência alfabetizadora? Quais têm sido as formações oferecidas ou compradas pelas redes de ensino? Quais têm sido as bases e as fontes que contribuíram e contribuem para que essas professoras possam construir o conhecimento profissional da docência alfabetizadora? O PNAIC tem sido uma dessas fontes?

Assim, com a intenção de seguir refletindo e buscando respostas para esses questionamentos, no próximo capítulo são trazidos elementos sobre as contribuições do PNAIC para os processos de ampliação do conhecimento profissional para a docência seja em termos de condições materiais e didáticas para o ensino nos anos iniciais, seja como um programa que ofereceu bases e fontes teóricas e práticas.

4. CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDO ANTERIORES - AVALIAÇÕES DO PNAIC

No levantamento de trabalhos e pesquisas já realizadas sobre as contribuições e os impactos do PNAIC, destaco a Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional. Trata-se de uma coleção que abrange pesquisas realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Dentro desse projeto de pesquisa, foram organizados seis subprojetos, com diferentes focos de análises, a fim de viabilizar a avaliação de tamanha política educacional que foi o PNAIC (Souza; Martiniak, 2022). Essa referida Coleção dispõe de 4 Volumes organizados da seguinte maneira:

Quadro 3 - Agrupamento dos textos da coleção PNAIC: avaliação de uma política educacional

Volume	Subprojeto	Objetivos de cada subprojeto	Corpus das análises
<p>Volume 1 ARRANJOS COLABORATIVOS PARA UMA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO (Souza; Martiniak, 2022)</p>	Subprojeto 1	<p>Analisou a estrutura geral do programa; Identificou as formas de colaboração entre os entes federados; Analisou estratégias singulares adotadas em cada estado.</p>	<p>Pesquisa documental de normativas e documentos legais e orientadores do MEC.</p>
	Subprojeto 2	<p>Analisou os diferentes paradigmas de formação continuada para professores alfabetizadores e as bases conceituais dessa formação; Analisou os impactos do PNAIC (2013 a 2018).</p>	<p>Relatórios gerados a partir do SisPacto, do MEC e das Universidades.</p>
<p>Volume 2 PARADIGMAS E BASES CONCEITUAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (Pessoa; Barros; Constant; Martiniak; Conceição, 2022)</p>	Subprojeto 3	<p>Analisou as bases conceituais que fundamentaram a formação e as concepções de alfabetização.</p>	<p>Materiais de formação elaborados em âmbito nacional (cadernos de formação).</p>
	Subprojeto 4	<p>Analisou os diferentes paradigmas de formação; Analisou os temas priorizados e as principais estratégias utilizadas; Analisou a distribuição dos temas por ano nos diferentes estados.</p>	<p>Programações das formações e dos materiais de formação produzidos pelas Universidades.</p>

<p>Volume 3 REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O PNAIC EM LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES (Nörnberg; Leal; Cardoso; Antunes, 2022)</p>	Subprojeto 5	<p>Analisou os diferentes paradigmas de formação continuada assumidos em cada estado;</p>	<p>Publicações em formato de livro.</p>
	Subprojeto 6	<p>Investigou as concepções de formação de professores e de alfabetização no PNAIC; Buscou compreender os limites e as possibilidades do programa.</p>	<p>Teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 2014 a 2019.</p>
<p>Volume 4 PNAIC NAS TRILHAS DAS PESQUISAS: TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL (Leal; Pessoa; Cardoso, 2022)</p>	Subprojeto 6	<p>Esse subprojeto gerou grande quantidade de dados, o que implicou na organização de mais um Volume.</p>	<p>Teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 2014 a 2019.</p>

Fonte: elaboração da autora.

Apesar de o PNAIC ter sido esse grande programa de formação continuada de professores alfabetizadores e que se desejasse a continuidade do mesmo, “os rumos políticos do país impuseram a quebra, a ruptura, apesar das avaliações positivas registradas por meio de diferentes instrumentos e métodos” (Souza; Martiniak, 2022, p. 13). As autoras destacam que se tem o entendimento das

fragilidades e dos limites impostos para a formação de professores, contudo, o PNAIC se configurou como espaço de troca de experiências entre os professores, discussão das dificuldades que eles enfrentam no cotidiano da escola e, ainda, para a implementação de práticas pedagógicas que contribuam com o processo de alfabetizar letrando. Pela sua magnitude e abrangência, o PNAIC suscitou uma cultura de formação continuada em muitos municípios brasileiros e, em âmbito nacional, desvelou a necessidade de se consolidar uma política educacional voltada para as desigualdades educacionais no país e a superação do analfabetismo (Souza; Martiniak, 2022, p. 14).

Reconhecendo a riqueza e a importância desse material, destacarei, ao longo desta seção, oito trabalhos presentes nessa Coleção, os quais contribuem para pensar elementos importantes desta pesquisa, tendo como guias de análise três operadores teóricos: as concepções de alfabetização e docência nos anos iniciais, as concepções de formação e aspectos acerca do conhecimento profissional docente e a lógica mercantil e/ou descontinuidade da formação.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados como contributos para esta pesquisa

Identificação			Operadores teóricos		
Título do capítulo	Autores	Volume	Concepções de alfabetização, docência/ ensino nos anos iniciais	Conhecimento profissional docente/ Concepção de formação	Lógica mercantil e/ou descontinuidade da formação.
A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidade	MARTINIÁK	Volume 1		X	X
Professores alfabetizadores no PNAIC: do protagonismo à invisibilidade	GONÇALVES	Volume 1			X
A concepção de alfabetização do PNAIC: o que revelam os cadernos da área de linguagem?	RAMOS <i>et al.</i>	Volume 2	X		
Concepção de formação continuada no PNAIC 2013	SOUZA <i>et al.</i>	Volume 2		X	
A form(ação) PNAIC: reflexão da prática docente	CAVALLO <i>et al.</i>	Volume 3	X	X	

A formação e as práticas do professor pesquisador: reflexões sobre processos formativos do PNAIC	VASCONCELOS <i>et al.</i>	Volume 3	X	X	
As práticas formativas do PNAIC sob o olhar das pesquisas	LOPES <i>et al.</i>	Volume 3		X	X
Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre as concepções de alfabetização de professores	LEAL e SILVA	Volume 4	X		X

Fonte: elaboração da autora.

O capítulo 10, do Volume 1, tem como título: “A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidade” (Martiniak, 2022). Nesse texto a autora apresenta “as ações formativas realizadas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir da análise dos documentos oficiais, tais como manual do PNAIC (2012) e documentos orientadores (2014, 2015, 2016, 2017)” (Martiniak, 2022, p. 236), buscando apontar as mudanças que ocorreram na estrutura do curso de formação.

A autora aborda sobre as diferentes discussões em relação à formação do professor e a prática alfabetizadora e sobre o contexto da educação brasileira em relação à precariedade das políticas formativas. Inicialmente a autora também faz um breve resumo do que foi o Pró-Letramento, implementado em 2005 como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais e que tinha o objetivo de elevar o nível de escolaridade. Em 2012, o PNAIC foi apresentado, a partir do formato do Pró-Letramento, já que foi considerado um programa de êxito. A implementação do PNAIC se deu a fim de buscar subsídios para a prática e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, entendendo a formação como um processo contínuo de aprendizagem que se dá ao longo da carreira em que o professor seja o protagonista.

Em relação à formação, inicial e continuada, a autora destaca que

deve estar voltada para a apropriação de conhecimentos científicos, a partir de bases sólidas, que possibilitem a compreensão da ação educativa e a sua relação com a prática social. Quando a formação continuada permite contrastar o conhecimento científico com o cotidiano, o professor tem subsídios para comparar teorias e concepções e compreender estratégias metodológicas empregadas no processo de aprendizagem (Martiniak, 2022, p. 241).

Entretanto, a autora também faz um destaque para o desafio que é para o professor buscar diferentes estratégias pedagógicas e metodologias a fim de atender a heterogeneidade e as especificidades de seus alunos. Ela alerta que a “prática pedagógica não pode estar baseada em manuais com receitas prontas, para que o professor possa aplicá-las na sala de aula” (Martiniak, 2022, p. 243), tratar o professor ou o aluno como responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem trata-se de uma visão reducionista que necessita ser superada.

A estrutura do PNAIC de 2017 a 2018 foi alterada devido a conjuntura política e econômica do país e, como consequência, houve também a suspensão das bolsas

para os professores, causando desmotivação. Entretanto, considerando a instabilidade política da época, não se teve continuidade das ações afirmativas do PNAIC. Como considerações finais a autora destaca que o desenvolvimento do programa possibilitou um aprofundamento nos estudos e propôs a problematização de situações presentes nas classes de alfabetização. A autora encerra o texto afirmando que a formação precisa se voltar à socializar o “saber elaborado, de modo que o professor desenvolva a autonomia pedagógica e didática, tendo condições de selecionar e definir metodologias e estratégias que contribuam com a aprendizagem de seus alunos” (Martiniak, 2022, p. 241).

O capítulo 16, do Volume 1, que tem como título: “Professores alfabetizadores no PNAIC: do protagonismo à invisibilidade” (Gonçalves, 2022), aborda sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. A autora afirma que

A formação continuada de professores alfabetizadores consistiu um ponto-chave no âmbito do Programa, os professores receberam materiais de estudo, materiais pedagógicos para utilizarem em suas práticas na escola e, assim, foram instados a levar para o cotidiano da escola propostas metodológicas discutidas nas formações do PNAIC. [...] Nesse sentido, o que move a formação continuada seria o cotidiano da escola e não os conteúdos acadêmicos (Gonçalves, 2022, p. 337).

A autora discute a formação continuada com base na concepção de Imbernón (2011), descrevendo-a como um processo amplo e complexo, permanente e contínuo. E, ao possibilitar que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, a formação continuada torna legítimo o desenvolvimento profissional (Gonçalves, 2022).

Entretanto, a autora aponta que o PNAIC foi sendo desmontado devido às modificações que foram sendo feitas no programa, diferentemente de como foi pensado originalmente, bem como recursos repassados com atraso. Com as mudanças no programa, percebeu-se grandes alterações na estrutura, na formação e na gestão. A fim de compreender essas mudanças, a autora analisa os Planos de Formação do PNAIC de 2017. Nessa análise, foi possível perceber que “[e]m 2017, foi adotado um modelo mais sintético, pouco discursivo, que permitisse compreendermos de forma minuciosa o desenvolvimento do PNAIC em cada estado” (Gonçalves, 2022, p. 341). Neste ano também não foram solicitados os planejamentos e os relatórios das formações, conforme a autora os resultados estavam nos resultados quantificáveis, destacando a lógica das reformas neoliberais. Assim, “o foco passou a ser preparar os professores para prepararem as crianças para as

avaliações externas” (Gonçalves, 2022, p. 342), o que permite inferir uma “invisibilidade dos professores”. A avaliação passa a ser a substituta da formação de professores alfabetizadores inicialmente proposta. Esse contexto fez com que os professores perdessem seu protagonismo e acabou levando ao esvaziamento dos programas de formação continuada.

No capítulo 1, do Volume 2, cujo título é: “A concepção de alfabetização do PNAIC: o que revelam os cadernos da área de linguagem?” (Ramos *et al.*, 2022), os autores instigam a retomar as “lições aprendidas” no PNAIC, considerando o contexto pandêmico e a erradicação do analfabetismo infantil. Com esse texto, os autores pretendem contribuir com a discussão acerca da concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC, baseados nos Cadernos da área de Linguagem.

Os autores destacam que, entre os pressupostos teóricos assumidos pelo PNAIC, “ressalta-se a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (Ramos *et al.*, 2022, p. 41). Conforme os autores, essa concepção é evidenciada nos documentos orientadores do PNAIC e no material da formação e explicam que a leitura e a escrita vão além da codificação e decodificação, pois significa compreender o sistema alfabético de escrita. Nessa análise, os autores destacam quatro cadernos que apresentam uma concepção explícita de alfabetizar na perspectiva do letramento, todos eles amparados nos estudos de Magda Soares.

Em relação ao aporte teórico que embasou a proposta de alfabetização do PNAIC e que integram os textos desses cadernos analisados, os autores apontam: 1) Magda Soares – sobre alfabetização e letramento; 2) Gombert, Freitas e Morais – sobre a consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética; 3) Ferreiro e Teberosky – sobre a Psicogênese da Língua escrita; 4) Abordagem construtivista e a sociointeracionista – sobre ensino-aprendizagem (Ramos *et al.*, 2022).

Um ponto importante destacado pelos autores nesse texto é que

a discussão teórico-prática, no decorrer da formação, se desenvolveu não de forma a impor arbitrariamente esse aporte teórico, mas, sobretudo, como uma contribuição para que os professores se apropriassem de conhecimentos sobre a língua que lhes permitissem pensar e fazer escolhas didático-pedagógicas mais significativas em relação às possibilidades de aprendizagens, necessárias ao desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais (Ramos *et al.*, 2022, p. 47).

Os cadernos utilizados na formação de professores realizada pelo PNAIC apresentam reflexões sobre o SEA e suas convenções, relatam práticas de uso social da leitura e da escrita, a utilização de diversos gêneros textuais no ciclo de alfabetização e suas contribuições no trabalho pedagógico. Entretanto, apesar de abordar várias temáticas que enriquecem o ensino nos anos iniciais, não se tratam de receitas prontas, o que faz com que o professor enxergue as implicações de sua prática e que possa fazer, da sua formação, “lugar de criação/reinvenção do trabalho docente” (Ramos *et al.*, 2022, p. 55).

Como considerações finais os autores reafirmam o quão necessário é superar a compreensão da escrita alfabética como código para que se possa avançar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A análise desses cadernos também possibilitou identificar “a necessidade da contínua formação política e do conhecimento acerca da literatura da alfabetização” (Ramos *et al.*, 2022, p. 57).

O capítulo 2, do Volume 2, que tem como título: “Concepção de formação continuada no PNAIC 2013” (Souza *et al.*, 2022), busca entender a concepção de formação do PNAIC e propõe uma discussão sobre os saberes docentes e as concepções de formação.

Antes de discutir especificamente a concepção de formação adotada pelo PNAIC, os autores apresentam um panorama sobre a discussão da formação docente no campo educacional. Abordam sobre os modelos de formação continuada no Brasil, que nas décadas de 1970 e 1980 estavam amparados nos pressupostos da racionalidade técnica, entendendo o docente como um executor de tarefas e como isso foi se transformando ao começar a discutir, na década de 1990, sobre a prática pedagógica como um espaço de produção do saber e que se passa considerar o professor reflexivo, como alguém que vai reelaborando os saberes ao longo de sua formação (Souza *et al.*, 2022). Em relação a esses saberes, os autores relatam que

os depoimentos coletados dos professores participantes dos encontros das formações continuadas ofertadas pelo PNAIC revelaram que [...] esses profissionais reinterpretem as “orientações” a eles endereçadas e (re)constroem as suas práticas de ensino, tomando por base outras práticas já existentes e/ou por eles experimentadas e validadas no decorrer do exercício da profissão (Souza *et al.*, 2022, p. 68).

