

A FORMAÇÃO DA PROFESSORA¹ ALFABETIZADORA DO NORTE E CENTRO-OESTE DO BRASIL COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: OS DESPROPÓSITOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

LA FORMACIÓN DEL ALFABETIZADOR EN EL NORTE Y CENTRO-OESTE DE BRASIL COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO: EL SINSENTIDO ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

**Souza, Regina Aparecida Marques de,²
Souza, Sonia Fátima Leal de,³
Guimarães, Melba de Souza,⁴**

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar um diálogo sobre a formação continuada da professora alfabetizadora articulado com a produção do conhecimento das tendências pedagógicas implantadas no Brasil desde a vinda dos Jesuítas e que estão presentes nas práticas alfabetizadoras até os dias atuais, e os projetos de formação financiados pelo governo federal que permearam a história da formação continuada nas décadas de 1990 a 2017 no nosso país. Para tanto, nossa opção teórica circula entre as concepções humanizadoras e emancipadoras da educação e traz uma reflexão do momento vivido na pandemia da covid-19 entre os muros e telas das instituições escolares. As pesquisas aqui analisadas foram frutos de estudos de mestrado e atuação profissional para garantir um entrecruzamento de realidades das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, regiões que são tidas como periféricas, mas de uma grandeza de situações concretas para a reflexão de nossa educação brasileira, aqui priorizada na formação da professora alfabetizadora.

¹ Para referendar a(s) professora(s) alfabetizadora(s) de nossa pesquisa, bem como a maioria das profissionais da educação dos primeiros anos do Ensino Fundamental fizemos a opção de apresentar no gênero feminino, em alguns momentos flexionamos o gênero, mas na sua maior parte escrevemos no feminino por ser este gênero o maior número de profissionais na ativa.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2006). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal (2015) e Universidade Estadual Paulista/UNESP "Júlio de Mesquita Filho" em Marília. É professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no curso de Pedagogia, campus de Três Lagoas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLI – THC/CNPq. E-mail: regina.souza@ufms.br

³ Doutoranda no Curso de Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CPTL Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). Realizou uma pesquisa sobre a Implementação da BNCC da Educação Infantil pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal no ano de 2018, em parceria com o MEC. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLI - THC/CNPq. E-mail: soniafatima1958@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, Especialização -Lato Sensu em Gestão, Orientação e Supervisão no Ambiente Educacional, pela Faculdade Faro e Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Rondônia. No momento atua como gestora escolar numa unidade de ensino fundamental anos iniciais no município de Porto Velho RO. E-mail: melba_iba@hotmail.com

Palavras-Chave: Formação da Professora Alfabetizadora. Prática. Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a dialogue on the continuing education of the literacy teacher articulated with the production of the knowledge of the pedagogical tendencies implanted in Brazil since the Jesuits' arrival and that are present in the literacy practices until the present day and the financed training projects by the federal government that permeated the history of continuing education in the 1990s to 2017 in our country. For this, our theoretical option circulates between the humanizing and emancipatory conceptions of education and brings a reflection of the moment lived in the Covid-19 Pandemic between the walls and screens of school institutions. The researches analyzed here were the result of master's and professional studies to ensure that realities in the North and Center-West regions of Brazil intertwine, regions that are considered to be peripheral, but of a greatness of concrete situations for the reflection of our Brazilian education. , prioritized here in the training of the literacy teacher.

Keywords: Literacy teacher training. Practice. Knowledge Production.

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar un diálogo sobre la formación continua del alfabetizador articulado con la producción del conocimiento de las tendencias pedagógicas implantadas en Brasil desde la llegada de los jesuitas y que están presentes en las prácticas de alfabetización hasta el día de hoy, y la proyectos de capacitación financiados por el gobierno federal que impregnaron la historia de la educación continua en la década de 1990 hasta el 2017 en nuestro país. Para eso, nuestra opción teórica circula entre las concepciones humanizadoras y emancipadoras de la educación y trae un reflejo del momento vivido en la pandemia del covid-19 entre las paredes y las pantallas de las instituciones escolares. Las investigaciones aquí analizadas fueron el resultado de estudios de maestría y profesionales para asegurar que las realidades en las regiones Norte y Centro-Oeste de Brasil se entrelazan, regiones que se consideran periféricas, pero de una grandeza de situaciones concretas para el reflejo de nuestra educación brasileña, aquí priorizado en la formación del alfabetizador.

Palabras clave: Formación de profesores de alfabetización. Práctica. Producción de conocimiento.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o percurso de formação da professora alfabetizadora considerando as teorias pedagógicas desde o período jesuítico no Brasil, transitando pelas políticas de formação de (das) professores(as) alfabetizadores(as), até o último Programa Nacional de formação de alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017.

Ao trazermos alguns aspectos do início da história da formação da professora alfabetizadora, nosso objetivo é marcar as lutas dessas profissionais na tentativa de romper com a educação de pensamento tradicional e tecnicista até então em vigor. A opção por esse recorte histórico justifica-se porque ainda há algumas práticas e posturas pedagógicas marcadas por uma crença na teoria tradicional.

Para estudarmos como ocorre a formação de professoras alfabetizadoras no Brasil desde o período citado, buscamos compreender os aspectos políticos, econômicos e sociais que sempre dominaram a educação brasileira.

Sem pretendermos ser exaustivas, trouxemos ainda, para análise e discussão, uma pesquisa com professoras alfabetizadoras do Norte e do Centro Oeste do Brasil. Uma pesquisa realizada em 2010, e outra nos dias atuais de 2021, no momento em que vivenciamos a pandemia do covid-19.

Para tanto, organizamos o artigo em três momentos: o primeiro traça uma linha história com a discussão das tendências pedagógicas na educação, especialmente na alfabetização que tem reflexo na formação das professoras alfabetizadoras até hoje. No segundo momento, continuamos na linha histórica, mas apresentando os projetos de formação da alfabetizadora no âmbito do governo federal a partir da década de 1980. Finalizamos com o recorte na prática alfabetizadora, com a fala de professoras do Norte e do Centro-Oeste do país que pode retratar a realidade de nossas salas de alfabetização.

