

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Leticia Arruda

Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC (2019). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo em Educação Básica (NUPEB). Especialista em gestão e práticas psicopedagógicas pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2010), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2009). Atualmente é servidora pública - Secretaria Municipal da Educação de Lages.

E-mail: letiarruda2908@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-9176>

Maria Selma Grosch

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pós-Doutorado no PPGE da UNOESC, sob a supervisão da Profa. Dra. Leda Scheibe (USC).

Atuação profissional: Professora aposentada do Centro de Ciências da Educação da FURB. Atualmente é professora titular no PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação da UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense em Lages(SC).

Email: selmagrosch@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5874-2072>

RESUMO

A formação continuada de professoras alfabetizadoras tem sido, nos últimos anos, foco de políticas públicas, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo em nosso país. Este trabalho busca identificar os efeitos dessa formação na concepção das professoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Consistiu em ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento, levando em consideração as especificidades inerentes a essa etapa da Educação Básica e aprofundar aspectos relacionados aos processos formativos. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário junto a trinta professoras efetivas com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano da rede municipal de educação de Lages/SC. Na segunda etapa da pesquisa empírica, foram selecionadas dez professoras, de acordo com os critérios de inclusão, para a realização da entrevista semiestruturada. Após a pesquisa, foi possível verificar, de acordo com a percepção das professoras, que as turmas de 1º e 2º ano necessitam de um enfoque diferenciado, levando em consideração a importância da alfabetização e letramento para os estudantes. Entendem que a formação continuada é uma das maneiras de auxílio, mas reconhecem que ainda lhes faltam subsídios para tratar das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, torna-se imprescindível que a formação continuada de alfabetizadoras oportunize às professoras aprofundarem questões inerentes a esse processo e que leve em consideração as práticas e exigências educacionais, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professoras Alfabetizadoras. Alfabetização e Letramento.

CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT ALPHABETIZATION AND LITERACY

ABSTRACT

The continuing formation of literacy teachers has been, in recent years, the focus of public policies in order to reduce illiteracy rates in our country. This paper tries to identify the effects of this formation on teachers' conception of alphabetization from the perspective of literacy. It consisted of broaden the knowledge about alphabetization and literacy, taking into account the specificities inherent to this stage of Basic Education and deepening aspects related to the formative processes. With a qualitative approach, the data were collected through a questionnaire with thirty effective teachers with

experience in 1st and/or 2nd grade of Elementary School of municipal school system from Lages/SC. In the second stage of the empirical research, ten teachers were selected according to the inclusion criteria for the semi-structured interview. After the research, it was possible to ascertain, according to the teachers' perception, that the 1st and 2nd grade classes need a differentiated approach, considering the importance of alphabetization and literacy for the students. They understand that continuing education is one of the ways to get help, but they recognize that they still lack subsidies to deal with learning difficulties. Thus, it is essential that literacy teachers' continuing education gives them the opportunity to deepen the issues inherent to this process and that this formation take into account the educational practices and demands in the development of the curriculum contents of Basic Education.

Keywords: Continuing Education. Literacy teachers. Alphabetization and Literacy.

FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN: REFLEXIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO

RESUMEN

La formación continua de docentes de alfabetización ha sido, los últimos años, el enfoque de las políticas públicas con el objetivo de reducir las tasas de analfabetismo en Brasil. Este artículo busca identificar los efectos de esta formación en la concepción de los docentes en cuanto la alfabetización desde la perspectiva del letramiento. Consistió en ampliar el conocimiento sobre alfabetización y letramiento, teniendo en cuenta las especificidades inherentes a esta etapa de la Educación Básica y profundizarse en aspectos asociados a los procesos formativos. Con enfoque cualitativo, se recogieron los datos a través de la aplicación de una encuesta con treinta docentes titulares con experiencia en clases de primer y/o segundo año de educación municipal de Lages / SC. En la segunda etapa de la investigación empírica, se seleccionaron diez docentes, según los criterios de inclusión, para la entrevista semiestructurada. Tras la investigación, se pudo verificar, de acuerdo con la percepción de los docentes, que las clases de primer y segundo año necesitan un enfoque diferenciado, teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización y letramiento para los estudiantes. Entienden que la educación continua es una de las formas de ayudar, pero reconocen que aún carecen de subsidios para mejor tratar las dificultades de aprendizaje. Así que, es esencial que la educación continua de los docentes de alfabetización les brinde la oportunidad de profundizar los problemas inherentes a este proceso y que considere las prácticas y requisitos educativos en el desarrollo de los contenidos curriculares de la Educación Básica.