Expostas essas concepções de formação, os autores agora refletem sobre a concepção de formação continuada apresentada pelo PNAIC, analisando um total de 26 cadernos. Como resultados, Souza *et al.* (2022) apontam alguns princípios e

estratégias formativas que orientaram os momentos de planejamento das formações: 1) *prática da reflexividade* – capacidade que deve fazer parte da prática cotidiana do professor; indicação da atividade de analisar práticas de sala de aula; 2) *mobilização dos saberes docentes* – fazer desses processos formativo um espaço para que os professores possam compreender que esse saber que eles já possuem sobre sua profissão “pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (Souza *et al.*, 2022, p.75); 3) *constituição da identidade profissional* – percepção do professor como sujeito individual, com uma história, que pode, ou não, contribuir na sua atuação profissional, mas sem desconsiderar a construção da identidade profissional coletiva; 4) *socialização* – o professor precisa estar em contato com seus pares, com a comunidade escolar em geral. Possibilitar que, nesse espaço formativo, o professor seja estimulado a trabalhar com seus pares, em grupo, o que contribui com o desenvolvimento profissional e pessoal; 5) *engajamento* – uma formação que desafie o professor com diferentes questionamentos, estimulando o gosto de continuar a aprender, possibilitando o engajamento nas formações; 6) *colaboração* – busca-se romper com o individualismo, um aprendizado coletivo a fim de exercitar a participação, o respeito, o pertencimento.

Ao fazer essa análise dos cadernos, os autores consideram que “o programa tinha como concepção uma formação reflexiva em que os professores se constituíam como sujeitos ativos no processo” (Souza *et al.*, 2022, p. 83). A formação buscou refletir e teorizar sobre as práticas de sala de aula, o que permitiu aos professores compararem e articularem tais discussões com suas realidades, de forma a valorizar o professor alfabetizador, seus saberes e sua prática (Souza *et al.*, 2022).

O capítulo 5, do Volume 3, com o título: “A form(ação) PNAIC: reflexão da prática docente” (Cavallo *et al.*, 2022), busca analisar aspectos da formação docente expostos em obras produzidas por pesquisadores e professores brasileiros sobre as experiências do PNAIC. Neste trabalho, os autores vão apresentando trechos dessas obras analisadas e cotejando-as com as contribuições teóricas acerca da formação continuada.

Na análise feita pelos autores, percebe-se “que a formação continuada é entendida como uma atividade desafiadora, que emerge do que se faz na escola” (Cavallo *et al.*, 2022, p. 105), o que permite que o professor seja o ator de sua ação. Também são destacados trecho de professoras alfabetizadoras que demonstram

relatos articulados com os princípios propostos pelo PNAIC, a saber: “a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração e os conceitos centrais de ensino” (Cavallo *et al.*, 2022, p. 106). O conceito da alfabetização também é discutido a partir dos trechos, enfatizando-o como um “processo de compreensão e expressão de significados” (Cavallo *et al.*, 2022, p. 108).

A formação continuada possibilitou que o professor construísse novas estratégias a fim de contribuir para que ele pudesse desenvolver a apreensão conceitual e elaborar estratégias e metodologias de alfabetização com a sua realidade. Nesse ponto os autores também ampliam a discussão acerca dos saberes que os professores já possuem e das várias fontes que esses saberes provêm. Além disso, os autores ainda observaram que a formação do PNAIC “evidenciou a importância da valorização dos conhecimentos e das práticas docentes realizadas na educação básica, que foram tomadas como mote central da formação” (Cavallo *et al.*, 2022, p. 113).

O capítulo 7, do Volume 3, tem como título: “A formação e as práticas do professor pesquisador: reflexões sobre processos formativos do PNAIC” (Vasconcelos *et al.*, 2022). O foco desse texto são os processos de formação do professor alfabetizador e suas práticas como professor pesquisador, com base nas “obras escritas por coordenadores, supervisores, formadores e professores que participaram ativamente de todo o processo de construção e execução do PNAIC no período de 2013 a 2017” (Vasconcelos *et al.*, 2022, p. 133). A fim de contextualizar, as autoras citam os Programas que antecederam o PNAIC (o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa/2000; o Pró-Letramento – 2005; o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC/2007) no sentido de que nortearam o seu desenvolvimento e êxito. Assim, nessa possibilidade de retomar novas aprendizagens,

orientadores, formadores e professores encontravam-se diante de um mesmo desafio: a responsabilidade de contribuir com a formação dos professores alfabetizadores para que estes contribuíssem com a alfabetização das crianças (Vasconcelos *et al.*, 2022, p. 136).

Durante as formações, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar aspectos de sua prática cotidiana, experiências, sucessos e angústias. Isso os fortalecia e os instigava a exercitar sua capacidade reflexiva. Segundo as autoras, “[é]

neste contexto que o PNAIC aparece no cenário educacional como uma política pública que redimensiona e ressignifica paradigmas cristalizados, em busca de uma escola democrática, inclusiva e igualitária” (Vasconcelos *et al.*, 2022, p. 136).

O capítulo 12, do Volume 3, com o título: “As práticas formativas do PNAIC sob o olhar das pesquisas” (Lopes *et al.*, 2022), discute as pesquisas (dissertações e teses) acerca das práticas desenvolvidas na formação do PNAIC, enfocando os aspectos didáticos e pedagógicos da formação. Inicialmente as autoras retomam a discussão teórica acerca das práticas formativas na perspectiva do PNAIC, seus princípios e estratégias, a partir dos documentos orientadores. Em seguida, partem para a análise das pesquisas selecionadas, na qual

foi possível observar que as práticas desenvolvidas no PNAIC são tematizadas nas pesquisas de diferentes modos – mais objetivo e mais tangencial – e com diferentes focos, sendo possível categorizar os estudos nos seguintes eixos: “Práticas Formativas em perspectiva ampla – Modelo Formativo” e “Práticas Formativas em perspectiva específica – Estratégias metodológicas” (Lopes *et al.*, 2022, p. 244).

A categoria “*Práticas Formativas numa perspectiva mais ampla – Modelo Formativo*” é composta por estudos cujo objeto envolvia “fundamentos, princípios, concepções que orientam e conformam as estratégias da formação” (Lopes *et al.*, 2022, p. 244) e totalizam oito trabalhos. Esses trabalhos discutem sobre: “a cadeia multiplicadora do PNAIC nos encontros de diferentes perfis” (p. 244); a forma como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores em determinado município; os diferentes programas de formação de alfabetizadores e sua constituição teórica e metodológica; a análise de determinada temática do PNAIC e suas contribuições para a formação do professor; o processo formativo, “buscando novas significações da participação docente nos programas nacionais de formação continuada” (p. 246); a relação entre teoria e prática na formação, discutindo os limites e possibilidades do processo; repercussões do PNAIC no trabalho docente de determinado município, com foco em alguns conceitos como “profissionalismo, identidade docente, performatividade, gerencialismo, avaliações em larga escala e atuação de políticas” (p. 247).

Trabalhos com foco nas “práticas mais específicas [...], as estratégias metodológicas, os materiais, na perspectiva de analisá-los como partes constitutivas do processo formativo e de seus desdobramentos” (Lopes *et al.*, 2022, p. 249), compõe a categoria “*Práticas Formativas em perspectiva específica – Estratégias*

metodológicas”. São pesquisas que abordam sobre: o impacto da formação em Matemática “no crescimento profissional e o aprimoramento da prática pedagógica dos Professores Alfabetizadores” (p. 249); o processo de formação dos professores, com foco nos aspectos teóricos e metodológicos da formação; especificidades da formação, com foco nas “sequências didáticas”; “o imaginário de professoras e coordenadoras em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática” (p. 250); a “leitura deleite” e as transformações nas práticas pedagógicas das professoras; processos e práticas formativas do PNAIC enquanto política e programa de formação continuada entre pares.

As autoras concluem que esses estudos

dão indícios de que as práticas desenvolvidas no processo de formação desenvolvido pelo PNAIC, em seus aspectos mais amplos e mais específicos, assumem múltiplas significações, a partir de perspectivas epistemológicas adotadas e dos focos abordados, e apontam aspectos considerados negativos e positivos de seus fundamentos, concepções, estrutura organizativa e práticas formativas (Lopes *et al.*, 2022, p. 252).

Ao mesmo tempo que apontam limites do programa, como as perspectivas de regulação, insuficiência de participação, descontinuidade dos processos formativos, os estudos também afirmam aspectos positivos: a estrutura da “formação em rede”, a qualidade dos materiais e atividades, as concepções tomadas como base do processo formativo, oportunidade de sistematização de conhecimentos, colaboração, sistematização de saberes, entre outros (Lopes *et al.*, 2022). As autoras finalizam o texto afirmando que

[a]s práticas desenvolvidas no PNAIC, em seus processos formativos, propiciaram ampliação de conhecimentos e mudanças em concepções e práticas docentes. Por consequência, provocaram efeitos nos currículos das escolas, nos modos de organizar tempos, espaços, materiais e intervenções nas relações entre estudantes e o conhecimento (Lopes *et al.*, 2022, p. 253).

O capítulo 4, do Volume 4, tem como título: “Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre as concepções de alfabetização de professores” (Leal; Silva, 2022). Esse capítulo busca, como o próprio título infere, compreender os impactos do PNAIC sobre as concepções de alfabetização, a partir dos resumos e das considerações finais de 42 trabalhos publicados (dissertações e teses). As autoras trazem um debate inicial acerca de algumas ideias sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, para posteriormente apresentar e discutir os dados analisados. Com a análise, percebeu-se que 22 dos 42 trabalhos comentam

sobre possíveis impactos do PNAIC sobre as concepções de alfabetização dos professores. Dessas, “apenas quatro (18,18%) afirmaram que não houve impacto do Programa sobre as concepções das docentes” (Leal; Silva, 2022, p. 82). Esses fazem a crítica ao programa devido à ausência de ações que pudessem melhorar as condições de trabalho no ciclo de alfabetização - envolvendo precariedade do trabalho dos professores e falta de valorização da docência; necessidade de se pensar em políticas mais abrangentes; uma formação de professores pensada para o mercado de trabalho (Leal; Silva, 2022).

Nos trabalhos que indicam mudanças de concepção dos professores, se ressaltam: o avanço na concepção de alfabetização; a valorização do conhecimento do aluno; a possibilidade de perceber a importância de recursos diversificados e do lúdico para a aprendizagem; a reflexão sobre a ação docente; a construção e reconstrução de conhecimento e concepções; “a emergência de modos de ver a alfabetização como um processo mais amplo, que extrapola o ensino de um “código”, valorizando as práticas sociais de interação por meio dos textos e remetendo ao conceito de letramento” (Leal; Silva, 2022, p. 86). Ao concluírem, as autoras ressaltam esses aspectos positivos, mas também chamam à atenção para a importância de pensar e planejar políticas públicas mais amplas, que garantem condições de trabalho favoráveis e que provoquem mudanças no sistema educacional (Leal; Silva, 2022).

Dadas as contribuições e ressalvas apontadas por esses trabalhos selecionados, recupero um dos pontos que justificam esta pesquisa: a compreensão sobre a importância de seguir estudando os impactos de políticas e programas de formação, como o PNAIC, avaliando continuamente suas contribuições para a prática pedagógica alfabetizadora.

Os trabalhos analisados demonstram a contribuição do programa em diferentes dimensões, como: espaço de desenvolvimento, aprofundamento nos estudos e apreensão conceitual; tempo dedicado para a elaboração de estratégias e metodologias de alfabetização; condições de sistematização de conhecimentos e de discussão acerca dos saberes que os professores já possuem e das várias fontes que esses saberes provêm; lugar de compartilhar aspectos de sua prática cotidiana, experiências e da qualidade dos materiais e atividades. Portanto, segundo esses trabalhos, podemos inferir que o programa, incluindo suas atividades e materiais, se mostrou como uma fonte de conhecimento profissional.

Com base nesses aspectos, se buscou analisar que outras fontes possíveis são indicadas pelas professoras respondentes do questionário, observando se a participação em programas de formação reverbera na memória e nas práticas docentes. Buscou-se olhar para as fontes, atentando para os materiais e recursos teóricos e práticos acessados pelas docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico, refletindo, ainda, sobre os efeitos que ficaram da pandemia – os cursos de curta duração, em formato on-line e híbrido. E o próprio PNAIC, depois de encerrado e após uma pandemia que deixou tal herança, segue contribuindo para o conhecimento profissional?

É sobre esses aspectos que o capítulo seguinte aborda e reflete.

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, onde vamos aprendendo mais e mais, tanto a reformulá-las quanto a respondê-las (Weffort, 1996, p. 6).

Este capítulo concentra a análise e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa. Está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro aborda sobre as modalidades e os programas de formação e as suas contribuições, com base nas respostas das professoras. O segundo, apresenta uma discussão acerca da docência nos anos iniciais, em específico, no ciclo de alfabetização. O terceiro discorre sobre as fontes destacadas pelas professoras como frequentes no seu planejamento. E, no quarto, expõe-se sobre a formação continuada ofertada pelo PNAIC, os pressupostos do programa e as contribuições dos materiais por ele disponibilizados, se mostrando como uma fonte para a base de conhecimentos do professor.

5.1 Modalidades e programas de formação

Pesquisas como a de André (2009, 2010) têm demonstrado o crescente interesse dos pesquisadores pelo tema da formação de professores e do trabalho docente. A pesquisa realizada por André (2009) faz uma síntese da produção acadêmica de pós-graduandos na área da educação entre 1999 e 2003 comparando-os com os dados de teses e dissertações defendidas no período de 1990 e 1998. Seus resultados constataam que a principal mudança observada foi em relação ao foco das pesquisas. Enquanto no período de 1990 e 1998 os estudos se debruçaram sobre a formação inicial e a metodologia predominantemente utilizada era o micro estudo, nos anos 2000 o foco estava na temática da identidade e profissionalização docente e a metodologia era o depoimento oral. O que se manteve constante nas pesquisas foi o esquecimento de algumas temáticas, a saber: a dimensão política na formação do professor, suas condições de trabalho, plano de carreira, questões de gênero e etnia, entre outras.

Nesse mesmo estudo, a autora estabelece algumas categorias de análise dessa produção acadêmica. Cabe destacar aqui uma dessas categorias: a *identidade e a profissionalização docente*. Estudos incluídos nessa categoria tinham como foco o professor e sua ação e abrangiam aspectos como: “identidade; concepções, representações, saberes e práticas dos docentes; condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização” (André, 2009, p. 45). A autora busca apoio em Nóvoa (1992) para discutir sobre a formação e a profissionalização docente, defendendo “práticas de formação que levem em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes” (Nóvoa, 1992 *apud* André, 2009, p. 45).

André (2010) analisa o processo de constituição do campo de formação de professores, e destaca o conceito de desenvolvimento profissional docente. A preferência pela utilização desse conceito se justifica porque “marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (André, 2010, p. 175). Com base nisso, é preciso pensar a formação docente como aprendizado profissional constante, ao longo da vida, a “formação docente como um *continuum*” (André, 2010, p. 179).

Fiorentini e Crecci (2013) fazem uma rápida discussão conceitual acerca do desenvolvimento profissional docente. Na literatura educacional, esse conceito surge para demarcar uma diferença do processo tradicional da formação docente, que não era contínuo. Entendia-se, do termo formação, como uma ação de formar ou dar forma a algo ou alguém, em um movimento que tende a ser de fora para dentro. O termo desenvolvimento profissional docente é associado ao processo de constituição do sujeito, isto é, de transformar-se ao longo do tempo.

Nas palavras de Roldão (2017, p. 201):

[o] desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola - a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência.