1. A formação da professora alfabetizadora no Brasil como campo de conhecimento: uma investigação nas tendências pedagógicas no Brasil

Uma análise voltada ao campo de conhecimento das tendências pedagógicas se faz necessária neste momento para pensar a formação da professora alfabetizadora, especialmente em tempo de pandemia, pois é nesta análise que podemos encontrar caminhos para a compreensão da(s) prática(s) cristalizada(s) nas salas do ciclo de alfabetização, e que foram apresentadas ao mundo, com a pandemia da covid-19, por meio da tela do computador, celular, tablete trazendo uma prática alicerçada em metodologias de séculos passados.

Como professoras da formação de professoras alfabetizadoras, gestoras de escolas e alfabetizadoras⁵ que somos ou já fomos, temos claro que, nas instituições escolares, tanto públicas como privadas, encontramos atitudes e posturas docentes que são construídas através do tempo e permeadas pelas principais tendências pedagógicas, ora explícitas, ora implícitas em suas práticas educativas.

A prática docente da professora alfabetizadora passa por uma difusão de ideias que “mesclam” atitudes e comportamentos de várias tendências pedagógicas, métodos, tornando o cotidiano da sala de aula um cenário de difícil entendimento e aprendizagem das crianças.

Faremos uma breve consideração sobre cada uma das tendências pedagógicas que se destacaram e/ou se destacam no cenário educacional brasileiro, articulando com pontos importantes das salas de alfabetização.

A educação brasileira foi instalada no Brasil pela Companhia de Jesus, uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica, que chegou ao Brasil em 1549 e ficou até 1759, data da sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Tinha seus

⁵ O presente artigo tem um recorte nos estudos de Souza, R. (1999) e Souza, S. (2011).

princípios pedagógicos exemplificados no *Ratio Studiorum*, que possuía um estudo em unidades, de matéria, de método e de professor, viabilizando um ensino sob rígidas regras e normas. Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus, a educação continuou a caminhar de acordo com tais princípios e a ser privilégio de poucos, ou seja, dos (as) filhos (as) da classe dominante.

Neste ambiente, se desenvolve a Pedagogia Tradicional brasileira que, segundo Ghiraldelli (1994):

[...] muito deve aos princípios do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Jesuítica. A Pedagogia Tradicional compôs-se, na verdade, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo. (GHIRALDELLI, 1994, p. 21).

Essa pedagogia tinha o propósito de combater a ignorância e a falta de informação sistemática dos processos de conhecimento acumulados pela humanidade. Apresenta como centro do processo o professor, que possui uma autoridade rígida e disciplinatória, cuja função é a de transmitir conhecimentos, aquele que detém o saber e o poder de decisão sobre todos os aspectos que envolvem a prática da sala de aula, como: os objetivos, o conteúdo, as atividades, a metodologia, a avaliação, a relação existente em classe entre os pares (professor/aluno e aluno/aluno).

Ao aluno, fica restrito fazer o que o mestre manda, repetindo com todas as letras, pontos e vírgulas o que o professor acaba de “ensinar”. A ele só resta obedecer às ordens, prestar atenção ao que o professor está falando, sentar em seu lugar e condicionar suas atitudes e comportamentos de acordo com as regras estabelecidas, em uma postura passiva.

A educação era vista como um *produto*, pois os conteúdos já chegavam prontos e acabados. A escola era a instituição responsável pela instrução dada em sala de aula, concebendo o aluno como uma folha de papel em branco, que recebe a aprendizagem sem muito exercitar suas capacidades mentais e intelectuais.

Como podemos notar, o professor é quem lidera as situações de sala. Sua voz é a que comanda, sendo o aluno um mero espectador. Os conhecimentos acabam ficando estereotipados, desvinculados da vida sócio-histórica-cultural dos sujeitos envolvidos, incapacitando sua formação intelectual e cognitiva, limitando-se à memorização do alfabeto, das sílabas simples para complexas e só depois o texto, de preferência curto para apresentar poucos erros.

A partir dessa breve incursão histórica, um questionamento se faz imperioso: a tendência pedagógica tradicional foi excluída das práticas escolares? Um dos objetivos deste trabalho é buscar, com base nas discussões sobre as tendências pedagógicas a seguir, uma resposta ao final.

Chega a Escola Nova no cenário educacional e vem contrapor-se aos princípios da Escola Tradicional, tentando desmembrar a rigidez da escola, a autoridade do professor e a passividade do aluno. Seu nascimento acontece sob crítica à pedagogia anterior propondo uma nova forma de compreender a educação.

Sua implantação conta com o auxílio de alguns estudiosos da época, como Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1896-1966) e Maria Montessori (1870-1952), que tiveram uma preocupação com os indivíduos “anormais”, buscando formular suas teorias sob a luz da psicologia e da biologia e caracterizando a Escola Nova como uma tendência que entende o sujeito como seres diferentes uns dos outros. Como explicita Saviani (1995, p. 20), “eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único”.

No Brasil, a instalação desta tendência não acontece por acaso, é favorecida por um momento histórico da sociedade dominadora. Veremos com Ghiraldelli (1994) que:

A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Antes da guerra, o Brasil, como vários

países com a economia baseada na monocultura e na exportação, ficava suscetível ao controle dos banqueiros ingleses quem, em troca de financiamentos para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente. Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova. (GHIRALDELLI, 1994, p. 25).

Sob a direção, influência e controle dos Estados Unidos, foi implantada a Pedagogia Nova, com promessas de grandes mudanças, ganhos de materiais didáticos americanos, financiamentos para a melhoria da educação, e várias outras promessas que não chegaram a ser cumpridas. Nessa tendência, o professor é considerado como um facilitador da aprendizagem. Seu papel é o de estimular as situações do processo de conhecimento, adequando-as às peculiaridades de cada aluno.

O ensino fica a cargo das experiências que o aluno constrói no decorrer de seu aprendizado, de acordo com suas necessidades daquele momento. Para isso, as escolas teriam de se equipar de instrumentos e materiais sofisticados e caros, o que não aconteceu, levando ao enfraquecimento dessa pedagogia. Além disso, pode-se dizer também que a Escola Nova acabou por ter sua visão deturpada por parte dos professores, que acreditavam não precisar fazer o planejamento, deixando as atividades surgirem dos próprios alunos e estes serem responsáveis por suas aprendizagens.