Palabras clave: Formación Continua. Maestros de Alfabetización. Alfabetización y Letramiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões e resultados após a conclusão de uma dissertação de mestrado. Esse estudo teve como objetivo identificar os efeitos da formação continuada na concepção das professoras¹ alfabetizadoras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, sendo que o público participante da pesquisa foram trinta professoras com experiência em turmas de 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de

¹ Será utilizada a palavra professora, no gênero feminino, quando se trata de docentes que atuam em turmas de alfabetização, pois todas as participantes da pesquisa fazem parte desse gênero, bem como a maioria das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages.

educação de Lages/SC, buscando identificar aspectos inerentes sobre o processo de alfabetização a partir da concepção das professoras, com base em seus processos formativos. O trabalho consistiu em ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento, levando em consideração as especificidades inerentes a essa etapa da Educação Básica e aprofundar aspectos relacionados aos processos formativos.

A alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é tema de diferentes campanhas nacionais, por se tratar de um período de inserção do estudante no mundo letrado e em decorrência dos índices, constatados mediante avaliações, que apontam para insuficiências relacionadas ao domínio, pelos estudantes, da leitura e escrita. Assim, essas campanhas demonstram a necessidade de formação continuada de professoras alfabetizadoras, no sentido de oportunizar lhes condições de enfrentamento às dificuldades inerentes à profissão, sendo essa formação, uma das maneiras de constituição da profissionalidade docente e possibilidade de compartilhar experiências e renovar estratégias das professoras em início ou durante percurso da carreira.

Pressupõe-se que a formação inicial de professores não possibilita a relação entre aspectos teóricos e práticos da profissão, sendo a inserção destes na carreira docente marcada pela insegurança, instabilidade e falta de conhecimentos em relação a todos os aspectos que envolvem a profissão. Desse modo, cada vez mais os processos de formação continuada assumem um papel de complementação e auxílio aos professores de todas as etapas da educação formal. Ressaltamos aqui a imprescindibilidade dessa formação continuada em serviço, principalmente, àquelas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por se tratar de uma etapa de iniciação escolar, transição de ciclos, com novas exigências e inúmeras transformações, tanto em aspectos cognitivos como também de desenvolvimento dos estudantes.

As professoras que participaram desta pesquisa atuam em diferentes escolas da rede municipal, apresentam tempo de experiência diversificados como alfabetizadoras e estiveram presentes em diferentes etapas dos processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), com foco nas turmas de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância aos estudos realizados, as professoras confirmam a importância de a formação continuada levar em consideração as práticas e exigências educacionais, e primar pela valorização da função social da escola. Exaltam, também, a premência de práticas alfabetizadoras, que promovam com os estudantes, possibilidades de avanços no conhecimento e transformação da realidade social em que vivem, mas reconhecem que ainda lhes falta subsídios para tratar das questões de aprendizagem dos

estudantes, e muito do que realizam em relação à alfabetização e letramento parte da experimentação pedagógica na prática do cotidiano escolar.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O Brasil, diferentemente de outros países, demorou muito para institucionalizar ações educativas. Somente após revolução de 1930, é que se cria o Ministério da Educação (MEC), na Constituição de 1934 apareceu um artigo com diretrizes sobre a educação nacional, porém essa Constituição foi substituída pela de 1937, que não determinava a respeito da educação nacional. Somente em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Primário, é que há uma lei nacional acerca dessa etapa, além da retomada na Constituição de 1946 do texto referente à educação, que apareceu na Constituição de 1934. Em 1961 é aprovada a LDB 4024, porém com lacunas, como por exemplo, a descontinuidade entre as diferentes etapas do ensino. Na Constituição de 1988, há um novo movimento de elaboração da nova LDB 9394, que foi promulgada em 1996, ainda assim, sem direcionar os caminhos da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Todos esses entraves ocasionaram a situação da educação nacional que perpassa os dias atuais, com taxas elevadas de analfabetismo, resultado esse de uma falta de intenção histórica em resolver esse problema no Brasil, do mesmo modo que segundo Saviani “[...] nas verbas destinadas à educação, refletem-se também o descaso para com a educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 95). Com a falta de um sistema nacional de educação, os problemas se agravam, “[...] temos ainda um grande contingente de crianças que sequer chegam à escola e, das que chegam, grande parte vai ficando pelo caminho” (SAVIANI, 2013, p. 96).