Nesse sentido, tem se assumido “que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas,

processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 13). Ampliando a discussão sobre o conceito, Fiorentini e Crecci (2013) referenciam Day (1999), que destaca o desenvolvimento profissional dos professores como um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20 e 21 apud Fiorentini e Crecci, 2013, p. 14).

Quando Fiorentini e Crecci (2013) discutem o termo desenvolvimento profissional, verificam que ele tem sido utilizado com frequência e com diferentes acepções. Os autores observam que cursos e oficinas de formação docente, de curta duração, contratados pelas secretarias de educação ainda persistem e, por vezes, tais cursos são ditos, de forma equivocada, de desenvolvimento profissional. Na realidade, “pouco contribuem ao DPD e à emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas” (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 20). Portanto, se faz necessário pensar a formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida, e isso inclui o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, para que mudanças possam acontecer, no sentido de uma prática efetiva em sala de aula (André, 2010).

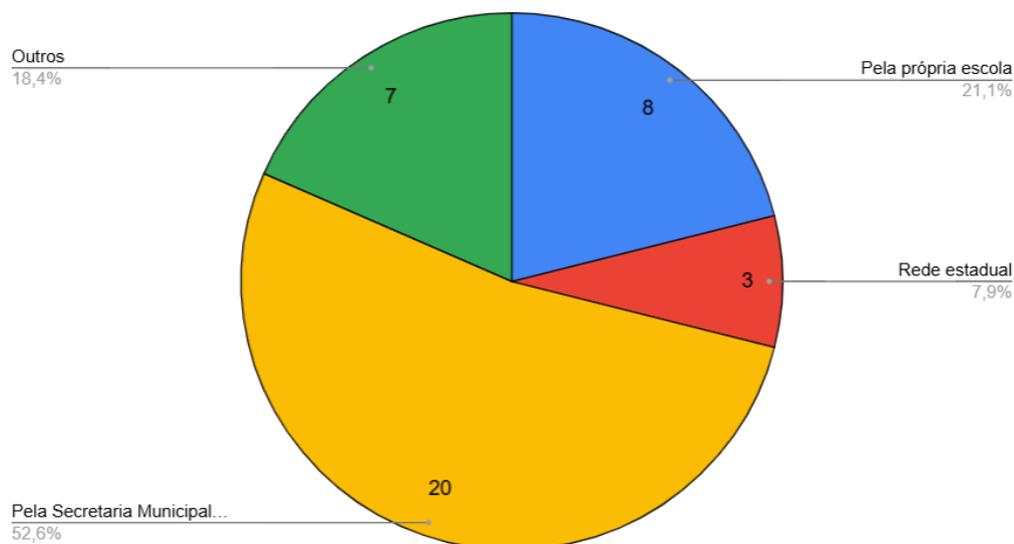
Mizukami (2010) discute sobre o processo de aprender a ensinar e a se tornar professor. A autora reflete sobre a ação pedagógica como uma estratégia formativa para professores das séries iniciais, a partir da ideia de que aprender a ensinar e se tornar professor são processos pautados nas diversas experiências e modos do conhecimento que permeiam toda a prática profissional. Em relação ao pensamento do professor, a autora apresenta uma variedade de referenciais acerca do conhecimento profissional do professor e da aprendizagem da profissão de ensinar. Tratam-se de estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, a base de conhecimento para o ensino, as teorias implícitas/tácitas. Esses estudos têm apontado para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência. Têm indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais para determinar o que os professores fazem em sala de aula e por que o fazem. Que

aprender a ensinar requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas e que essa mudança vai além de aprender novas técnicas, implica em revisões conceituais do processo educacional.

A escola, as atividades de formação continuada nela realizadas, os programas de formação, precisam ser esses espaços em que os professores possam trocar ideias, reflexões, estudos e compartilhar experiências. Esse trabalho colaborativo entre pares enriquece o ambiente de trabalho, possibilitando que os professores se inspirem mutuamente e desenvolvam novas estratégias de ensino.

Com a intenção de investigar acerca desses espaços de formação, foram elaboradas algumas questões direcionadas para essa temática. Dentre as 35 participantes desta pesquisa, 28 professoras afirmam participar de atividades de formação continuada. Como podemos perceber na figura a seguir, tais atividades são ofertadas, em sua maioria, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Figura 1 - Organização das atividades formativas



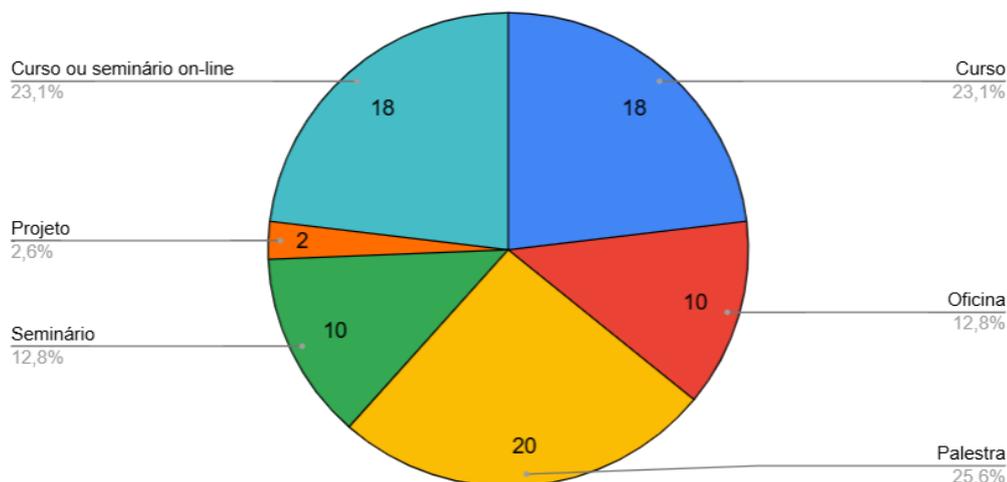
Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Embora a figura apresente essa maioria ofertada pela SMED, a realidade por trás de quem, de fato, oferece essas formações pode ser muito variada e menos transparente. Em muitos contextos, a SMED desempenha um papel central de organização e financiamento de programas de formação continuada para os professores em colaboração com instituições de ensino superior, centros de formação de professores, outras entidades educacionais ou até mesmo empresas que prestam consultorias.

Entretanto, há uma diversidade de outras parcerias que vêm sendo estabelecidas com organizações não governamentais, fundações, empresas privadas que oferecem programas com essa temática da formação. O que se questiona aqui e que precisa também ser critério na seleção de tais parcerias está relacionado com a qualidade, o acesso, o enfoque dessas formações.

Em relação a opção “Outros”, foram citadas as formações e cursos on-line pagas individualmente de próprio interesse e aquelas realizadas por outras instituições. Também se questionou sobre a modalidade das atividades de formação continuada das quais participaram, a figura seguinte demonstra as respostas das professoras.

Figura 2 - Modalidades de formação continuada



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Cabe destacar que nessa questão era possível selecionar mais de uma modalidade. As opções “palestra”, “curso” e “curso ou seminário on-line” foram as mais marcadas pelas professoras, enquanto “projeto” aparece apenas 2 vezes.

Com esse resultado é possível inferir que exista uma crescente oferta de palestras e cursos de curta duração. No entanto, é preciso refletir sobre essa abordagem, considerando que ela deposita uma centralidade na participação passiva dos professores como ouvintes. Embora ofertas dessa natureza possam desempenhar um papel importante para introduzir conceitos e teorias importantes para a prática educativa, limitam-se por desconsiderar a interação entre os professores participantes, que desenvolvem a ação educativa, não garantindo que

haja uma integração efetiva do aprendizado na prática cotidiana. Além disso, pouco reconhecem ou fomentam o diálogo em torno dos saberes que os professores participantes elaboram em razão da sua experiência e das práticas de ensino que realizam, assim como, pouco problematizam os entendimentos, valores e crenças mobilizados pelos professores para organizar e desenvolver suas aulas. Algumas professoras fazem comentários no questionário ressaltando esses aspectos:

As propostas são boas, mas temos pouco tempo para discussões e troca entre os colegas (P3).

As ofertadas pela rede, na maioria das vezes, não estão embasadas na realidade que encontramos nas escolas e o que precisamos de fato. Portanto, precisamos ir em busca de formações, até mesmo pagas, para que de fato atendam nossas necessidades (P26).

Algumas foram bem proveitosas para a minha prática pedagógica. Outras, muito longe da realidade do dia a dia da sala de aula (P35).

Apenas ouvir sobre novas ideias e teorias pode não ser impactante o suficiente quanto a oportunidade de experimentar, discutir e adaptar em contextos reais de ensino.

A figura 2 ainda permite uma reflexão sobre a falta de projetos que envolvam a participação ativa dos professores. Projetos, assim como cursos ou palestras, também possibilitam a aprendizagem de novos conceitos; entretanto, com eles é possível desenvolver um trabalho de colaboração com colegas, de reflexão sobre práticas pedagógicas, de experimentação em sala de aula, de compartilhar as experiências visando identificar melhores alternativas de ensino e meios criativos de abordar os desafios enfrentados. Nóvoa (2022, p. 12) ressalta que

os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*, como se bastasse um treino rápido ou um contato com as escolas para alguém se tornar professor. Precisamos de dar consistência ao conhecimento profissional docente e de afirmar a sua centralidade no desenvolvimento profissional dos professores.

Embora espaços como os de reuniões pedagógicas sejam momentos curtos e, geralmente, de encontros mensais, estes se configuram como um importante momento de aprendizado, reflexão e troca de experiências importantes para o fazer pedagógico. No questionário, as professoras foram instigadas a comentar aspectos desse momento de reunião pedagógica e ressaltaram aspectos como:

É um momento bastante interessante, pois conseguimos conversar, trocar experiências etc (P12).

Avalio esse momento como importantíssimo para o nosso fazer pedagógico (P16).

É um momento de troca e de novos horizontes (P21).

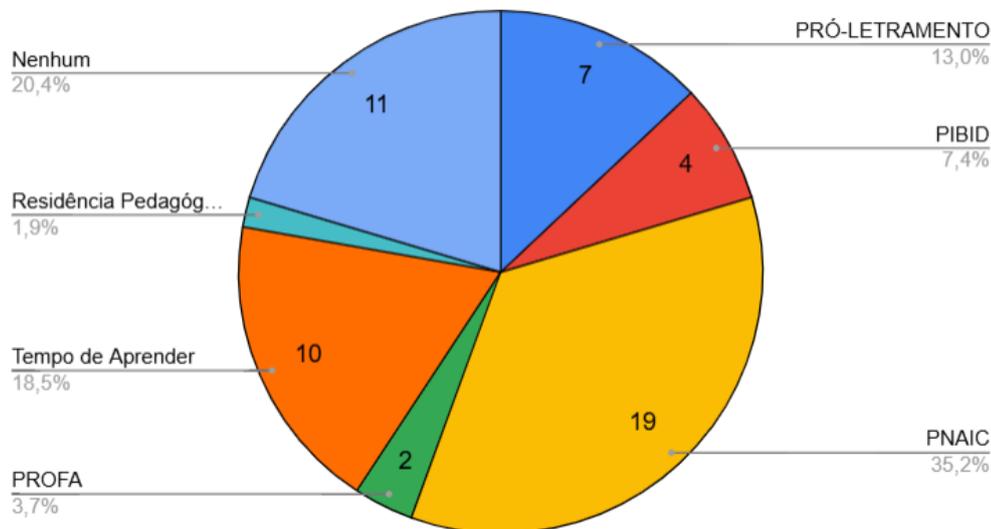
Conversamos sobre o aprendizado e trocamos ideias para o planejamento em relação a ações e metas (P29).

As reuniões ocorrem mensalmente e sempre com espaços para questões administrativas e pedagógicas, com discussões em classes paralelas (P30).

Pelo menos uma vez por mês temos algum tipo de formação onde a troca é contínua. Mas também nos intervalos conversamos bastante sobre nossos alunos e o que está sendo feito para tentar ajudar o outro e pegar estratégias para nós (P31).

Além desses aspectos oportunizados pelos momentos de reunião e encontros pedagógicos na escola, outra questão elencava alguns programas de formação e perguntava de quais haviam participado, com a possibilidade de selecionar mais de uma opção. Pode-se observar as respostas no gráfico abaixo:

Figura 3 - Participação em Programas de Formação



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Destes programas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP) são específicos da formação inicial. O PIBID, criado em 2007, é uma iniciativa cuja intenção base é promover a iniciação à docência, contribuindo na formação docente em nível superior, buscando proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de

educação (Brasil, 2022). O RP, criado em 2018, busca proporcionar uma experiência de regência para estudantes de licenciatura, que estejam cursando a segunda metade do curso, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (Brasil, 2022).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado em 2001, foi “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orientava pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001, p.4), visando desenvolver as competências necessárias para o ensino da leitura e escrita.

O Pró-Letramento, criado em 2006, caracterizou-se como “um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2008, p. 7). Seu principal objetivo era dar suporte à ação pedagógica dos professores visando melhorar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

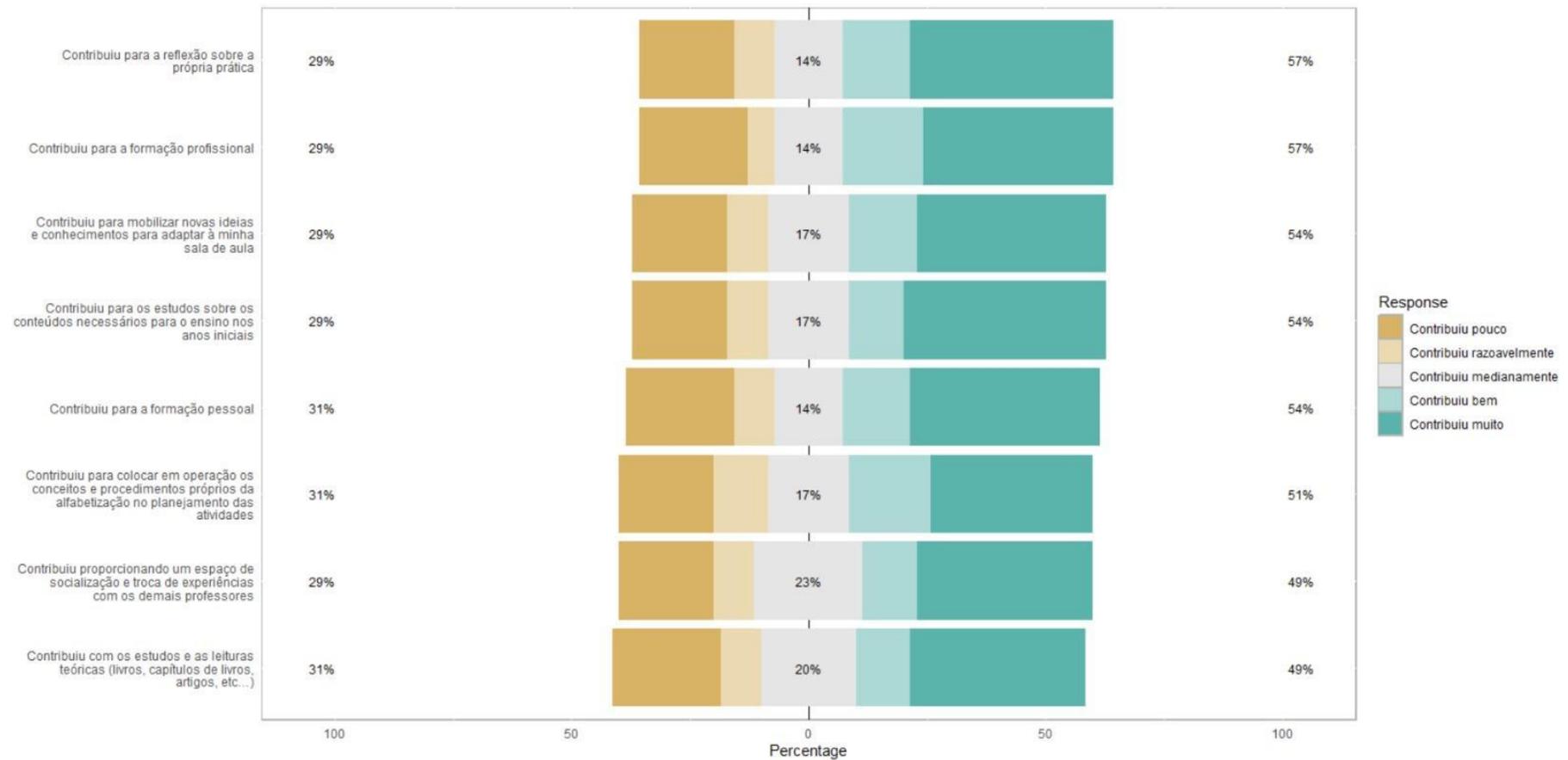
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, foi um programa disposto a movimentar esforços e recursos visando a valorização dos professores e das escolas, investindo em apoio pedagógico por meio de materiais didáticos de qualidade, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade (Brasil, 2012). Propondo o ciclo de alfabetização, o programa visava a inserção da criança na cultura escolar, assegurando a alfabetização e o letramento de maneira interdisciplinar.