Não podemos deixar de enfatizar a importância da Escola Nova para a difusão das ideias de Jean Piaget (1896-1980) no Brasil, como comenta Vasconcelos (1996):

A divulgação das ideias de Piaget em terras brasileiras, teve início no final da década de vinte. Foi no contexto do Movimento da Escola Nova que se abriu o espaço para a propagação das ideias de Piaget. A crença liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento adequado à criação de uma sociedade solidária e fraterna levou os educadores progressistas, do início do século, a acreditarem na

proposta de que a realização de inovações pedagógicas poderia mostrar melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional, que não consolidara objetivos sociais democráticos. (VASCONCELOS, 1996, p. 257).

O autor traz uma informação importante para o cenário da educação brasileira, quando apresenta a chegada das ideias de Jean Piaget no Brasil no final da década de 1920, porque em vários estudos encontramos que o pesquisador suíço tem sua entrada no nosso país entre as décadas de 1970 a 1980, grande contribuição de Vasconcelos para os estudos, pois mostra um Piaget próximo do Movimento da Escola Nova, pois compreende a criança este sujeito social, ativo e universal, aspectos contrários a Escola Tradicional.

Nesse contexto, a Escola Nova possuiu em si uma importância significativa para a educação do nosso país, pois veio enfraquecer a Escola Tradicional, rígida e autoritária. No entanto, sua implantação deixou a desejar, especialmente, para a classe baixa da população que continuou excluída de escola.

Nos meados do século XX, o escolanovismo começa a apresentar um sinal de enfraquecimento. Toda aquela energia positiva depositada na Escola Nova vai perdendo forças, e um sentimento de desilusão começa a aparecer no contexto escolar, surgindo, então, o Tecnicismo Educacional.

No Brasil, o Tecnicismo Educacional entra em cena no fim dos anos de 1950 e ganha autonomia nos anos de 1960 quando se firma como tendência. Possui, em seus pressupostos, ligações com a teoria psicológica behaviorista e na abordagem sistêmica do ensino. Sua prática acaba sendo imposta pela classe dominante, pois seus princípios mantinham relações com a situação política, econômica e social do país no período da ditadura militar.

Para Saviani (1995), a partir do pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Como nas fábricas, o sujeito aqui deve obedecer às máquinas e procurar alcançar o maior nível de aproveitamento possível. Com a

industrialização, o país busca material humano especializado para utilizar as máquinas. Assim, surgem os cursos técnicos, que funcionam para capacitar o indivíduo para o trabalho e uma mão de obra mais barata.

O processo educativo passa por transformações de metodologias e as práticas têm de se adequar ao momento, como mostra Libâneo (1991):

A didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes. O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. (LIBÂNEO, 1991, p. 68).

A relação professor/aluno é dirigida pelo professor, que vem a ser um administrador e executor das regras estabelecidas nos manuais, nos livros técnicos e em técnicas para o ensino. O centro das atenções agora é a tecnologia.

O papel do aluno é de responder aos estímulos que são oferecidos pelas técnicas, em geral, de forma positiva. Sua vontade, seu interesse e sua capacidade não são levados em conta, as atividades voltaram a ser mecanizadas, sem pôr em funcionamento seu intelecto, apenas deveria responder ao que o professor queria, de acordo com a técnicas utilizadas em sala de aula.

Apesar de estarmos conscientes dessas aberrações, não conseguiremos modificar sozinhos ou em pequenos grupos essa realidade. Entendendo que ainda hoje há escolas, professores, pais e comunidades que se enquadram em alguma das tendências que já descrevemos, discutiremos a seguir a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Essa discussão se faz necessária porque Freire (1987) promove uma cisão com os parâmetros das tendências anteriores e entende que

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado,

solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 70).

A Pedagogia Libertadora dá seus primeiros passos no sistema educacional por volta dos anos de 1950 e 1960, sendo paralisada com o golpe militar de 1964. Seu reaparecimento acontece no início dos anos de 1980 com a volta de Paulo Freire ao Brasil.

A proposta desta tendência baseia-se, de acordo com Gadotti (1993), em uma pedagogia para a libertação, na qual o professor tem um papel diretivo importante, mas não é “bancário”. É problematizador, ao mesmo tempo, educador e educando, coerente com a sua prática, pacientemente impaciente, mas pode também se indignar e gritar diante da injustiça.

O representante desta abordagem é educador Paulo Freire, que muito trabalhou para a aplicação de uma educação democrática, popular e realista, iniciando seus estudos e pesquisas com a alfabetização de jovens e adultos, mas seus princípios são aplicados para a educação em geral, Libâneo (1991) comenta que

A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professores e alunos analisam problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho escolar não assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo em que se realiza a discussão, os relatos da experiência vivida, a assembleia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos. (LIBÂNEO, 1991, p. 69).

Para Freire (1986), a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Assim,

um dos princípios da educação libertadora postula que tanto os professores como os alunos são agentes críticos do ato de conhecer.

Como podemos perceber, a Pedagogia Libertadora apresenta um cenário totalmente diferente para a prática da professora, especialmente para a alfabetizadora, pois mostra a cumplicidade entre o mestre e o educando, uma relação de reciprocidade humanizadora, respeitosa e intelectual.

De acordo com Ghiraldelli (1992), os escritos de Freire dos anos 1950 e 1960 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para sujeito da história, e não para objeto, mas que, no caso brasileiro, essa vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondentes à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravocrata.

A educação libertadora traça para a formação da alfabetizadora um caminho para a transformação do sujeito em cidadão consciente, ético e humano. No Brasil sua pedagogia não prospera, infelizmente, porque temos na formação da professora, especialmente a alfabetizadora um entrave histórico que vamos dialogar mais adiante, se nossas salas de alfabetização fossem tomadas pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire, quiçá teríamos uma educação de verdade.

Um caminho árduo é percorrido pela educação brasileira, e a formação da professora alfabetizadora caminhou entre os passos ora com o pé direito, ora com o pé esquerdo, ora com os dois fincados na estrada, mas ainda carecendo de uma proposta científica para a real disposição das salas de alfabetização: apropriação da cultura escrita na perspectiva da formação da atitude autora e leitora do sujeito.

Chegamos à Pedagogia de Saviani, parafraseando Libâneo (1991), a presente teoria é inspirada no materialismo histórico-dialético e constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e no trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo

e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino, como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais. Trata-se de uma tendência pedagógica progressista.