A formação inicial de professores apresenta-se de forma fragmentada, com pouca relação aos aspectos práticos da profissão e consolidação de aprendizados.

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. (IMBERNÓN, 2011a)

Levando em consideração que a formação inicial de professores na maioria das vezes não possibilita aos estudantes que a cursam uma abrangência maior da área em que irá desenvolver seu trabalho, sendo necessário avançar em vários aspectos. Nas políticas públicas direcionadas à educação, faz-se necessária a inserção de práticas para uma formação inicial e

continuada que possibilite avanços sociais, cabendo a todos os responsáveis assumirem seu papel, de modo a proporcionar à escola, última instância das políticas educacionais, promover condições para tais avanços aos estudantes.

De acordo com Gatti “[...] a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimento e de formadora de valores” (GATTI, 2016, p. 37). Ainda é afirmado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

Assim, a formação continuada tem servido muitas vezes como forma de superação dessas defasagens, ocasionando equívocos e não possibilitando uma profunda reflexão e conhecimento das questões que permeiam a prática escolar. Nesse sentido André defende “[...] um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino” (ANDRÉ, 2016, p. 18). A educação necessita ser discutida, avaliada e repensada constantemente, com foco em sua função social de oportunizar acesso aos conhecimentos elaborados historicamente, além do desenvolvimento integral dos estudantes e inserção nas práticas sociais, além de que “[...] a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimento e de formadora de valores” (GATTI, 2016, p. 37).

Muitos documentos orientam os processos formativos de professores em nosso país, processos esses que ganharam destaque nos últimos anos em razão dos altos índices de insucesso dos estudantes brasileiros e tiveram ênfase por pesquisas e políticas públicas, principalmente, pela necessidade de que estes compensem uma formação inicial deficitária. Desse modo, a formação continuada assume um papel de extrema importância, à medida que oportuniza condições para que professores revejam estratégias, conceitos e possibilita mudanças que podem trazer novos significados e conhecimentos, proporcionando uma melhora nos problemas visualizados. Entretanto,

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria

seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Na cidade de Lages, nas escolas municipais, a formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental acontece na SMEL, com base na Lei complementar nº 353 de 03 de fevereiro de 2011.

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários. §1º A secretaria da educação do município de Lages ofertará um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal (LAGES, 2011).

Na referida secretaria, Núcleos de Excelência em Educação Permanente (NEEP) organizam e realizam os processos formativos com os professores. Com as professoras que atuam nas turmas de alfabetização, essa formação é desenvolvida pelo NEEP I, em encontros mensais, e destinados, preferencialmente, a professoras que atuam em determinadas turmas dos Anos Iniciais, ou seja, cada dia de formação é destinado a uma turma diferente.

Permeado pela visão da formação humana enquanto processo, o Núcleo de Excelência em Educação Permanente direcionado a professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º Ano, busca mediar o desenvolvimento de competências profissionais, para que ampliem e fortaleçam nas alunas e alunos a superação de fragilidades que as/os colocam à exclusão social, seja por questões de aprendizagem, gênero, etnia, raça, religião, e demais particularidades que possam estar envolvidas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Aos processos formativos de professoras que atuam em turmas de alfabetização, se fazem necessários a inserção de diferentes aspectos que possibilitem tratar das necessidades dos estudantes e vivências cotidianas da sala de aula, sendo importante também que ocorra dentro do espaço escolar, pois este é um ambiente em que há a possibilidade de vivências convergentes e necessidades locais. Sendo esse um dos pontos apresentados pelas participantes da pesquisa.