O programa Tempo de Aprender, criado em 2020, foi instituído pelo Ministério da Educação “com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020). Trata-se de um programa que segue o direcionamento da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e fundamenta-se em evidências científicas.

Ao analisarmos as respostas da figura 3 é possível perceber que o programa que contou com uma participação majoritária das professoras respondentes do questionário foi o PNAIC. As discussões e reflexões acerca desse programa serão aprofundadas no subcapítulo 4. Aqui busca-se fazer uma análise e reflexão das contribuições das atividades formativas desses programas como um todo. A figura 4, a seguir, representa as respostas das professoras quando instigadas a assinalar em

que medida as atividades formativas dos programas dos quais participaram contribuíram para a sua formação, indicando numa escala de 1 a 5, em que 1 representa pouca ou menor contribuição e 5 representa muita ou maior contribuição.

Figura 4 - Contribuição das atividades oferecidas pelos programas de formação



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

As professoras assinalaram que as atividades formativas foram majoritariamente muito contribuintes em todos os aspectos elencados no questionário. As maiores contribuições se deram em torno dos programas de formação serem espaços de reflexão sobre a própria prática (57%) e de formação profissional (57%). Cabe destacar que esses 57% representam a soma das respostas *contribuiu bem* e *contribuiu muito*. É importante que as atividades formativas dos programas sejam espaços de reflexão sobre a prática, de revisão conceitual, em que o conhecimento profissional pode ser construído pelos professores. Mizukami (2010) aborda sobre a epistemologia da prática docente, especialmente no contexto da formação de professores considerando-a fundamental para entender e aprimorar a prática pedagógica dos professores. Ela destaca a importância dessa abordagem reflexiva, crítica e contextualizada para compreender o conhecimento envolvido na prática docente.

Para além, a autora ainda discute sobre o ensino reflexivo: premissa básica que considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, o que possibilita validar, ou não, tais práticas. Entretanto, a autora destaca que é importante considerar que a reflexão não é entendida como julgamento sábio, pois a reflexão ancorada apenas na experiência pode conduzir a lições erradas e cristalizar práticas inadequadas.

Embora as pesquisas atuais acerca do processo reflexivo, do pensamento reflexivo, do ensino reflexivo, da prática reflexiva, tenham sido influenciadas por Schön, não se tem um consenso sobre a natureza da reflexão. Mizukami (2010) apresenta uma série de pesquisadores com diferentes ênfases nas concepções acerca da reflexão e do professor reflexivo. Entretanto, existe um sentido comum em que "o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas" (Mizukami, 2010, p. 51). A autora apresenta ainda duas vantagens de considerar a reflexão como orientação conceitual: ela une diferentes aspectos do ensino, integra vários componentes do ensino: os professores

reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico; a reflexão não é uma disposição natural.

Em relação ao conhecimento do professor, Nóvoa (2022, p. 3) destaca que existe uma falha maior em meio a toda a literatura que discute sobre a profissão docente e a formação de professores, a de que se “reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente”. Nóvoa afirma isso como uma questão central para os professores e sua formação. São necessárias mudanças profundas na formação de professores caso se queira, de fato, reconhecer e afirmar a existência desse conhecimento profissional docente como base do trabalho dos professores.

Nóvoa (2022) assegura que o denominador comum das tendências tradicionalistas é que o conhecimento é visto como externo aos professores, que se desvaloriza o conhecimento produzido no interior da profissão docente, definindo os professores como “aplicadores” e não “produtores” de um conhecimento, caracterizando a formação de professores como algo prático e instrumental.

Sobre o denominador comum das tendências modernas, Nóvoa (2022) discute a existência de uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre seu trabalho. Por mais que os professores sejam apresentados como “pesquisadores”, são substituídos por outros profissionais, nem sempre com titulação acadêmica na área das licenciaturas. O que também os desqualifica como produtores de conhecimento. Nas tendências modernas a formação passa ter uma característica teórica e universitária. Essas reflexões do autor demonstram

a questão central da formação de professores: o conhecimento profissional docente. As tendências tradicionalistas nem sequer colocam a questão, pois olham para os professores como simples mediadores ou aplicadores de conhecimentos alheios. As tendências modernas reconhecem a pertinência da questão, mas não conseguem agir de forma consistente e congruente (Nóvoa, 2022, p. 7).

Por isso, o autor insiste em seu argumento, de que é preciso uma profunda transformação da formação de professores e que tal transformação tenha como centralidade a produção e a consolidação do conhecimento profissional docente. Conhecimento esse que está na docência, que se elabora na ação; que está na profissão, na partilha; que está na sociedade, que se afirma num espaço amplo – contingente, coletivo e público (Nóvoa, 2022). Em outro texto, o autor aponta iniciativas de mudança, afirmando que se trata de

edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente (NÓVOA, 2017, p. 1115).

A escola é o lugar em que esses conhecimentos precisam circular e se articular. As refutações são feitas pelo conhecimento científico, filosófico, mas isso não implica em desconsiderar outros tipos de conhecimento. O acesso ao conhecimento precisa ser democratizado. É preciso sistematizar e sustentar esse conhecimento produzido. “O trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente” (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 292). Se trata de uma atividade exercida profissionalmente com uma característica “eminentemente formativa”. Apesar de que práticas educacionais constituem e acompanham a existência humana, de que podemos ensinar e aprender em diferentes espaços, as autoras destacam que o processo de ensino e aprendizagem se dá em uma instituição. É preciso defender o lugar da escola e assegurar que todos tenham acesso a ela. A escola precisa garantir que o estudante possa estar nesse espaço.

A figura 4 também demonstra a indicação positiva das professoras em relação aos aspectos considerados como base do conhecimento profissional, conforme as categorias apontadas por Shulman (2014). Destacam-se a contribuição das atividades formativas dos programas para mobilizar novas ideias (54%) e os conhecimentos para serem adaptados à sala de aula de cada professora (54%), bem como a contribuição para os estudos acerca dos conteúdos necessários para o ensino nos anos iniciais, *conhecimento do conteúdo e conhecimento do currículo*.

Outro aspecto a ser considerado é a contribuição para a formação pessoal (54%). Nóvoa (2009) aborda a respeito da personalidade do professor, da dimensão pessoal que cada educador traz para sua prática pedagógica. O autor considera a personalidade como elemento essencial na identidade profissional docente, pois envolve suas crenças, subjetividades, valores, experiências, sua maneira de ensinar e interagir com seus alunos. Esse é outro ponto fundamental na base de conhecimento do professor.

Da mesma forma, os professores também precisam de oportunidades e tempo para estudar sobre a área em que atuam, os conceitos, as metodologias importantes

dessa área. Na discussão proposta por esta pesquisa, isso envolve a ação de estudar e compreender toda a complexidade acerca do processo de alfabetização. Nesse sentido, é importante ressaltar o fato de que as professoras indicaram, como observamos na figura 4, que os programas de formação contribuíram de forma significativa para colocar em operação os conceitos e os procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades (51%). A docência alfabetizadora requer *conhecimento de conteúdo* específico, categoria da base de conhecimento do professor apontado por Shulman (2014). Ou seja, o domínio de conceitos básicos da alfabetização, como a própria concepção de alfabetização, de letramento, de apropriação do sistema de escrita alfabética, suas propriedades e convenções, a consciência fonológica, a heterogeneidade, as fases de desenvolvimento da criança e a forma como ela aprende e o ensino a ser proposto na perspectiva do lúdico e da problematização e inserção na cultura e práticas de leitura e escrita.

Para fazer essa discussão acerca da docência nos anos iniciais, em específico, no ciclo de alfabetização é preciso, antes, compreender a concepção de alfabetização, de docência e de ensino, a qual será feita na seção seguinte.

5.2 Concepção de alfabetização, docência e ensino nos anos iniciais

Os métodos de alfabetização são entendidos, de acordo com Soares, como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina alfabetização” (2016, p.16). Nos antigos métodos de alfabetização, se entendia que o sujeito obtinha o conhecimento simplesmente recebendo as informações exteriores e que a aprendizagem se dava a partir de cópia e memorização, com a ideia de transmissão do conhecimento. Sobre a isso, no Caderno ano 1 da unidade 3, lemos:

De acordo com essa visão, para aprender a ler e a escrever, seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras [...] e receber, em doses homeopáticas, informações sobre as letras e sobre o seu valor sonoro. Todo o trabalho mental do aprendiz seria reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam (Brasil, 2012a, p. 6).

Nas últimas décadas do século XIX iniciou-se um movimento de alternância dos usos dos métodos. Antes disso, usava-se o método da soletração, cuja aprendizagem estava centrada na grafia, “como se as letras *fossem* os sons da língua,

quando, na verdade, *representam* os sons da língua” (Soares, 2016, p.17). Após, abriram-se duas “vias de evolução” (Soares, 2016), por um lado, os métodos sintéticos, que davam prevalência ao valor sonoro das letras e sílabas e que se considerava que a aprendizagem da língua escrita parte das unidades menores da língua para as unidades maiores. Por outro lado, os métodos analíticos, os quais consideravam a realidade psicológica da criança e que defendiam que a aprendizagem da língua escrita parte das unidades maiores, que carregam algum sentido, para as unidades menores (Soares, 2016).

Em meados de 1980, surge o paradigma cognitivista, o construtivismo, opondo-se aos métodos sintéticos e analíticos, com a intenção de questionar suas características comuns.

Em ambos, o ensino prevalece sobre aprendizagem e, conseqüentemente, alfabetização se reduz a uma escolha de método [...]; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que *lhe é transmitido* por meio do método e de material escrito [...] elaborados intencionalmente para atender ao método (Soares, 2016, p.20).

A escrita alfabética, histórica e tradicionalmente, tem sido entendida como um código de transcrição da fala. Nessa concepção, conforme Teberoski e Colomer (2003, p. 60), “as unidades - os sons - já estariam estabelecidas para o aprendiz, e apenas *lhe faltaria* transportar tais unidades do meio sonoro ao meio gráfico. O transporte consistiria em uma relação de codificação”. Por outro lado, a escrita entendida como um sistema de representação “envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser representado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (Ferreiro, 2011, p.14).

Um ensino que defende a memorização não leva em consideração a interação do sujeito com o objeto e tampouco a sua capacidade de construção do conhecimento. No entanto, sabemos que a escrita é muito mais do que um simples código a ser memorizado, trata-se de um sistema notacional.

O novo paradigma afirma e esclarece a prevalência da aprendizagem sobre o ensino e focado no aprendiz, cuja aprendizagem se dá pela construção do princípio alfabético, entendendo a língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, proporcionando interação do sujeito com materiais reais de leitura e escrita. O construtivismo também propõe uma “desmetodização” entendida

como uma “desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (Soares, 2016, p.22). Nesse sentido,

o foco é transferido de uma ação docente determinada [...] para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (Soares, 2016, p.22).

Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) trouxeram contribuições no sentido de desbancar os velhos métodos de alfabetização. Com base nestes estudos, concebemos a escrita alfabética como um sistema notacional, como um sistema de representação, que envolve um trabalho bem mais complexo, em que o sujeito precisa entender como a escrita funciona e reconstruir as propriedades em sua mente (Morais, 2012).

De acordo com Moraes (2012), as “regras de funcionamento” da escrita alfabética não estão prontas, à disposição do aprendiz em sua mente. Se faz necessário reconhecer que o aprendiz possui uma visão diferente daquela que os já alfabetizados possuem e que internalizar e compreender essas regras e convenções não é uma tarefa fácil e que não é possível de ser transferida de um sujeito para outro, mas que exige reflexão e entendimento da escrita como representação.

Assim como compreender e reconstruir as convenções e propriedades do SEA, a criança também precisa desenvolver as habilidades de consciência fonológica, entendida como “a capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras” (Morais, 2012, p. 84). Para que a criança alcance a hipótese alfabética, se faz necessário que ela reconstrua em sua mente todas as propriedades deste complexo sistema notacional. Assim explica Soares (2016, p. 48-49):

A escrita é tanto um *sistema de representação* quanto um *sistema notacional*. É um *sistema de representação*, porque em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma ‘reconstrói’ o processo de invenção da escrita, como *representação*. [...] Por outro lado, a escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* [...] precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala.

Em razão disto, não podemos considerar a escrita como um código, caso contrário desconsideraríamos toda essa complexidade que as crianças precisam compreender.

Além de compreender toda essa complexidade acerca do processo de alfabetização, é preciso, também, reconhecer o sentido do ensino, da docência. Reconhecer a importância da capacidade inventiva e criativa do professor, de compreender e representar a docência como uma atividade singular e intelectual. O exercício da docência é um espaço que permite uma prática de ação e reflexão, que possibilita que ali o conhecimento possa ser construído e compartilhado.

Assim, retomo aqui a questão norteadora desta pesquisa: Que bases e fontes contribuem para o conhecimento profissional de professoras que realizam docência nos anos iniciais, em termos de concepções, práticas e materiais de alfabetização?, a qual é proposta justamente para pensar o exercício da docência como um espaço de ação e reflexão, em que se afirma a necessidade de reconhecer a capacidade inventiva do professor e de representar a docência como uma atividade intelectual. É sobre as bases e fontes referidas pelas participantes desta pesquisa que tematizaremos na próxima seção.

5.3 Fontes presentes no planejamento e para a formação

Shulman (2014) discute sobre uma base de conhecimento para o ensino, um conjunto de conhecimentos específicos que os professores devem possuir no ensino de determinados conteúdos. Um conjunto de “compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (Mizukami, 2010, p. 67). No entanto, essa base de conhecimento não é fixa, nem definitiva. Shulman (2014) afirma que os professores precisam aprender a usar a sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. E é por isso que “a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores” (Shulman, 2014, p. 214).