Surge no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, vindo em oposição, por parte de alguns educadores, às ideias da Pedagogia Libertadora, acreditando que esta deu pouca ênfase ao saber elaborado que existe na sociedade, e que vem sendo acumulado por longos e longos anos no mundo cultural da humanidade.

Essa pedagogia garante uma função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais, compreendendo que as questões sociais atuais não são conteúdos escolares suficientes, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidade mais amplas, e fazendo com que os educandos interpretem suas experiências de vida, defendendo seus interesses de classe.

Saviani (1995) apresenta a data em que as ideias da presente tendência começaram a surgir no cenário educacional:

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. (SAVIANI, 1995, p. 82-82).

Como sinalizou Saviani, a concepção histórico-crítica surge no cenário brasileiro como fator importante no processo ensino-aprendizagem, aponta o professor como um construtor seguro que orienta o aluno a partir de conteúdos clássicos da educação.

Após essas informações e análises, pode-se constatar que a formação da professora alfabetizadora passou por vários caminhos e momentos distintos na história da educação brasileira, como afirmamos anteriormente. Podemos deixar

registrado que não são só essas cinco correntes pedagógicas que se difundiram no Brasil; existem outras, mas foram essas que mais influenciaram a educação brasileira como um todo e, portanto, mereceram destaque na formação da professora alfabetizadora.

2. Os despropósitos entre teoria e prática na alfabetização: a política de formação da professora alfabetizadora no Brasil de 1990 a 2016

A formação da professora alfabetizadora no Brasil, a partir da década de 1990, apresenta duas temáticas centrais: a Psicogênese da Língua Escrita e o Letramento.

Ao trazermos alguns aspectos do início da história da formação da professora alfabetizadora, nosso objetivo é marcar as lutas destas profissionais naquela década para romper com a educação de pensamento ora tradicional, ora tecnicista até então em vigor.

Os esforços de análise direcionam-se sobre a formação docente, por entendermos que esse é um elemento de fundamental importância para a efetivação das políticas públicas voltadas à educação, uma vez que é o professor, por meio de suas práticas, quem operacionaliza as propostas contidas nas reformas educacionais. Conjugamos, ainda, uma apresentação das propostas de formação de professores preconizadas pelo MEC a partir dos anos finais de 1990.

Nos anos de 1990, a formação dos professores veio carregada por uma preocupação com estudos e pesquisas sobre a relação teoria e prática, bem como pela discussão a respeito da melhoria da qualidade do ensino e tantos outros debates que surgiram nesse contexto. Essas discussões emergiram por meio de movimentos realizados por professores em busca do rompimento com uma educação ora tradicional, ora tecnicista, como apresentamos na primeira parte do artigo.

A década de 1990 viveu grandes reformulações políticas e econômicas e trouxe ajustes para a educação, em decorrência da intensificação do papel regulador do Estado sobre as questões sociais e educacionais. O sistema educacional sempre esteve atrelado ao sistema econômico e político mundial, e, na referida década, os interesses do Banco Mundial continuaram em evidência (MALLMANN, 2009).

Para a efetivação das práticas pedagógicas, vamos destacar aqui quatro projetos de formação continuada implantados e financiados pelo Ministério da Educação e coordenados por instituições parceiras, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. A seguir apresentamos uma síntese de cada um deles.

O projeto dos PCN em Ação foi elaborado em módulos de estudo. Esse novo programa foi implantado no ano de 2000, visando à formação continuada dos professores. A metodologia do programa era desenvolvida por meio de apresentação de filmes, leitura de textos para reflexão coletiva a fim de ajudar os professores a elaborar propostas de trabalho para serem aplicadas aos alunos. A ideia central dos PCN em Ação era favorecer a leitura compartilhada, a aprendizagem em parceria e a reflexão solidária. As políticas de formação foram implantadas em parceria com as universidades e secretarias de educação.

O programa em estudo propôs-se favorecer o desenvolvimento profissional dos participantes para que pudessem desenvolver seu potencial de adaptação à realidade. O sucesso da escola, nesse programa de formação de professores, era “medido” pela capacidade de seus profissionais para se apropriarem dos conceitos básicos, buscando aprender a aprender e a reaprender sempre (SAVIANI, 2008).

O Programa investiu nos coordenadores de grupo, pois, como aliados, teriam condições de colocar em prática uma meta do Ministério da Educação

(doravante MEC), balanceando, assim, as situações conflituosas entre os educadores e sua formação.

O MEC percebeu, entretanto, que ainda havia a necessidade de criar um programa de formação continuada especificamente aos alfabetizadores, pois persistiam, entre os educadores, algumas dificuldades para ensinar as crianças a ler e escrever nessa nova concepção preconizada pelos PCN. Foi então que o MEC implantou o Programa de Formação de Alfabetizadores/PROFA aos alfabetizadores do país, que descrevemos a seguir.

Em 2001, foi implantado pelo MEC o Programa de Formação de Alfabetizadores/PROFA. O Programa, alicerçado em pesquisas que oferecem uma compreensão diferente e talvez mais aprofundada do processo de alfabetização, foi desenvolvido para os professores alfabetizadores. Foi também esse programa de formação que desencadeou mudanças na maneira de se trabalhar a alfabetização, considerando que suas bases se encontravam no trabalho investigativo realizado e coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O PROFA foi destinado a todas as pessoas que se dispõem a alfabetizar crianças, jovens e adolescentes.

Segundo o documento PROFA (BRASIL, 2001), esse programa procura ampliar a competência profissional do alfabetizador diante da mudança daquilo que se configura como “uma mudança de paradigma na alfabetização”. Essa mudança demonstra ao professor que ele precisa ter competência de adaptação e de regulação conforme a necessidade do mercado de trabalho. Em nossa concepção, o PROFA desenvolveu um conceito de alfabetização seguindo os moldes dos PCN e investiu na pedagogia do aprender a aprender.

Essa pedagogia do aprender a aprender renova o enfoque dado às competências e habilidades dos professores bem como dos alunos. Aqui, sinalizamos o enfoque do PROFA baseado nas competências, dos professores e alunos, configurando um projeto neoliberal, que visa à fragmentação e à parcelarização do fazer pedagógico dentro dos espaços escolares. Entretanto,

na justificativa do MEC para a implantação do projeto, são usados outros argumentos como forma de justificá-lo.