A gente deveria ter mais tempo para essas análises, para formação [...], mas tinha que ser uma coisa que fosse mais dentro da nossa carga horária, não sei de que forma também, porque é difícil a classe de professores, a maioria reclama, mas que a gente precisaria mais um tempo de encontros precisaria. **(Professora 07 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**
[...] momentos de socialização entre os pares, com os demais colegas, que é outra situação que o professor dentro na unidade escolar é muito raro momentos que têm para troca de experiências, troca de atividades, de ideias, enfim. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

A escola como locus da formação continuada é um dos pontos de defesa de Candau, pois de acordo com a autora, é na escola que os professores vivenciam as situações que exigem posicionamentos práticos, e,

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ela se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAUI, 2011, p. 57).

Tendo em vista que nesse espaço da escola há um enfrentamento de situações convergentes, e o engajamento do grupo de professoras em busca por soluções, poderia gerar, se bem estruturado, um alcance mais concreto de ações efetivas. Libâneo defende que seria “fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos” (LIBÂNEO, 2011, p. 50). Sendo assim, a formação continuada necessita ser pensada, também nesse espaço, podendo ocasionar um sentimento de pertencimento e construção da identidade profissional. Grosch nos coloca como pressuposto da perspectiva socio-histórica a mediação necessária entre os sujeitos, que ocorre com auxílio da linguagem, no local de inserção dos professores, originando diálogo e reconhecimento, essenciais à sua formação e posterior transformação. Para isso, a autora defende que:

[...] é necessário que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção de conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e essa competência de

teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos (GROSCH, 2011, p. 185).

É válido, também, que esse processo valorize a autonomia das professoras e oportunize sua criticidade, aspectos fundamentais e essenciais de serem desenvolvidos também nos estudantes, com uma alfabetização de qualidade e superação de índices relacionados ao analfabetismo absoluto e funcional. “É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar [...] que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

Assim, é importante que as professoras atuem como protagonistas dos processos formativos, e assumam, também, a responsabilidade por sua formação como profissional da educação, fator esse que necessita ser valorizado e estimulado pela formação continuada, e “Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar [...]” (GROSCH, 2011, p. 184).

[...] trazer o próprio professor para relatar na formação das práticas que dão certo, e que de repente outros professores podem estar tentando fazer nas salas de aula, colocar o professor como protagonista da formação [...]. **(Professora 06 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] o ponto de partida tem que ser a experiência que o professor tem e a partir daí você trabalha e a partir daí você vê o que falta, a partir daí você vê onde é que você pode ajudar. **(Professora 01 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

Podemos identificar que as professoras percebem que as experiências que se adquire com a prática pedagógica são capazes de oportunizar a escolha pelos caminhos a serem seguidos. Essa também é a defesa de Imbernón, quando considera que a escola passa constantemente por mudanças que acompanham as transformações da sociedade, onde a prática é um reflexo dos conhecimentos adquiridos com o passar dos anos, sendo “[...] necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação

como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência [...]” (IMBERNÓN, 2011b, p. 34).

[...] eu acho que essa oportunidade de eu mostrar como eu faço que dá certo, e a outra também, de repente eu consigo “colar” dela algumas coisas que seriam muito importantes para mim, eu acho que a troca de experiências seria muito interessante, não ficar só trabalhando documentos que de repente é uma leitura que você consegue fazer em casa. (**Professora 23 – dezoito anos de experiência como alfabetizadora**)

Na área da alfabetização, a partir do final da década de 1990, vários programas de formação continuada de alfabetizadoras, como por exemplo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no ano de 2002, o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação no ano de 2005, o Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2012, o Programa Mais Alfabetização no ano de 2017 e mais recentemente no ano de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esses programas foram instituídos nacionalmente, no intuito de superar índices elevados, comprovados mediante avaliações, que demonstram as defasagens dos estudantes brasileiros na aquisição, compreensão e utilização do código escrito.

Esses programas, com foco na formação continuada das professoras alfabetizadoras, priorizam o conhecimento das docentes acerca dos processos da alfabetização e do letramento, bem como a análise e reestruturação de sua prática pedagógica. Porém como alerta Saviani, esses programas apresentam entre si falta de relação e continuidade e “[...] com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais” (SAVIANI, 2013, p. 109). Para o autor, as campanhas nacionais de alfabetização “Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade” (SAVIANI, 2013, p. 108) e seria necessário que ações “[...] implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (SAVIANI, 2013, p. 109).