Cabe destacar aqui uma concepção que está amparada em Imbernón (2011, p. 51): a de que a formação “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Isso para que o professor não seja um mero reproduzidor de ideias e práticas ou sustente seu conhecimento exclusivamente no que resulta das suas experiências. E, ainda, é preciso considerar que o conhecimento a ser construído não se reduz à informação, pois, de acordo com Pimenta (1999, p. 24), “para ensinar não

bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” produzidos na ação.

Autores como Pimenta (1999) e Shulman (2014) ajudam a sistematizar as fontes do conhecimento docente. No entanto, nesta pesquisa, assumem-se as proposições do segundo autor. De acordo com esse autor, existem, ao menos, quatro grandes fontes em que docentes buscam apoio, são elas:

[1] formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;

[2] os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente);

[3] pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e

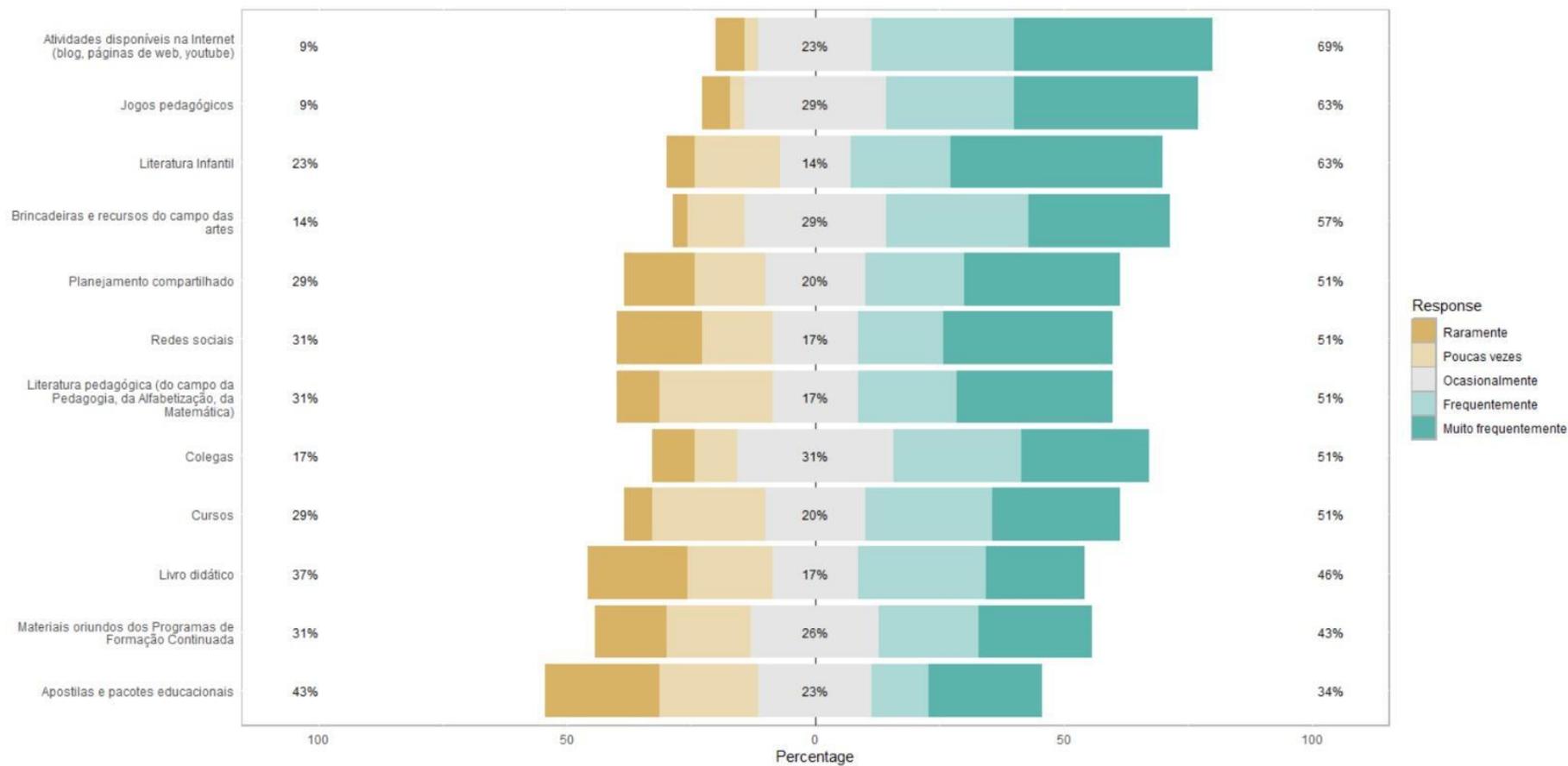
[4] a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2014, p. 207).

O autor ainda adverte que, na verdade, existem outras tantas fontes potenciais para uma base de conhecimento para o ensino. A escrita do autor instiga algumas indagações: que outros materiais, programas podem ser considerados fontes contemporâneas para a base de conhecimento do ensino especificamente nos anos iniciais? Quais são as fontes que as professoras apontam?

Com a intenção de refletir acerca dessas indagações, uma questão que integrava o questionário elencou uma série de materiais e recursos, a saber: a) Atividades disponíveis na Internet (blog, páginas de web, youtube); b) Jogos pedagógicos; c) Literatura Infantil; d) Brincadeiras e recursos do campo das artes; e) Planejamento compartilhado; f) Redes sociais; g) Literatura pedagógica (do campo da Pedagogia, da Alfabetização, da Matemática); h) Colegas; i) Cursos; j) Livro didático; k) Materiais oriundos dos Programas de Formação Continuada; l) Apostilas e pacotes educacionais. Essa questão buscou identificar com que frequência tais fontes estavam presentes na elaboração do planejamento das professoras respondentes, indicando numa escala de 1 a 5, em que 1 representa uma rara frequência de presença e 5 representa muito frequentemente.

A figura 5 apresenta as respostas das professoras.

Figura 5 - Fontes usadas pelas docentes no planejamento



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Com as respostas das professoras é possível perceber que o acesso a materiais e atividades disponíveis na internet é uma fonte muito frequentemente presente na elaboração do planejamento (69%). Dentre as páginas de internet e redes sociais mais acessadas, destacam-se: Whatsapp, Google, Pinterest, Canva, Instagram e Telegram.

A internet oferece uma vasta gama de atividades, materiais didáticos, jogos e outros recursos interativos que tem permitido ao professor acessar diferentes tipos de conteúdos e abordagens metodológicas. Por meio das diferentes plataformas on-line e redes sociais, ainda é possível que os professores compartilhem suas experiências, recursos e materiais. Entretanto, é necessário ressaltar alguns aspectos negativos. Nem todos os recursos disponíveis na internet são confiáveis. Existe uma grande quantidade de conteúdo produzido por pessoas sem a devida formação pedagógica, com a possibilidade de ocorrerem erros conceituais, sendo, algumas vezes, materiais desalinhados do contexto cultural, social e econômico dos alunos. Para além disso, um aspecto importante a ser refletido e discutido é a falta de autonomia do professor, que pode ser intensificada com o uso excessivo de materiais prontos, além de resultar em um ensino mais padronizado.

Vale destacar aqui a fonte apostilas e pacotes educacionais, embora menos frequente (34%), carece de atenção. Existe uma crescente disponibilização de materiais didáticos prontos, apostilas e planos de aula pré-elaborados. Esses materiais prontos fazem com que o ensino passe a ser um processo mecânico, focado na reprodução de conteúdos e, até mesmo, reduzem o papel do professor a um executor de conteúdos elaborados por terceiros.

O que se percebe é que a lógica mercantil tem adentrado cada vez mais no campo da educação e da formação, propondo princípios e práticas associadas ao mercado e ao comércio. Isso implica tratar a educação como um produto ou serviço a ser comprado e vendido, em vez de um direito fundamental ou um processo de desenvolvimento intelectual e pessoal. A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das políticas com esse viés. Silva e Hypolito (2022) analisam as relações entre a BNCC e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica - BNC da Formação de Professores, assim como os impactos daí decorrentes sobre a formação e o trabalho docente. Em seu estudo buscam “compreender como o processo de padronização e uniformização, típico de

uma proposta de base comum curricular, pode afetar a formação, a atuação docente e as relações com o próprio trabalho” (Silva e Hypolito, 2022, p. 79).

Ao longo do seu texto, Silva e Hypolito (2022) discutem sobre o quanto a reestruturação do sistema educacional brasileiro está associada ao modelo de administração pública gerencialista. Essa forma de gestão do Estado é definida como Gerencialismo, pois, conforme Silva e Hypolito (2022, p. 80),

passa a introduzir as recomendações de gestão empresarial, com ênfase nos propósitos da qualidade, da competitividade, da estratégia, da liderança, do mercado, da eficiência, da responsabilização e da avaliação. Inclui a lógica das parcerias público-privado, do quase-mercado e da livre escolha como aspectos presentes nas atuais políticas neoliberais.

Além disso, a forma como o Estado investe em educação é alterada. As políticas educacionais passam a monitorar e contratar os serviços por meio de resultados. Esse modelo implica em que o Estado não deve ser o único responsável pela execução das políticas sociais: acaba repassando o patrimônio público, estimulando privatizações e parcerias público-privadas (Silva e Hypolito, 2022). De acordo com Charlot (2008, p. 20),

a ideologia neoliberal impõe a idéia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, as do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. De modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se. O Estado recua, em proveito do “global” e, ainda, do “local”, beneficiado pelo recuo do Estado.

Isso permite que percebamos e entendamos a crescente presença de novos atores sociais no contexto educacional atual. Percebe-se a presença desses atores, para além das negociações e discussões, cada vez mais na elaboração do texto da legislação, com pesquisas baseadas em evidências. Tratam-se de discursos que “configuram modos de subjetivação que buscam transformar e inventar o docente qualificado, capacitado, inovador, flexível, competente e empreendedor coerente com as exigências das reformas educacionais neoliberais” (Silva e Hypolito, 2022, p. 88).

Nörnberg (2020) também apresenta uma discussão acerca da descaracterização da docência e da educação como bens públicos em função das políticas neoliberais e conservadoras, o que, segundo a autora, conduz à uma desintelectualização dos docentes e acaba levando à precarização do trabalho docente. Entretanto, a autora defende que os processos de desenvolvimento profissional se articulam no contexto de formação e trabalho docente e envolvem duas

dimensões constitutivas da docência, a saber: a intelectualidade e a ética. A reflexão proposta pela autora apresenta contribuições do campo da política educacional e da teoria pedagógica e traz elementos decorrentes de pesquisas que tiveram como foco as políticas de formação de professores dos anos iniciais.

De acordo com Nörnberg (2020), é possível perceber o avanço das políticas neoliberais na Educação Básica por meio dos interesses privatistas e neoconservadores presentes nas agendas e também no cotidiano escolar, no qual esse discurso vem ganhando espaço nas atividades de planejamento e avaliação dos processos de ensino, comandados por agentes externos e de gestão empresarial. Além disso, observa-se a presença e influência do setor privado na educação pública, os quais alimentam a crença de que o fracasso da educação brasileira venha da falta de profissionalização dos docentes, desconsiderando a desigualdade social e as condições precárias de ensino existentes em nosso país.

Com essas políticas e reformas a ênfase passa a estar em conhecimentos específicos e habilidades técnicas. Isso restringe o sentido da formação, da escolarização, da docência, do estudo e coloca professores e estudantes como operadores técnicos. Nörnberg (2020) destaca o principal impacto: os docentes perdem o domínio e a autonomia para desenvolver e planejar, julgar e tomar decisões em seu ensino, tornando-se um executor de procedimentos e conteúdos. E quando os índices das avaliações externas não são atingidos, não são questionadas as concepções de conhecimento e as condições de ensino, mas sim, o desempenho dos professores e das crianças.

A autora cita a pedagogia de gerenciamento; trata-se de uma pedagogia centrada exclusivamente nos resultados de aprendizagem, assim, descaracterizando o próprio sentido da educação e da escola como bens públicos. Para isso, a autora, citando Biesta (2013), refere a ascensão do conceito de aprendizagem e o declínio do conceito de educação como uma das mudanças no campo da teoria pedagógica e isso implica nas definições das políticas curriculares e na formação docente. Como exemplo, a autora cita a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento esse que restringe o sentido da alfabetização. O discurso da profissionalização e da flexibilização intensificam os processos de desintelectualização docente, pois acirram o controle dos professores por meio da prescrição de currículos e materiais didáticos e apostilados. O papel da educação não pode ser reduzido ao simples treinamento de

habilidades técnicas para inserção no mercado de trabalho. Se afirmamos a formação intelectual como uma categoria central da escolarização, encaramos e reconhecemos a docência como uma atividade intelectual e dela precisamos para resguardar a educação como direito de todos (Nörnberg, 2020).

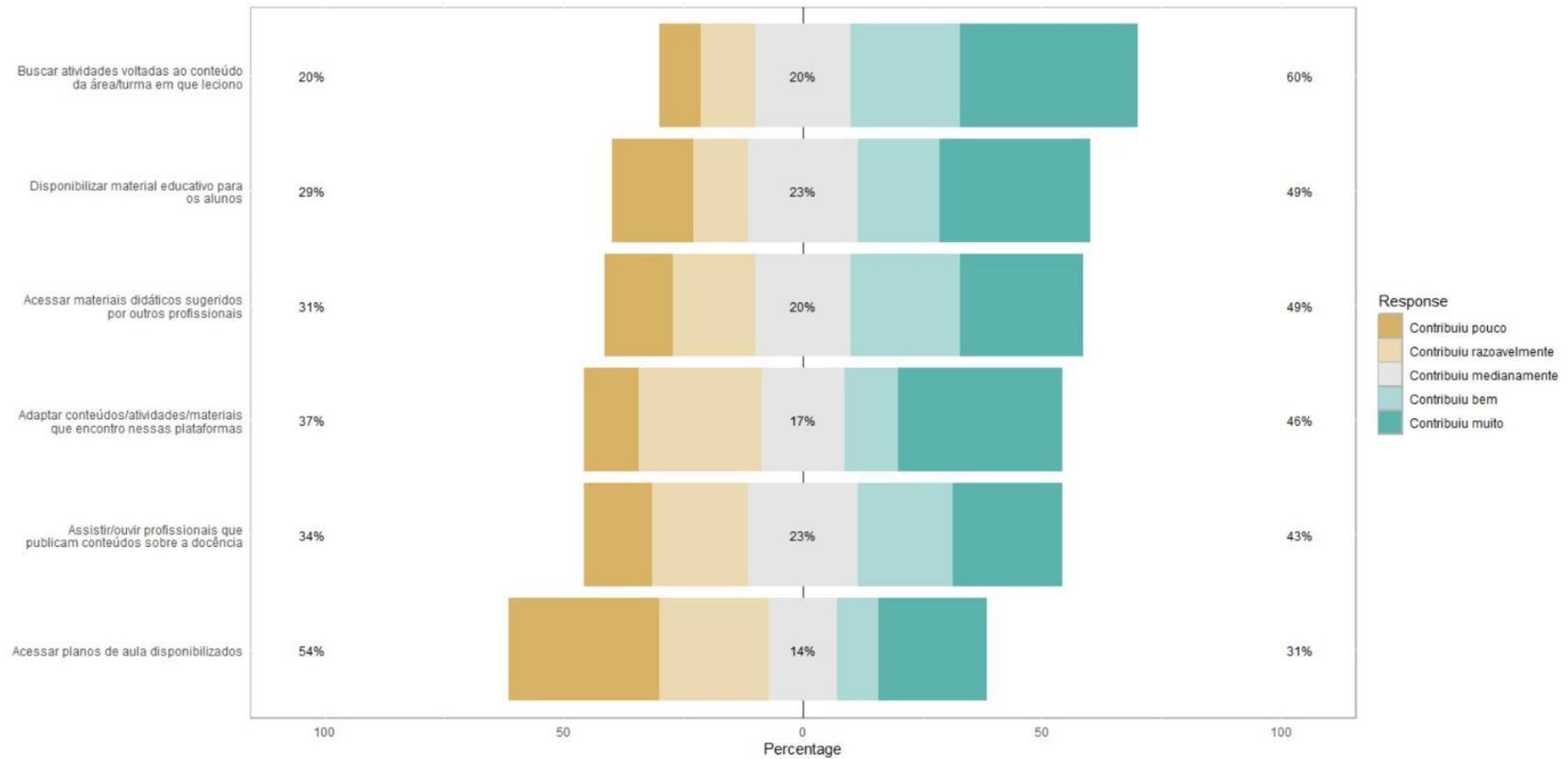
A pandemia da Covid-19, assim como Nóvoa e Alvim (2022) afirmam, deu tamanho impulso para que estas tendências de crítica à escola, com viés neoliberal, adentrassem à escola e se apresentassem como inevitáveis para o futuro.