Na esfera federal, no ano de 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi instituída uma Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. A finalidade principal dessa rede de formação foi elevar a qualidade de ensino por meio da melhoria da aprendizagem dos estudantes, em articulação com outros órgãos gestores, além da escola, que são as universidades públicas:

Com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2005, p. 6).

A definição dessa política de formação resultou de um amplo diálogo entre as instituições educacionais e o MEC. O objetivo primeiro foi a articulação envolvendo as universidades num processo de formação inicial e continuada. Nos estudos sobre a formação continuada dos professores, observamos que essa tentativa do governo Lula em estabelecer parceria entre as instituições superiores para realizar um trabalho de formação é salutar, pois viabiliza os estudos e o diálogo entre teoria e prática. Entretanto há que se investir nos programas de formação para que se aproximem o máximo possível da realidade vivida pelos professores nas escolas brasileiras.

O Programa Pró-Letramento foi elaborado pelo MEC no ano de 2005 e possui uma dinâmica de educação a distância e, também, encontros semipresenciais. Faremos, a seguir, uma breve análise do Pró-Letramento, um programa de formação continuada aos professores alfabetizadores oferecidos

por meio de parcerias com as secretarias de educação dos municípios a partir do ano 2005. Apresentaremos as características do pró-letramento e posteriormente analisaremos os módulos de forma separada para especificar os enfoques pedagógicos específicos do componente curricular em destaque.

O Programa é formado por dois livros, sendo um de matemática e o outro de alfabetização e linguagem. Os livros são distribuídos em sete fascículos, e cada fascículo distribui-se em três etapas. No final de cada fascículo, há a quarta etapa, chamada de “Nossas Conclusões”, porque constitui-se como um “fecho” para a exposição do aproveitamento dos encontros, antes de entrar em um novo fascículo (BRASIL, 2005).

O oitavo fascículo é considerado como complementar, pois aborda a avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais. No módulo Alfabetização e Linguagem, esse fascículo complementar destina-se às questões do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, fazendo uma retrospectiva com o tema “história de vida”, a partir de relatos sobre ação desenvolvida pelos professores.

Segundo a política do Pró-Letramento, “uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade de ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores” (BRASIL, 2008, p. 8).

O Pró-Letramento abre passagem para um novo projeto de governo: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, que teve sua implantação e implementação no período de 2012 a 2017 e foi desenvolvido por meio de um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE).

O Programa PNAIC foi coordenado pelas universidades públicas de cada estado, o que fez com que o diferencial dos outros programas fosse implementado, pois o MEC, no final de agosto de 2012, fez um convite para

pesquisadores(as) da área da Alfabetização, das universidades públicas, especialmente das federais, de quase todos os estados e Distrito Federal para apresentar o projeto de formação de professores(as) alfabetizadores(as). A partir desta reunião, os(as) pesquisadores(as) retornam para seus estados e instituições para a organização das equipes. Assim, o PNAIC ocorreu de forma simultânea em todo o país.

Seu formato foi baseado na articulação entre coordenação geral, adjunta, supervisores(as), professores(as) formadores(s) e orientadores(as). Essa cadeia de formação desembocava na sala de aula, onde o(a) professor(a) alfabetizador(a) recebia formação e orientação para desenvolver a sua prática pedagógica articulando teoria/prática, consolidando o caminho percorrido pelos projetos anteriores. Nesse ínterim, no decorrer do desenvolvimento do programa PNAIC nas escolas brasileiras, vale ressaltar que outro diferencial foi que os(as) alfabetizadores(as) recebiam uma bolsa de 200,00 reais como incentivo para a formação continuada.

Nesses anos de formação continuada em serviço do PNAIC, ressurgiu a sintonia entre a teoria e a prática, pois o(a) professor(a) alfabetizador(a), ao mesmo tempo em que estudava a teoria, articulava suas práticas no dia a dia de sua sala, podendo dar visibilidade aos resultados, bem como os avanços ou dificuldades nas aprendizagens de suas crianças.

Contudo, com a mudança de governo (impeachment de Dilma Rousseff), inicia-se uma queda do programa em seu formato original, passando a implantação de um outro programa de alfabetização, porém, sem a bolsa de incentivo aos docentes alfabetizadores, bem como a redução no período da alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, causando o retorno ao processo de alfabetização com viés tradicional, especialmente reafirmado na Base Nacional Comum Curricular, versão IV.

Mediante esse novo formato, o PNAIC deixou de cumprir os objetivos primeiros e centrais que antes possuía. A desarticulação do processo de

formação de alfabetizadores desembocou na decadência do programa e o fim de um pacto pela alfabetização no Brasil.

3. A professora alfabetizadora no Norte e no Centro-Oeste do Brasil e sua formação: 'carregando água na peneira'

Dedicamo-nos, nesta seção, à análise de uma investigação realizada nos estados de Rondônia e Mato Grosso do Sul, com três professoras alfabetizadoras de cada estado, contemplando o ciclo de alfabetização: uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano. Destacamos que o ciclo de alfabetização sugerido pela BNCC contempla o 1º e o 2º ano, no entanto como defensoras de um ciclo que respeite as vivências e as aprendizagens das crianças num tempo concreto, usamos os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No estado de Rondônia, realizamos a pesquisa no município de Porto Velho, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental(EMEF) no ano de 2021, vivendo o isolamento social causado pela pandemia covid-19. No estado de Mato Grosso do Sul, utilizamos a pesquisa de Souza (2010) realizada no município de Três Lagoas, também em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

As professoras participantes desta pesquisa possuem pós-graduação em nível de especialização, todas fazem parte do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação dos dois estados alvo do estudo e possuem mais de cinco anos de experiência profissional na área educacional. Nossa proposta para apresentar as pesquisas será dialogar com as professoras tanto do Norte como do Centro-Oeste e destacar a linha histórica, social e cultural que as separam, mas que também as identificam.

Para as entrevistas da pesquisa de Souza (2010), da cidade de Três Lagoas, MS, recortamos as questões relacionadas a formação das professoras e as vivências em suas práticas. Com as professoras de Porto Velho/RO, com a

intenção de obtermos uma coleta de dados precisa a respeito da temática, foi realizada uma entrevista semiestruturada, via Google Meet, com o intuito de identificar aspectos relevantes ligados aos saberes e à prática que permeiam o processo de alfabetização da criança, especialmente em tempo de ensino remoto.