[C]om discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 35).

No questionário, foram elencados alguns aspectos como possíveis contribuições do uso das redes sociais como fonte, dentre os quais as professoras indicaram a frequência de contribuição, novamente, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa pouca contribuição e 5 muita contribuição.

A Figura 6 sistematiza os resultados sobre os usos das redes sociais observados nas respostas das professoras.

Figura 6 - Contribuições do uso das redes sociais



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024)

Com a análise das respostas na figura 6 percebe-se que existe a contribuição do uso das redes sociais para buscar atividades voltadas ao conteúdo da área em que as professoras atuam (60%), para acessar materiais sugeridos por outros profissionais (49%), bem como assistir e/ou ouvi-los acerca dos conteúdos que publicam sobre a docência (43%). Além disso, as professoras também indicam uma contribuição das redes sociais para adaptar conteúdos e atividades encontradas nessas plataformas (46%) e para disponibilizar material educativo para os alunos (49%).

Considerando o contexto atual da educação básica, que enfrentou uma pandemia, com aulas remotas e todos seus desafios e dificuldades já mencionadas, poderíamos inferir que o uso da internet e das redes sociais como fontes do planejamento, especificamente nos anos iniciais, também foi acirrado pela pandemia?

A utilização de materiais e atividades disponíveis na internet, das plataformas disponibilizadas e o conteúdo criado por pessoas influentes nas redes sociais podem, sim, ser uma fonte para o planejamento dos professores. Mas é preciso ser usada com discernimento, com objetivos, sempre adaptado às necessidades específicas de cada turma e de cada aluno. Da mesma forma, as políticas educacionais precisam ter como prioridade a valorização da autonomia profissional, da reflexão sobre a própria prática a fim de que o professor possa desempenhar seu papel com criatividade, pensamento autônomo e crítico. A formação continuada e a capacidade crítica são essenciais para que os professores possam fazer escolhas adequadas, refletidas e objetivas a fim de garantir a qualidade de ensino e aprendizagem.

Retomando a análise da figura 5, outra fonte que pode ser destacada é a Materiais oriundos de Programas de Formação Continuada (43%). É importante refletir sobre a contribuição desses materiais porque possuem um impacto direto na qualidade da educação. São materiais que são disponibilizados aos professores e distribuídos para as escolas e avaliá-los possibilita compreender se eles realmente ajudam os professores, quer seja para a formação, para a organização do trabalho pedagógico, para adaptarem seus planejamentos. Para além, ajuda a avaliar o sucesso das políticas públicas, buscando garantir que os investimentos financeiros aportados realmente contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores. Sobre este aspecto, a seção seguinte reflete acerca das contribuições do Programa de formação PNAIC.

Ainda com base nas respostas e considerando as quatro grandes fontes apontadas por Shulman (2014), podemos perceber que os conhecimentos da *formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas*, como os cursos, a literatura pedagógica da área de atuação, os materiais de programas de formação que tratam de conhecimentos do conteúdo, são referidos em menor incidência se comparada com a segunda fonte referida pelo autor. As *Estruturas e materiais educacionais* como jogos pedagógicos, literatura infantil, brincadeiras e recursos do campo das artes e, principalmente, atividades disponíveis na internet são referidas com maior frequência pelas professoras participantes.

Shulman (2014) reitera que ambas são fontes para a base de conhecimento do ensino. Assim como o ensino se trata de uma atividade profissional que requer formação acadêmica e implica uma compreensão acerca dos conteúdos e da matéria que se ensina, também exige que o professor esteja familiarizado com os materiais, mecanismos e ferramentas do ofício de ensinar (Shulman, 2014).

5.4 PNAIC como uma fonte para professoras do RS?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso assumido pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com universidades públicas, Estados e Municípios que teve o intuito de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do ciclo de alfabetização. O PNAIC surge

como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (Brasil, 2014, p. 8).

Assim, o PNAIC buscava contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, visto que a formação do professor se dá constantemente na sala de aula, ou seja, não se encerra na conclusão de sua graduação. É com essa intenção que se criou o PNAIC, assegurando uma reflexão sobre os processos de alfabetização e as práticas docentes. Além disso, conforme a Portaria 867 do MEC, no artigo 5º, as ações do PNAIC têm como objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2).

Em relação à estrutura, indicada pelo MEC, o programa de formação envolvia diferentes grupos de profissionais, a saber:

(1) Supervisores e (2) Formadoras, que estão vinculados à IES, responsáveis pela organização e planejamento das atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido com e pelas (3) Orientadoras de Estudo e Coordenadores locais, profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios (Jäger, 2019, p. 47).

Um dos eixos de atuação das ações do PNAIC é a formação continuada para professores alfabetizadores e orientadores de estudo, cujo objetivo foi ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento, bem como as demais áreas do conhecimento, utilizando-se, nas formações, de aportes teóricos e metodológicos a fim de possibilitar que os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização sejam desenvolvidos (Grando, Nörnberg, 2018).

Nörnberg *et al.* (2018) organizaram uma obra com um conjunto de textos que sistematizam as ações, as práticas e os registros de docentes que atuaram nas formações realizadas pela equipe PNAIC-UFPEL. Os textos expressam as razões, o processo de organização das dinâmicas e do planejamento das ações de formação realizadas. Ademais, a obra também aborda sobre o lugar e a concepção da formação no contexto do PNAIC. Trata-se de uma proposta de formação centrada na atuação do professor, possibilitando uma reflexão acerca do processo de alfabetização e da prática docente, a fim de que esse professor seja o autor de sua atuação docente e não um reproduzidor de ideias.

Nesta mesma obra, Grando e Nörnberg (2018) afirmam que, a fim de sustentar as práticas formativas, foram estabelecidos alguns princípios, como: a prática da reflexividade – “pautada no movimento de prática/teoria/prática. Esse movimento é realizado através da análise das práticas, da reflexão teórica e a reelaboração das práticas” (p. 32); a mobilização de saberes docentes – “parte da noção de que os professores que participam da formação já possuem saberes importantes [...] consiste

em dar voz aos professores para trazer à tona e colocar em pauta aquilo que sabem” (p.34); a constituição da identidade profissional – “ligada aos diferentes fatores que fazem parte do ser professor, tais como sua história de vida, formação, realidade em que atua, exigências e baixos salários. [...] pretende estimular o exercício da memória e da trajetória docente” (p. 35); a socialização – “que o professor exerça sua capacidade comunicativa, trabalhando em grupos, trocando experiências, argumentando e intervindo com colegas e alunos” (p. 36); o engajamento – “ligado ao gosto de continuar aprendendo, o que se constitui como uma das metas da formação e faz parte da melhoria da atuação profissional” (p. 36) e a colaboração – “busca romper o individualismo, em um aprendizado coletivo que exercite participação, respeito, solidariedade, apropriação e pertencimento” (p. 36).

Nesse sentido, propondo esse espaço de reflexão, as professoras alfabetizadoras eram instigadas a pensar sobre a sua prática cotidiana e os diferentes conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Para isso, algumas atividades de formação permanentes eram propostas pelo PNAIC:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefa de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (Grando; Nörnberg, 2018, p. 34).

Como maneira de acompanhar a formação realizada, a equipe do Projeto Obeduc-Pacto fez coletas de textos escritos pelas professoras participantes da formação continuada a partir de perguntas mobilizadoras para escrita que versavam sobre os diferentes temas abordados na formação tais como: Sistema de Escrita Alfabética, o planejamento, a ludicidade, as culturas escolares e da infância, a avaliação, a heterogeneidade, e os processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e letramento. Além dos textos, também foram coletados outros materiais como: planejamentos, relatórios, cadernetas de metacognição, livros da vida, diários e/ou registros reflexivos, entre outros. Todo esse material compõe,

atualmente, dois bancos de dados do Projeto Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente, que deu continuidade ao Obeduc-Pacto. Os bancos de dados são

O AMP (Acervo de Materiais Pedagógicos) é formado por cadernetas de metacognição, livros da vida, álbuns seriados, registros fotográficos, vídeo-aulas, entre outros materiais produzidos pelas professoras que participaram como formadoras, orientadoras de estudos ou alfabetizadoras cursistas do programa PNAIC-UFPEL. [...] O BTP [Banco de Textos de Professoras] é formado por produções escritas (textos, planejamentos, relatórios de atividades) elaborados pelos professores que participaram das atividades de formação continuada do PNAIC-UFPEL na condição de formadoras, orientadoras de estudo ou alfabetizadoras cursistas (Kaadt *et al.*, 2020, p. 3).

Os referidos projetos de pesquisa já desenvolvidos buscam, nessa documentação pedagógica, pistas que possam revelar as razões que sustentam a prática pedagógica das professoras que participaram das formações da PNAIC. Cabe aqui sistematizar alguns aspectos sobre as pistas encontradas acerca dos conhecimentos profissionais, em termos de metodologias e conceitos referidos como fontes e bases no âmbito dos estudos vinculados a esses projetos.

A tese de Grando (2019) demonstrou que as atividades formativas do PNAIC eram elogiadas pelas Orientadoras de Estudos (OEs), que destacavam: “as palestras, os passeios, as leituras deleite e o livro da vida. Tiveram destaque as atividades que resgataram as memórias de alfabetização e de infância das professoras” (p. 117). Uma das considerações de Grando (2019, p. 274), em relação à formação continuada realizada no PNAIC, é o destaque de que

a aprendizagem das OEs foi mobilizada por fatores individuais e fatores da coletividade, através de recursos formais (ou técnicas didáticas) e recursos informais (ou interativos) de aprendizagem, sobre conteúdos a serem aplicados na EB e sobre estratégias metodológicas que fazem parte do ofício da professora.

O estudo de Jäger (2019) também buscou localizar estratégias referidas em planejamentos e relatórios de Formadoras e OEs, as quais buscavam sistematizar os conteúdos que poderiam ser utilizados também com as crianças. Algumas das estratégias formativas identificadas por Jäger (2019) foram: o contrato didático; a leitura, a discussão e a sistematização dos cadernos de formação; as cadernetas de metacognição; o livro da vida; a escrita individual; as memórias de alfabetização; a leitura deleite; a apresentação de slides; os vídeos; a análise de práticas dos cadernos de formação; a análise de jogos quanto aos direitos e habilidades abarcados; os

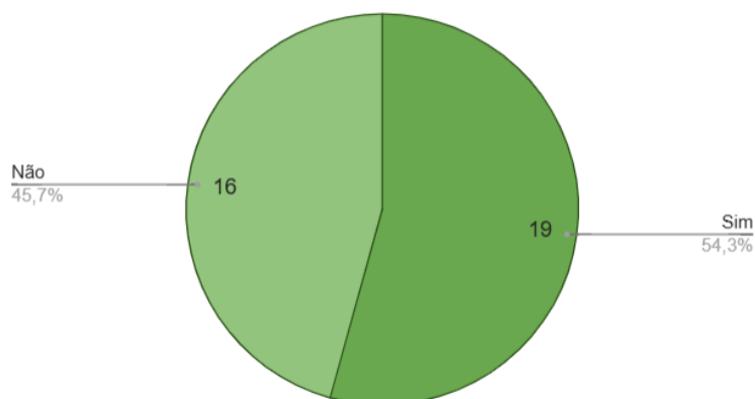
conteúdos e as práticas; o relato de práticas; as palestras; as oficinas; a análise de livro didático, entre outras.

Já Borba (2018) estudou sobre uma estratégia formativa em específico – a *leitura deleite*. Neste estudo buscou “compreender se e como a Leitura Deleite, desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC, modificou as práticas de leitura pessoal das professoras alfabetizadoras” (Borba, 2018, p. 13) e conclui respondendo que sim, “houve muitas modificações, principalmente no trabalho em sala de aula” (p. 109). Para ilustrar essa posição, destaco um relato de professora alfabetizadora, trecho que compõem os dados analisados por Borba:

E no PNAIC assim, o que marcou mais, eu acho que foi a diversidade, ah dos próprios materiais que vinham. A própria caixa de livro do PNAIC era muito bacana. Quando chegava na escola, ver o que veio de novo ... e os livros são de muito boa qualidade. Com certeza eles ajudaram muito (PROFESSORA 1) (Borba, 2018, p. 102).

Estes estudos demonstram elementos que se constituem como fontes que mobilizam os conhecimentos de professoras alfabetizadoras, que contribuem para sistematizar conteúdos, repensar, adaptar atividades e estratégias e que são mobilizados a partir desse programa de formação continuada. Foi também, a partir desses estudos, que se formulou um dos objetivos específicos desta pesquisa, o qual recupero aqui: *Analisar se o PNAIC segue contribuindo com o conhecimento profissional para a docência nos anos iniciais*. A fim de fazer essa reflexão, as professoras foram questionadas se haviam participado das ações formativas do PNAIC. A figura a seguir representa o gráfico das respostas para essa pergunta.

Figura 7 - Participação das participantes no PNAIC



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Dentre as 35 respondentes do questionário, 19 professoras participaram das formações do PNAIC. Portanto, os dados a seguir apresentados referem-se a um recorte contendo apenas as respostas dessas 19 professoras, a fim de analisar as possíveis contribuições do referido Programa.

Considerando que um dos eixos de atuação do programa envolvia a distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, o questionário enviado às professoras apresentava imagens de alguns desses materiais distribuídos e questionava se ainda faziam uso dos mesmos. Nessa questão tinha-se a possibilidade de selecionar mais de uma resposta, ou seja, mais de um material. Ao fazer a análise e o agrupamento das respostas, obteve-se o seguinte resultado:

Figura 8 - Materiais do PNAIC utilizados pelas participantes da pesquisa



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Essa figura ilustra que as professoras seguem utilizando os materiais distribuídos pelo PNAIC. Apenas 1 indicou que não utiliza, enquanto 10 das 19 professoras indicam a utilização de todos os materiais. Quando convidadas a escreverem sobre as atividades formativas do Programa, as professoras destacam que os materiais eram:

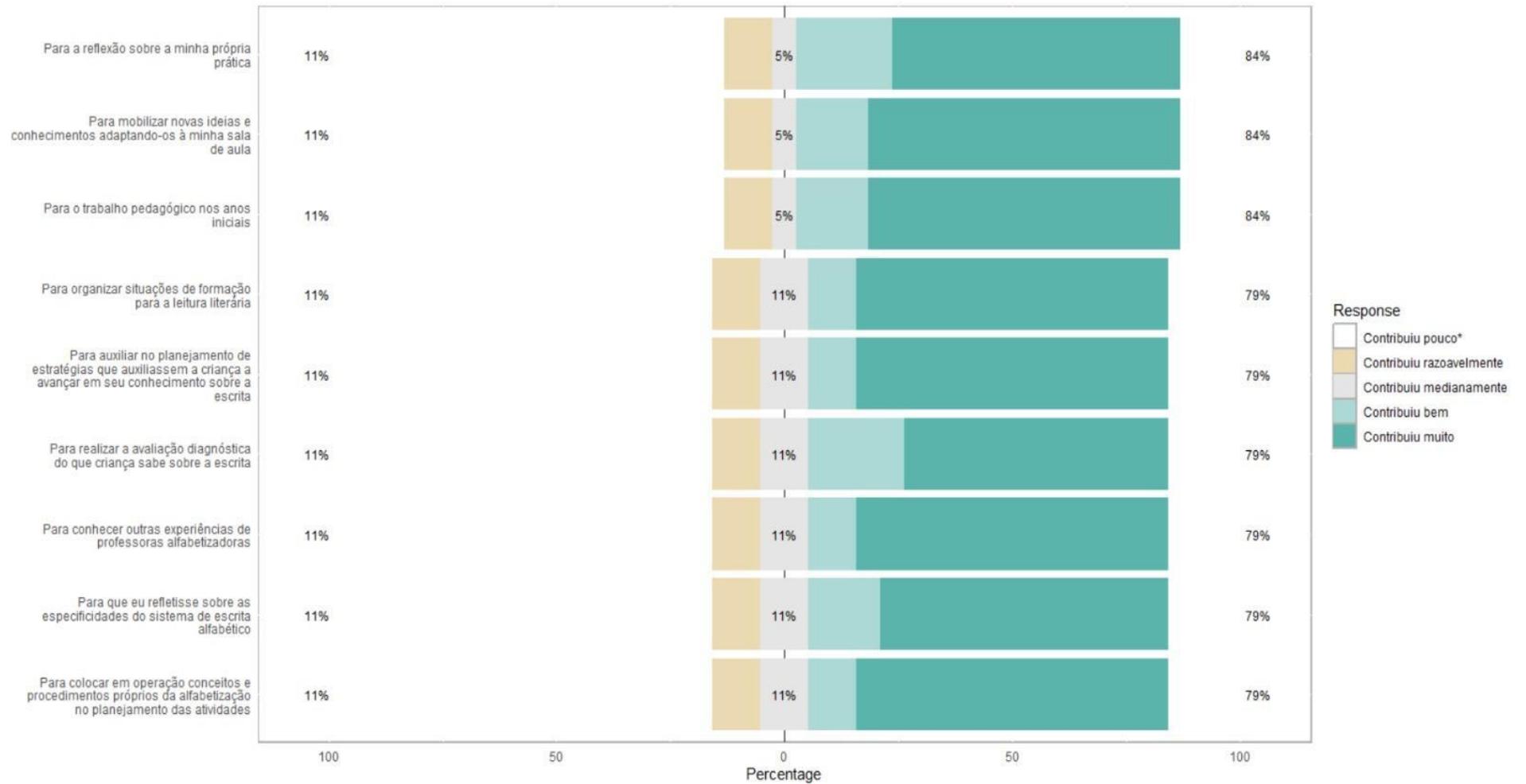
De boa qualidade, uma abordagem pedagógica precisa e uma ótima organização [e fazer uso deles] facilitava muito no processo de alfabetização.

Os momentos de trocas com os colegas, os livros, jogos, são todos de grande ajuda e ferramentas que estão coerentes com a realidade que vivenciamos.

Uma questão específica do questionário buscava identificar em que aspectos esses materiais disponibilizados pelo PNAIC contribuíram. Foram elencados alguns aspectos importantes defendidos pela concepção de formação continuada presente na perspectiva do PNAIC enquanto política: a) para a reflexão sobre a minha própria prática; b) para mobilizar novas ideias e conhecimentos adaptando-os à minha sala de aula; c) para o trabalho pedagógico nos anos iniciais; d) para organizar situações de formação para a leitura literária; e) para auxiliar no planejamento de estratégias que auxiliassem a criança a avançar em seu conhecimento sobre a escrita; f) para realizar a avaliação diagnóstica do que criança sabe sobre a escrita; g) para conhecer outras experiências de professoras alfabetizadoras; h) para que eu refletisse sobre as especificidades do sistema de escrita alfabético; i) para colocar em operação conceitos e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades.

A figura 9 representa as respostas das professoras quando instigadas a assinalar em que medida as atividades formativas do PNAIC contribuíram para a sua formação, indicando numa escala de 1 a 5, em que 1 representa pouca ou menor contribuição e 5 representa muita ou maior contribuição. Cabe destacar que, ao elaborar o questionário, foi atribuída ao número 1 a representação de pouca ou menor contribuição, ao invés de contribuição nula, em razão da compreensão de que toda a formação contribui em alguma medida, quer seja para a formação pessoal ou profissional.

Figura 9 - Frequência de contribuição dos materiais do PNAIC no planejamento do professor



Fonte: banco de dados da pesquisa (2023/2024).

Podemos observar, nas respostas da figura 9, que os materiais contribuíram muito para a maioria das professoras. Destacamos alguns desses aspectos em que houve muita contribuição, a começar pela reflexão sobre a própria prática (84%) e a mobilização de novas ideias e conhecimentos (84%). A formação do PNAIC proporcionou um espaço de escuta, com diálogos e reflexão entre os professores participantes. De acordo com Vasconcelos *et al.* (2022, p. 154),

[a]prender, refletir e compreender a importância do planejamento como atividade que decorre da pesquisa e da reflexão foi uma das premissas do PNAIC e, talvez, um dos seus maiores legados para o movimento formativo docente. Além disso, o processo formativo do PNAIC criou condições objetivas para o professor alfabetizador pudesse problematizar o seu fazer docente e pudesse buscar caminhos de superação das dificuldades encontradas, sejam elas no campo do ensino ou da aprendizagem.

A reflexão sobre a própria prática é um dos pilares centrais para a formação de professores e o desenvolvimento profissional, como um processo de construção da identidade profissional. Vasconcelos *et al.* (2022, p. 164) afirmam que “aprender, refletir e compreender a importância do planejamento como atividade que decorre da pesquisa e da reflexão foi uma das premissas do PNAIC e, talvez, um dos seus maiores legados para o movimento formativo docente”. Ponto esse que pode ser confirmado ao analisarmos as respostas das professoras respondentes do gráfico anteriormente apresentado, elencando tamanha contribuição. As avaliações descritas pelas professoras, no questionário aplicado, acerca dos encontros formativos e materiais do PNAIC também foram positivas nesse sentido:

Foi muito bom participar dos encontros, troca de experiências, e faz refletir sobre a prática pedagógica e as adaptações necessárias para alcançar os objetivos propostos, sejam eles a curto ou a longo prazo (P20).

Aprendizagens e trocas entre as colegas da escola e da formação como um todo e o rico material disponibilizado para as escolas (P16).

A dinâmica das formações era de uma potência incrível. Podermos nos reunir semanalmente e realizar reflexões a partir de campos teóricos estudados previamente, enriqueciam a nossa formação e conseqüentemente a nossa prática em sala de aula. Além da organização em si da formação, destaco também os materiais de uso das crianças e os materiais para formação, eram de muita qualidade (P23).

Ao refletirem sobre suas experiências é possível que os professores reavaliem suas práticas, suas crenças e mesmo suas abordagens pedagógicas. E fazê-lo de forma coletiva, mediado pelos materiais ofertados nos programas de formação, possibilita a construção conjunta de saberes e a mobilização de novas ideias e

conhecimentos. Pensamos no professor como agente ativo no seu processo de formação continuada, uma vez que “é no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2022, p.19), processo esse que reflete diretamente na qualidade da Educação pois faz do professor protagonista.

Outros dois aspectos para os quais os materiais contribuíram muito e que destacamos aqui é o trabalho pedagógico nos anos iniciais (84%) e o colocar em operação conceitos e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades (79%). As formações realizadas se constituíram como espaços para o diálogo e a reflexão sobre as concepções que as docentes possuem sobre conceitos importantes para o ciclo de alfabetização, como os processos de apropriação da escrita pela criança e as práticas alfabetizadoras. Igualmente, as professoras participantes eram instigadas a escreverem sobre seus entendimentos, explicitando as concepções que sustentavam sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa – “Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais” – buscou compreender quais são as bases e as fontes referidas pelas professoras como contribuições para o seu conhecimento profissional e para a docência nos anos iniciais, em termos de concepções, práticas e materiais de alfabetização. Como objetivos específicos, buscou analisar se o PNAIC segue contribuindo com o conhecimento profissional para a docência nos anos iniciais e identificar que outros programas e fontes contribuem para a docência nos anos iniciais. O foco também envolveu olhar para as fontes prestando atenção aos programas de formação continuada, aos materiais e recursos teóricos e práticos acessados pelos professores em contexto pandêmico e pós-pandêmico.

A partir da análise dos dados desta pesquisa foi possível perceber que os conhecimentos da *formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas*, como os cursos, a literatura pedagógica da área de atuação, os materiais de programas de formação que tratam de conhecimentos do conteúdo; as *Estruturas e materiais educacionais* como jogos pedagógicos, literatura infantil, brincadeiras e recursos do campo das artes; e, principalmente, as atividades disponíveis na internet são referidas como fontes importantes no planejamento do professor.

Em relação ao PNAIC, com base no referencial bibliográfico analisado, foi possível inferir que o programa, incluindo suas atividades e materiais, se mostrou como uma fonte de conhecimento profissional. Questionamo-nos nesta pesquisa sobre sua contribuição para o conhecimento profissional, mesmo depois de encerrado e após uma pandemia, que deixou como herança um aumento significativo de cursos de curta duração, em formato on-line e híbrido. O que observamos, com base na análise das respostas do questionário, é que os materiais do PNAIC contribuíram muito na formação e nas práticas para a maioria das professoras.

No que se refere aos programas de formação continuada, de modo geral, identificou-se uma participação significativa e que as atividades formativas foram majoritariamente muito contribuintes em todos os aspectos elencados no questionário. Os programas de formação se mostraram como espaços de reflexão sobre a própria

prática e de formação profissional, de mobilização de novas ideias e conhecimentos para serem adaptados à sala de aula de cada professora, espaço para colocar em operação os conceitos e os procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades, bem como a contribuição para os estudos acerca dos conteúdos necessários para o ensino nos anos iniciais, *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento do currículo*.

Por outro lado, foi possível perceber que o acesso a materiais e atividades disponíveis na internet é uma fonte muito frequentemente presente na elaboração do planejamento, assim como o uso das redes sociais para buscar atividades voltadas ao conteúdo da área em que atuam. A internet disponibiliza uma ampla variedade de materiais didáticos, atividades, jogos e outros recursos interativos que permitem que o professor acesse diferentes tipos de conteúdos e abordagens pedagógicas. No entanto, destacamos que nem todos os recursos disponíveis na internet são confiáveis, já que muitos são produzidos por pessoas sem a formação pedagógica adequada, podendo conter erros conceituais e serem descontextualizados. Vale ressaltar o que se discutiu nesta pesquisa, isto é, a internet é uma fonte que precisa ser usada com discernimento, com objetivos, sempre adaptada às necessidades específicas de cada turma e de cada aluno.

Assim como o aumento do uso da internet, observou-se, ainda que de maneira menos frequente, a oferta de apostilas e pacotes educacionais. Sabe-se da existência de uma diversidade de outras parcerias que vêm sendo estabelecidas com organizações não governamentais, fundações, empresas privadas, entre outras parcerias público-privadas, que oferecem programas com essa temática de formação e que disponibilizam materiais apostilados. Trata-se de uma crescente disponibilização de materiais didáticos prontos, apostilas e planos de aula pré-elaborados. A pouca contribuição destes materiais, conforme esta pesquisa mostrou, permite inferir que ainda exista uma recusa por parte dos professores desses materiais prontos, que nada mais fazem do que tornar o ensino um processo mecânico, focado na reprodução de conteúdos e que, até mesmo, reduzem o papel do professor a um executor de conteúdos elaborados por terceiros.

Em síntese, a pesquisa demonstra uma ampliação de determinadas fontes como internet e materiais de programas de formação e a subtração de outras, como

o trabalho em parceria, a participação em projetos coletivos de pesquisa ou de estudo, a investigação de sua prática e o estudo teórico.

Sem desconsiderar a relevância da fonte dos materiais educacionais, pois é fonte fundamental da base de conhecimento para o ensino, o que nos inquieta e instiga a seguir investigando e refletindo é essa diminuição da contribuição dos aspectos do conhecimento de conteúdo e da sabedoria da prática. É preciso seguir refletindo sobre a falta de espaços que envolvam a participação ativa dos professores, de troca de experiências importantes para o fazer pedagógico entre pares, especialmente na escola e na rede de ensino, assim como entre a Escola e a Universidade.

Embora concluída a pesquisa, restam algumas questões em aberto para seguir estudando e aprofundando. São elas: Considerando o contexto atual da Educação Básica, que enfrentou uma pandemia, com aulas remotas e todos seus desafios e dificuldades já mencionadas, poderíamos inferir que o uso da internet e das redes sociais como fontes do planejamento, especificamente nos anos iniciais, também foi ampliado pela pandemia? O uso da internet, em seus recursos, assim como o acesso a formações e cursos on-line, pagas individualmente, de próprio interesse, ou aquelas realizadas por outras instituições, têm se tornado mais frequentes devido à falta de oferta de políticas e programas de formação? Ou seria uma tendência que amplia o isolamento do professor deslocando-o para um tipo de trabalho mais solitário de ensino? Que implicações tais modificações têm sobre os processos de escolarização?

Apontamos, também, algumas limitações desta pesquisa, especialmente com relação aos procedimentos metodológicos. Embora o questionário tenha tido uma questão voltada para a oferta de atividades de formação continuada e apresente uma maioria ofertada pela SMED, com base nas respostas obtidas, estas não permitiram concluir quem, de fato, oferece essas formações. Esperávamos que as participantes informassem o nome dos atores envolvidos. Mas, o que observamos é que a realidade por trás de quem oferece essas formações pode ser muito variada e pouco transparente. Em muitos contextos, é a gestão na SMED que desempenha um papel central de organização e financiamento de programas de formação continuada para os professores em colaboração com instituições de ensino superior, centros de formação de professores ou outras entidades educacionais e, inclusive, com parcerias privadas. E, ao que tudo indica, nem sempre tais parcerias são divulgadas ou

apresentadas de forma transparente e socializada, inclusive entre os professores. A partir daí, destaca-se outra questão para seguir analisando: Qual o critério adotado na seleção de tais parcerias? São critérios relacionados com a qualidade, o acesso, o enfoque dessas formações? São critérios que consideram as demandas formativas dos professores ou das realidades escolares? Esses são aspectos que precisam ser considerados para que não se perca o sentido da formação, da escolarização, da docência, do estudo e do desenvolvimento profissional dos professores.