Desta forma, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história de formação das entrevistadas na pesquisa de Souza (2010). Perguntamos o que elas gostariam de dizer a respeito da sua formação profissional. As respostas foram instigantes:

Eu acredito que eu progredi bastante na universidade, lá eu tive uma base, meus estágios, mas, eu saí ainda faltando alguma coisa. Eu ainda não era uma educadora e **foi através dos cursos que eu fiz e dentro da minha sala de aula** com a ajuda dos meus colegas de trabalho que eu adquiri a experiência do profissional que eu tenho hoje. (Professora Lu⁶ - 1o ano, grifos meus).

- Sou uma professora que no início me formei em geografia na UFMS, depois devido a minha prática pedagógica de sala de aula, fiz pedagogia e me especializei nas séries iniciais e na educação infantil. (Professora Lica - 3o ano).

- Me lembrei agora do meu pai. Ele teve quatro mulheres e ele sempre falou que suas filhas pelo instinto maternal, elas deveriam ser professoras e assim se fez, todas nós somos professoras. Só teve uma que não se contentou em ser só professora e foi fazer psicologia. Eu comecei como todo mundo tinha o fundamental, o colegial, aí me casei, depois, eu voltei, fiz o magistério, era o que a cidade onde a gente morava dispunha. Mas, era também, o que eu gostava. Depois, eu fiz letras, pedagogia, pós em letras, depois, pós em pedagogia nas séries iniciais. Parei. Tive minhas filhas. Meu sonho era ser doutora em língua portuguesa, mas, não deu. Quem sabe ainda né? Quando me aposentar. (Professora Te - 2o ano).

É importante conhecer as histórias de formação das professoras alvo da nossa pesquisa, pois são dados reveladores da atuação docente: “o professor é

⁶ Informamos que os nomes das professoras entrevistadas são fictícios para manter a identidade de cada profissional.

a pessoa; e uma parte importante do professor é a pessoa” (NÓVOA, 2000, p. 15), assim, os diferentes saberes se entrelaçam do pessoal ao profissional. Comungamos com o autor quando analisamos as narrativas das professoras, pois sua narração do passado sinaliza alguns fatores do presente.

A professora Lu acentuou em sua fala um discurso acadêmico-político de formação de professores(as), sugerindo a “distância” entre os estágios realizados durante o curso de formação na universidade e a prática efetiva em sala de aula, pois segunda ela, é a partir da prática que a realidade se apresenta a respeito dos conhecimentos profissionais que ela tem hoje.

Embora não deixe explícitas as lacunas teóricas na formação, porque ela as silenciam, e o fato de que a teoria e a prática não caminharam juntas naquele processo, o dizer da professora acaba por significar exatamente isso ao expressar que “foi através dos cursos que eu fiz e dentro da minha sala de aula com a ajuda dos meus colegas de trabalho que eu adquiri a experiência do profissional” (e não na universidade).

As professoras do Norte do Brasil foram questionadas pela pesquisadora Guimarães (2021) sobre o que o professor precisa saber para enfrentar o desafio de ensinar seu aluno a ler.

A professora do 3º ano respondeu:

Vários tipos de saberes, nós professores adquirimos ao longo da nossa carreira profissional. Não existe um **método** único que funciona para todos os alunos, aprendizagem é individual e tem suas particularidades. É fundamental que o professor adquira formação continuada ao longo do seu processo educacional. (grifo nosso)

Indagada sobre o que o(a) professor(a) precisa saber para enfrentar os desafios de ensinar sua criança a ler, a professora mencionou que para ela não existe um único saber que serve para todos, isso é individual e toda aprendizagem tem sua particularidade, sobretudo que o professor deva prosseguir sua docência com formação continuada.

Analisando suas falas a respeito dos saberes especificamente das professoras alfabetizadoras, inferimos que, por lidarem diretamente com o ensino da língua materna, essas professoras precisam dos conhecimentos que envolvem a língua portuguesa e seus processos de construção da escrita, seus fonemas, letras, grafias e o complexo sistema de escrita.

Constatamos, no entanto, que elas exibem um discurso diferente, demonstrando não serem importantes estudos específicos na área de alfabetização, porque o professor já conhece as letras do alfabeto, os fonemas, o sistema de escrita e o que seja necessário para ensinar as primeiras letras. Consideram, portanto, que a alfabetização é muito fácil e não é necessário estudar. Outra observação importante foi o diferencial em responder á questão sobre os saberes, os conhecimentos para alfabetizar, com os métodos de ensino.

As professoras do Centro-Oeste não fogem a essa regra, pois essa mesma assertiva foi direcionada a elas e as respostas foram similares.

O professor alfabetizador precisa conhecer Piaget, saber pelos processos que toda criança passa para aprender, depois veio Paulo Freire e Vigotsky, todo conhecimento que trata da criança [...] por que para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Construtivismo não souberam trabalhar, deixaram se perder então, que agora é o construtivismo misturado com o letramento e que a gente acaba fazendo essa mistura com todo o processo , mas, a professora precisa aprender e conhecer. (Tê - 2o ano).

- O professor alfabetizador precisa entender como a criança desenvolve seu conhecimento, como ela aprende, o que ela ta entendendo do que você ta falando. Como que ela ta interpretando isso? Então é compreender como que essa criança ta aprendendo. (Lu - 1o ano).

- Precisa acima de tudo ter **dedicação, paciência e responsabilidade** porque você é um professor alfabetizador e que o aluno vai aprender com você. Você vai ensinar a ele o compromisso e ser um formador de opinião de um cidadão. Estar sempre atento às suas mudanças principalmente as que ocorrem no mundo e fora da sala de aula. (Lica - 3o ano, grifo nosso).