O que defendemos nesta pesquisa é a importância de seguir refletindo sobre as fontes que são disponibilizadas aos professores. As fontes ofertadas precisam ter como prioridade a valorização da autonomia profissional, da reflexão sobre a própria prática a fim de que o professor possa desempenhar seu papel com criatividade, pensamento autônomo e crítico. É importante refletir sobre a contribuição dessas fontes, desses materiais e programas, porque estes são disponibilizados aos professores e impactam diretamente na qualidade da educação. Avaliá-los possibilita compreender se eles realmente ajudam os professores, quer seja para a formação, para a organização do trabalho pedagógico ou para adaptarem seus planejamentos. Para além, estudos dessa natureza ajudam a avaliar o sucesso das políticas públicas, buscando garantir que os investimentos financeiros aportados realmente contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o Ensino Remoto da Alfabetização na pandemia COVID-19 - relatório técnico (parcial), **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

ANDRADE, D. W. *et al.* Alfabetização e letramento: cotejando escritas e concepções de professoras alfabetizadoras. XXX Congresso de Iniciação Científica. *In: 7ª SIIPE - Semana Integrada UFPel 2021*, Pelotas. **Anais** [...] Pelotas: UFPel, 2021. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2021/CH_03749.pdf. Acessado em: 15 de ago. 2023.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000, **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez 2010.

BORBA, E. R. M. de. **Leitura Deleite e formação docente**: o saber pelo prazer. 117 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://quaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/4371/Ellem%20Rudijane%20Moraes%20de%20Borba.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa Tempo de Aprender. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CAVALLO, I. *et al.* A form(ação) PNAIC: reflexão da prática docente. *In*: NÖRNBERG, M. *et al.* (org). **Rede nacional de formação e alfabetização**: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses. vol. 3, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 103-114.

CHARLOT, B. O professor na sociedade da contradição: um trabalhador da contradição, **Revista da Faeeba**, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul/dez,2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?, **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia, **Estudos Avançados**, 2020 p. 29–41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 36 - 42. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso: 30 de jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 4ª reimpressão, 2021. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p.72-95.

GONÇALVES, S. R. V. Professores alfabetizadores no PNAIC: do protagonismo à invisibilidade. *In*: SOUZA, E. C. P. de; MARTINAK, V. L. (org). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. vol. 1, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 335-344.

GRANDO, K. B. **A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. 323 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em:

https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7656/Tese_Katlen_Bohm_Grand_o.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 de ago. 2023.

GRANDO, K. B.; NÖRNBERG, M. Formação de professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: NÖRNBERG, M. (Org.) *et al.* **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. vol 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 19-40.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JÄGER, J. J. **Formação entre pares**: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas. 144 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Disponível em:

https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5654/Josiane%20Jarline%20Jager_Dissertacao.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 de ago. 2023.

KAADT, M. V. *et al.* A organização de banco de dados e a pesquisa. XXIX Congresso de Iniciação Científica. *In*: 6ª SIIPE - Semana Integrada UFPel 2020, Pelotas. **Anais** [...] Pelotas: UFPel, 2020. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2020/CH_03250.pdf. Acesso em: 15 de ago. 2023.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; CARDOSO, C. J. (orgs). **PNAIC nas trilhas das pesquisas**: teses e dissertações no Brasil. vol. 4, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

LEAL, T. F.; SILVA, E. C. N. Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre as concepções de alfabetização de professores. *In*: LEAL, T. F. *et al.* (org). **PNAIC nas trilhas das pesquisas**: teses e dissertações no Brasil. vol. 4, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 69-89.

LOPES, D. M. C. *et al.* As práticas formativas do PNAIC sob o olhar das pesquisas. *In*: NÖRNBERG, M. *et al.* (org). **Rede nacional de formação e alfabetização**: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses. vol. 3, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 237-254.

LUND, J. A. **Práticas docentes em tempos de pandemia covid-19**. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/13375>. Acesso em: 25 de mai 2023.

MARTINIÁK, V. L. A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidade. *In*: SOUZA, E. C. P. de; MARTINIÁK, V. L. (org). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. vol. 1, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 227-244.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4ª reimpressão, 2021. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 95p.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, M. G. N. (org.) **Escola e aprendizagem da docência**. Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 47-114.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÖRNBERG, M. *et al.* (orgs.). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência, **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–14, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 25 de abr 2022.

NÖRNBERG, M.; LEAL, T. F.; CARDOSO, C. J.; ANTUNES, H. S. (orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses**. vol. 3, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores, **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.) **A Devastação do Trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 207-228. Disponível em: <https://bit.ly/3O8yhKY>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PESSOA, A. C. R. G.; BARROS, Z. de S.; CONSTANT, E.; MARTINIÁK, V. L.; CONCEIÇÃO, J. W. S. da (orgs). **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. vol. 2, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PORTO, G. C. *et al.* A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica. *In*: MACEDO, M. S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede** - 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 124-147.

RAMOS, C. M. M. N. *et al.* A concepção de alfabetização do PNAIC: o que revelam os cadernos da área de linguagem? *In*: PESSOA, A. C. R. G. *et al.* (org). **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. vol. 2, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 23-54.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional, **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”, **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3E74nID>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma, **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

SILVA, S. G.; HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista, **Textura**, v. 24, n. 59, p. 78-101, 2022. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7288>. Acesso em: 17 de ago. 2023.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente, **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, no 160, p. 286-311, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143415>. Acesso em: 30 de set. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOUZA, A. A. V. *et al.* Concepção de formação continuada no PNAIC 2013. *In*: PESSOA, A. C. R. G. *et al.* (org). **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. vol. 2, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 63-85.

SOUZA, E. C. P. de; MARTINAK, V. L. (org). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. vol. 1, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

TEBEROSKI, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELOS, D. S. S. *et al.* A formação e as práticas do professor pesquisador: reflexões sobre processos formativos do PNAIC. *In*: NÖRNBERG, M. *et al.* (org). **Rede nacional de formação e alfabetização**: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses. vol. 3, 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. p. 133-160.

WEFFORT, M. F. (coord.). **Instrumentos Metodológicos I**: observação, registro e reflexão. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WENDLER, D. H. *et al.* Projeto de extensão: formação na escola e organização do trabalho pedagógico. V Congresso de Extensão e Cultura. *In*: 4ª SIIEPE - Semana Integrada UFPel 2018, Pelotas. **Anais** [...] Pelotas: UFPel, 2018. p. 64 – 67.

Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2018/12/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

WENDLER, D. H. *et al.* Sistema de escrita alfabética: concepções de professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. XXVIII Congresso de Iniciação Científica. *In*: 5ª SIIEPE - Semana Integrada UFPel 2019, Pelotas. **Anais** [...] Pelotas: UFPel, 2019. Disponível em:

https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2019/CH_01610.pdf. Acessado em: 15 ago. 2023.

APÉNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este documento apresenta o questionário elaborado para coleta de dados para esta pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Prezada Professora (Prezado Professor)

Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração respondendo este questionário. A sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Você possui plena autonomia para decidir se quer ou não participar.

Esclarecemos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Informamos que os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Os dados coletados por meio deste serão armazenados em drive on-line vinculado ao grupo de pesquisa GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita, UFPel/CNPq).

Ao terminar de preencher o questionário, você receberá uma cópia de suas respostas em seu e-mail. Este questionário subsidiará o desenvolvimento de três pesquisas em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPel, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marta Nörnberg, a qual pode ser contactada pelo endereço eletrônico martanornberg0@gmail.com

As três pesquisas em andamento são:

- Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais - Débora Wendler de Andrade - PPGE/UFPel E-mail: deborahartwig@gmail.com

- Práticas docentes em tempos de pandemia covid19 - Juliana Andrade Lund - PPGGE/UFPel E-mail: juliana.lundju@gmail.com

- Desafios da formação continuada de professoras dos anos iniciais na cidade de Pelotas - Marcele da Silva Fernandes - PPGGE/UFPel E-mail: marceledsf@gmail.com

A qualquer momento você poderá solicitar a exclusão de suas respostas do banco de dados. Para isso, faça a solicitação enviando mensagem eletrônica para a orientadora responsável pelas pesquisas.

Os resultados dos três estudos em andamento subsidiarão a produção de trabalhos acadêmico-científicos para divulgação em eventos e/ou publicação em periódicos científicos. Além disso, podem contribuir para a formulação de estratégias e políticas que fortaleçam a escola, o trabalho docente e as práticas pedagógicas.

Somos gratas pela sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

() Concordo em participar desta pesquisa respondendo ao formulário

() Não concordo

E-mail;

Rede em que atua;

Unidade Federativa;

Município;

Sexo;

1. Você cursou o Magistério?

() Sim

() Não

2. Qual sua graduação?

() Pedagogia

() Letras

() Matemática

- () Não possuo graduação (Se marcou esta, vá para a questão 7)
- () Outra Qual? _____
3. Sua Graduação foi
- () Presencial
- () EAD
4. Quantas especializações você possui?
- () 1
- () Até 3
- () Até 5
- () Mais de 5
- () Nenhuma
5. Qual foi a última especialização? _____
6. Suas especializações foram
- () Presencial
- () EAD
- () Algumas presenciais e outras EAD
7. Você possui
- () Mestrado (Se marcou esta responde a 8)
- () Doutorado (Se marcou esta responde a 9)
- () Não possuo (Se marcou esta responde a 10)
8. Qual a área do seu Mestrado e qual o ano de titulação? _____
9. Qual a área do seu Doutorado e qual o ano de titulação? _____
10. Há quanto tempo você trabalha como professora
- () É meu primeiro ano
- () 1 - 3 anos
- () 4 - 10 anos
- () 11 - 15 anos
- () 16 - 20 anos
- () Mais de 20 anos
11. Especificamente nos anos iniciais você atua
- () 1º ano - Manhã
- () 2º ano - Manhã
- () 3º ano - Manhã

- 4º ano - Manhã
 - 5º ano - Manhã
 - 1º ano - Tarde
 - 2º ano - Tarde
 - 3º ano - Tarde
 - 4º ano - Tarde
 - 5º ano - Tarde
12. Sua carga horária como concursada é de
- 20h
 - 24h
 - 30h
 - 40h
 - Não sou concursada
13. Possui Complementação de Carga Horária (CCH)?
- Sim (se marcou esta, responde a 14)
 - Não (se marcou esta, responde a 15)
14. Qual carga horária de CCH? _____
15. Você tem participado das atividades de formação continuada?
- SIM
 - NÃO (Se marcou esta, responde a 20)
16. As atividades das quais participou foram organizadas por?
- Pela própria escola
 - Pela Secretaria Municipal de Educação
 - Outra entidade - Qual? _____
17. Quais foram as modalidades de formação continuada que participou? (Pode marcar mais de uma)
- Curso
 - Oficina
 - Seminário
 - Projeto
 - Curso ou seminário on-line
 - Outro - Qual? _____
18. Comente sobre essas atividades de formação continuada.

19. Em sua escola, realizam reuniões pedagógicas? Se sim, qual a periodicidade, como funciona a troca entre as docentes e como você avalia esse momento?

20. Dentre os seguintes programas, participou de algum? (Pode marcar mais de uma)

] PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

] PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação de Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

] PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

] PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

] Residência Pedagógica

] Tempo de Aprender

] Nenhum

21. Considerando as atividades formativas das quais participou, assinale em que medida elas contribuíram para a sua formação, indicando numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.

- Contribuiu com a formação profissional (construção de uma identidade e prática profissional)

- Contribuiu para a formação pessoal (reconhecendo a singularidade e a personalidade do professor)

- Contribuiu com estudos sobre os conteúdos necessários para o ensino nos anos iniciais

- Contribuiu para mobilizar novas ideias e conhecimentos para adaptar à minha sala de aula

- Contribuiu para reflexão sobre a própria prática

- Contribuiu com estudos e leituras teóricas (livros, capítulos de livros, artigos, etc...)

- Contribuiu para colocar em operação os conceitos, fenômenos e procedimentos próprios da alfabetização

- Contribui no sentido de proporcionar uma espaço de socialização e troca de experiências com os demais professores

22. Identificar com que frequência as fontes a seguir estão presentes na elaboração do seu planejamento. Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor frequência e 5 representa maior frequência.

Literatura pedagógica (do campo da Pedagogia, da Alfabetização, da Matemática)

Livro didático

Literatura Infantil

Apostilas e pacotes educacionais

Brincadeiras e recursos do campo das artes

Jogos pedagógicos

Atividades disponíveis na Internet

Redes sociais

Materiais oriundos dos Programas de Formação Continuada

Cursos

Colegas

Planejamento compartilhado

23. Caso as redes sociais estejam presentes na elaboração do seu planejamento, de que maneira elas contribuem? Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.

Disponibilizar material educativo para os alunos

Assistir/ouvir profissionais que publicam conteúdos sobre a docência

Acessar materiais didáticos sugeridos por outros profissionais

Buscar atividades voltadas ao conteúdo da área/turma que leciono

Acessar planos de aula disponibilizados

Adaptar conteúdos/atividades/materiais que encontro nessas plataformas

24. Coloque aqui o nome de páginas de internet (ou endereços) e redes sociais mais acessados para consulta: _____

25. Você já viu esse material na sua escola?



() SIM

() NÃO (Se marcou esta, responda a 27)

26. Onde esse material se encontra? (Pode marcar mais de uma)

[] Na sala de aula

[] Na biblioteca

[] Na secretaria

[] Na sala de recursos

[] Outro - Qual? _____

27. Você já viu esse material na sua escola?



- () SIM
- () NÃO (Se marcou esta, responde a 29)
28. Onde esse material se encontra? (Pode marcar mais de uma)
- [] Na sala de aula
- [] Na biblioteca
- [] Na secretaria
- [] Na sala de recursos
- [] Outro - Qual? _____
29. Você utiliza algum desse material? (Pode marcar mais de uma)
- [] Jogos da Caixa - Acervo PNAIC
- [] Livros literários - Acervo PNBE
- [] Livros didáticos - Acervo PNLD
30. Você participou das ações formativas do PNAIC?
- () SIM
- () NÃO (se marcou esta, responde a 33)
31. Fale sobre o que ficou do PNAIC (aspectos positivos e/ou negativos, organização, encontros, materiais, conhecimento).

32. Os materiais disponibilizados pelo Programa PNAIC contribuíram: Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.
- para o trabalho pedagógico nos anos iniciais
 - para mobilizar novas ideias e conhecimentos adaptando-os à minha sala de aula
 - para a reflexão sobre a minha própria prática
 - para colocar em operação conceitos e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades
 - para que eu refletisse sobre as especificidades do sistema de escrita alfabético
 - para conhecer outras experiências de professoras alfabetizadoras
 - para realizar a avaliação diagnóstica do que criança sabe sobre a escrita
 - para auxiliar no planejamento de estratégias que auxiliassem a criança a avançar em seu conhecimento sobre a escrita
 - para organizar situações de formação para a leitura literária
33. Atuou em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial em escola pública municipal?
- () em 2020 e 2021
 - () apenas em 2020
 - () apenas em 2021
 - () em nenhum dos dois anos
34. No ensino remoto e/ou no retorno ao ensino presencial, materiais e elementos de formação do PNAIC fizeram parte da sua prática? Comente: _____
35. No retorno ao ensino presencial, quais desafios encontrou em sua prática docente? _____
36. Comentários gerais. _____