A revelação quanto aos conhecimentos específicos do(a) professor(a) alfabetizador(a), ainda que simplista e romântica, demonstra que as professoras ainda carregam as marcas da formação jesuítica, numa visão de missão, de amor e de paciência. Essa concepção de educação como um ato de amor é vista por nós como um escape da não profissionalização e uma forma de não se comprometer com a função da escola de ensinar e aprender conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

O trabalho com a cultura escrita e a formação do(a) leitor(a) nas salas de alfabetização dão lugar ainda hoje para a forma mecânica e repetitiva de letras, sílabas e palavras que passam do simples para o complexo, como um passe de mágica. Destacamos que os dois últimos projetos de formação do MEC apresentaram uma dinâmica diferenciada para as vivências das salas de alfabetização. No entanto, o que constatamos hoje é um retrocesso aos séculos passados com os currículos existentes nas escolas públicas, traduzidos a partir da BNCC e os Currículos de Referência dos Estados e Municípios. Nessa direção, perguntamos sobre qual é o papel da escola e do(a) professor(a) no processo de alfabetização.

As alfabetizadoras de Rondônia mencionaram que *é essencial*, pois “o ambiente escolar é a base/alicerce primordial para que a criança seja adequadamente alfabetizada e possa ingressar nas séries seguintes com a melhor formação inicial possível”.

É perceptível que a escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade. sendo uma parte integrante capaz de contribuir para o desenvolvimento da autoestima e motivações para a alfabetização. Na verdade, não há uma única forma para auxiliar a criança em seu processo de alfabetização, bem como não existe método único, e sim as mais variáveis formas de ajudar a criança na caminhada, na busca de aprender a ler, a escrever e a compreender todo esse “universo” chamado alfabetização.

Entretanto, nessa assertiva, verificamos que a professora entrevistada não percebeu ainda a função social da escola, a serviço de quem essa escola pública está desenvolvendo os seus processos de ensino e aprendizagem. Importante analisar que a professora vê a escola apenas como essencial para desenvolver os processos de alfabetização e preparar as crianças para ingressarem nas séries seguintes. Santos (1992) aborda de forma muito precisa e clara essa razão de ser da escola:

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado. (SANTOS, 1992, p. 19).

Diante disso, compreendemos que há limitações na formação inicial das professoras, acentuando as questões teórico-políticas. As questões pedagógicas podem ser influenciadas por essas lacunas, já que dentro da sala de aula se entrelaçam os saberes pessoais e os profissionais.

Prosseguindo nas entrevistas com as três professoras de Mato Grosso do Sul, pedimos a elas que conceituassem “letramento”. Vejamos:

Letramento é a compreensão e apropriação, quer dizer, participação da cultura significa vivência de experiência onde as crianças terão contato com textos escritos de vários gêneros textuais da língua e formulando hipóteses de utilização. É apropriar-se do sistema de escrita de princípios alfabéticos e ortográficos ler, escrever com autonomia. (Tê - 2o ano).

Letramento é o conhecimento dos símbolos, das palavras, textos e a compreensão do que se escreve e do que se lê. (Lu - 1o Ano).

Letramento eu não fiz o curso, mas tenho experiência de sala. Pra *mim* conceituar letramento eu preciso ter conhecimento teórico e isso eu não tenho porque não fiz o curso (Lica - 3o ano).

Quanto ao letramento, as mesmas assertivas foram direcionadas às professoras de Rondônia, e verificamos que há uma diferença na compreensão do conceito de Letramento entre o espaço de tempo de 2010 a 2021, consideramos que a professora de Rondônia apresentou uma resposta a partir de suas vivências de formação continuada:

Letramento é quando a criança é alfabetizada em diversas culturas e meio social. Não é apenas decodificar e codificar as palavras, é um conhecimento social em que a criança está inserida em sua realidade e a partir desse meio social ela utiliza e consegue refletir e contextualizar sobre o meio. (diário de campo, profª do 3º ano)

Questionadas quanto à maior dificuldade em alfabetizar as crianças e quais estratégias de ensino a professora usa para sua prática em tempo de pandemia da covid-19, a resposta obtida foi:

A maior dificuldade ultimamente está sendo a pandemia. Trabalhar de forma remota ainda está sendo desafiador, pois o contato presencial com a criança é fundamental para o acompanhamento no processo de alfabetização. Devido a pandemia as estratégias utilizadas de alfabetização têm sido com auxílio de tecnologia e muita parceria com os familiares das crianças.

Ao perguntar para a professora qual a maior dificuldade em alfabetizar e quais estratégias utilizadas, ela responde que, no momento, a maior dificuldade tem sido o isolamento social causado pela pandemia. Para ela, trabalhar de forma remota ainda é um desafio, pois o contato causado pelo ensino presencial é de suma importância no processo educacional. Segundo a professora, a maior estratégia utilizada no sistema educacional, e não somente por ela, mas por uma grande maioria dos professores, tem sido o uso das tecnologias, bem como a parceria com as famílias das crianças.

Essa mesma questão foi respondida pelas professoras de Mato Grosso do Sul, e as dificuldades mencionadas foram sobre a indisciplina, crianças que chegam ao 3º ano sem serem alfabetizadas, o grande número de alunos nas

salas de aula e a falta de tempo para planejar as atividades. Claro que essas respostas foram bem antes da pandemia, ocorreram em meados de 2010.

Isso posto, observa-se que a organização do trabalho pedagógico na alfabetização carece de uma política pública de estado que articule uma parceria com as universidades públicas do nosso país. Muito se tem realizado de pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação em educação, no entanto observamos que a educação básica não usufrui destes estudos de uma forma ampliada da articulação entre teoria/prática/teoria ou prática/teoria/prática.

A professora do 2º. Ano, quando interrogada sobre suas maiores dificuldades, menciona: “minha maior dificuldade é a falta de tempo aqui na escola para o planejamento, pois, eu acabo levando tudo pra casa, aqui na escola não consigo planejar” (Te, 2o ano).

A resposta da professora Te (2o ano) mostra que a falta de um espaço adequado para realizarem os planejamentos de aula trazem prejuízos para a organização das atividades, pois, na sala dos professores, faltam recursos para pesquisa no planejamento da aula, e há muitas conversas alheias ao assunto de cada planejamento, causando falta de concentração. Essa dificuldade de planejar na escola apresenta transtornos aos professores, pois levam serviço escolar para casa e comprometem sua vida ou sua atuação extraescolar.

É certo que a complexidade da temática é grande, pois, investigar as práticas de formação das professoras alfabetizadoras, sinalizando os saberes e os domínios de conteúdos específicos para ensinar a ler e escrever, constitui parte da formação do sujeito, possibilitando condições de crescimento, reflexão e autonomia de suas posturas e atitudes.

Nesse sentido, cada sujeito tem início, primeiramente, na conscientização sobre a necessidade e a importância de dominar saberes profundamente úteis para ensinar os processos da leitura e da escrita de forma convencional, bem como estar atentas para se ingressar em projetos de formação continuada no

interior de suas escolas e em programas de formação de alfabetizadores continuamente.

Assim, afirmamos que a formação da professora alfabetizadora tanto no Norte como no Centro-Oeste apresenta lacunas no conhecimento e articulação da língua materna. Constatamos que os conhecimentos relativos ao desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens são trazidos por elas com uma organização enraizada nas tendências mais tradicionais da educação, como apresentamos na primeira parte do artigo. Precisamos dialogar com os cursos de Pedagogia e discutir formas concretas com o trabalho de formação das alfabetizadoras que permeiem uma articulação com os estudos pedagógicos voltados para a compreensão do sujeito humano e emancipador.

A cultura escrita e a leitura devem fazer parte da vida das professoras e das crianças com o objetivo de garantir uma aprendizagem que apresente a cultura mais elaborada na formação da atitude escritora e leitora desde a educação infantil, pois, como nos ensinou Vigotski nos anos 1930 do século passado, no caso da escrita, a unidade não é letra. A unidade mínima de um processo é a unidade mínima de significado, assim, aprendemos a escrever pelo significado e não pelas letras, como nos ensinou os autores de cartilha.

O processo de apropriação da cultura escrita é complexo e demanda estudos por parte de quem ensina, que deve estar sempre a aprender, por isso somos aqui favoráveis a uma parceria entre escola básica e universidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo chega ao final trazendo uma sensação de incompletude, mas buscamos em Manoel de Barros (1998, p. 34) uma resposta:

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Nossas professoras entrevistadas merecem nosso respeito e admiração, pois, apesar das dificuldades, lutam para um processo de alfabetização vivo para suas crianças, mas sozinhas não serão capazes de dar conta dos desafios do ensinar e aprender a cultura escrita e a formar o(a) leitor(a) consciente e humanizador(a).

As regiões Norte e Centro-Oeste estão unidas no desafio de apresentar uma alfabetização humanizadora e emancipadora. Para isso, as universidades públicas, de ambos estados, dialogam para o enfrentamento do distanciamento, não só causado pela pandemia da covid-19, mas das regiões mais abastadas do país.

Apresentamos, neste artigo, a necessidade de mudar o cenário da formação das professoras alfabetizadoras, mesmo notando que muito se têm feito no interior de nossos cursos de graduação e pós-graduação em educação.

No início do nosso artigo, nossa intenção foi de apresentar a voz das professoras alfabetizadoras em tempos diferentes, para identificar os elementos constitutivos das relações pedagógica, a partir da perspectiva humanizadora e emancipadora. Vale afirmar que, no decorrer da experiência, nós nos

constituímos, efetivamente, enquanto pesquisadores, ampliando, ainda mais, nosso compromisso com a academia e com a qualidade da educação brasileira.

O presente artigo nos oportunizou revisitar a história da educação pelo viés das tendências pedagógicas e dos programas de governo para a formação das professoras alfabetizadoras, ampliando nossa visão sobre a constituição dos processos educativos historicamente organizados, compreendendo as relações entre os professores e crianças.

Constatamos que alfabetização é um conceito que se modifica de acordo com as concepções/tendências que lhe são subjacentes, mas bem sabemos que, de modo geral, os (as) professores (as) alfabetizadores (as) são responsáveis pelo processo de apropriação da cultura escrita pela criança, mas ainda carecem de uma formação discursiva, humanizadora e emancipadora.

O percurso da elaboração desta pesquisa sobre a Formação da Professora Alfabetizadora foi marcado por inquietações, indagações e curiosidades sobre como a política e os aspectos sociais influenciaram e ainda influenciam no fazer pedagógico dentro das escolas.

Refletir sobre a maneira como os(as) professores(as) se constituem alfabetizadores(as) remete-nos a pensar nesta formação que foi sustentada nas precárias relações humanas, sem valorização das experiências e vivências de cada ser humano que compõe a escola. Da mesma forma, a realidade educacional nos remete a essas lacunas que foram ocorrendo na formação dos professores.

Acreditamos que esta pesquisa representa um mecanismo de reflexão a todas as escolas sobre suas vivências e propostas de formação continuada. Essa temática precisa ser discutida, a fim de subsidiar a elaboração de um planejamento de formação para os profissionais da educação, propondo estratégias e ações que privilegiem a sintonia entre teoria e prática.

Evidentemente, não existem modelos ou mesmo receitas prontas sobre como se investir em formação continuada de professoras alfabetizadoras, mas

a busca por melhores formas de ensinar e de aprender implica, sobretudo, em face dos resultados alarmantes da educação brasileira, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental a necessidade de construção plena e autônoma dos seus sujeitos. Por isso, iniciamos as considerações finais com a poesia de Manoel de Barros que muito nos representa no cotidiano de nossas práticas educativas e escolares, somos essas profissionais incompletas e ousando parafrasear o poeta, nossa maior riqueza é a incompletude, estamos a todo o momento nos fazendo e refazendo no espaço pedagógico da alfabetização, neste ponto nos consideramos abastadas e especiais no processo de aprender e ensinar o tempo todo na alfabetização.

Gratidão Manoel de Barros! Gratidão professoras alfabetizadoras!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BARROS, Manoel. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação**. Brasília, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Programa de Formação de Alfabetizadores. Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Pró-Letramento**. Brasília, 2005.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia. E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MALLMANN, Adaiana. **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná na extensão de Santa Helena: A trajetória de um sonho**. Cascavel: USP, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)).
- MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, Papius. 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SOARES, Magda Becker. In: RIBEIRO, Vera Massagão. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA. Regina Aparecida Marques de Souza. **A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande: UFMS, 1999. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA. Regina Aparecida Marques de Souza. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. Campinas: UNICAMP, 2006. (Tese de Doutorado).

SOUZA. Regina Aparecida Marques de Souza e MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In COSTA, Sinara A. da e Mello, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, CRV, 2017, p. 199-215.

SOUZA, Sonia Fátima Leal de Souza. **Letramento Profissional: trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental**. Corumbá: UFMS, 2011. (Dissertação de Mestrado).

VASCONCELOS, Mário S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.