As professoras participantes da pesquisa identificam essa descontinuidade das políticas, mas enaltecem o PNAIC, justamente pelo tempo mais prolongado de execução do programa, compartilhar de práticas e uma relação entre formação continuada e prática pedagógica, fatores esses que se fizeram presentes também, na pesquisa de Schneider (2018) que refletiu sobre o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages/SC, a autora afirma que:

As socializações das atividades desenvolvidas junto aos alunos, apresentadas nos encontros, contribuíram para a prática pedagógica das professoras que participaram da formação. Percebe-se que os momentos reservados para compartilhar saberes, foram de fundamental importância para evidenciar as metodologias usadas pelas professoras na sala de aula, socializando-se os acontecimentos em torno de estratégias estabelecidas (SCHNEIDER; GROSCH; DRESCH, 2019, p. 6).

Na rede municipal de ensino Lages o Pacto foi desenvolvido entre os anos de dois mil e treze e dois mil e dezoito com professoras que atuavam em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, e de acordo com as professoras que participaram de nossa pesquisa,

Particularmente, eu gosto muito do PNAIC, não que o Pró-Letramento não foi bom, mas eu acho que o PNAIC, porque teve a continuidade, porque eu fiz um ano e outro eu fiz, e fiz de novo, fiz de novo. E assim, eu acho que no PNAIC na área da linguagem, eu me identifiquei mais porque eu gostei do esclarecimento, que às vezes nas turmas de alfabetização a gente quer dar conta de tudo, e a gente não dá, porque é contínuo [...]. **(Professora 15 – nove anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] com a vinda do PNAIC, nós tivemos uma formação continuada, que teve uma sequência de um encontro para o outro, que teve a prática relacionada à teoria e que estas refletiram na sala de aula [...] se não fossem esses cursos, em especial o PNAIC que por ser uma formação específica para as turmas de alfabetização, eu não teria assumido uma turma de alfabetização, em especial primeiro ano. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Com o encerramento do PNAIC no ano de dois mil e dezoito, a formação continuada da SMEL teve como foco os estudos relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém as professoras demonstram uma preocupação em relação às mudanças entre a proposta e a prática pedagógica do PNAIC para a BNCC. E essas mudanças dos direcionamentos sem processos transitórios, podem ser uma das causas que geram insegurança nas professoras e acabam por desconsiderar a autonomia e histórico profissional, como descrito pela professora.

[...] agora a gente percebe que as políticas estão mudando e a gente fica um pouco perdido. [...] a BNCC ela não traz assim, como que eu vou te falar, ela não traz assim como você vai alfabetizar essa criança, que foi que o PNAIC te deu, mas eu percebo assim que a segmentação dos conteúdos, tudo dificulta para trabalhar na perspectiva do PNAIC, então a gente está achando dificuldade de englobar o PNAIC na BASE [...] porque o documento está pronto digamos assim, você tem ali várias habilidades que você tem que trabalhar, só que dentro de cada habilidade daquela a gente sente um pouco de dificuldade de trabalhar da forma como era feito no PNAIC. **(Professora 21 – nove anos de experiência como alfabetizadora)**

Para Rosa, Grosch e Lorenzini, as políticas públicas necessitam considerar os saberes e necessidades dos professores, de modo a inseri-los nas decisões sobre as mudanças relacionadas à inserção de novos encaminhamentos. Esses projetos de formação,

[...] não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança na vida dos professores [...] (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1054).

Assim os processos formativos de professoras alfabetizadoras podem se constituir em uma formação capaz de possibilitar condições de uma constituição da carreira docente, mas principalmente uma apropriação e entendimento dos aspectos inerentes a essa fase de inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita, que carrega em si especificidades e necessidades características do processo de alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Dois conceitos diferentes que carregam em si especificidades que necessitam ser consideradas tanto por aquelas que irão desenvolver o trabalho com turmas dessa fase da Educação Básica, as professoras alfabetizadoras, como também por processos formativos que abarquem todas as nuances que envolvem o processo de alfabetização e de letramento.

O termo alfabetização já está presente nas vivências educacionais há muitos séculos, já o termo letramento é algo recente, que ainda se apresenta de maneira diversificada em diferentes países. No Brasil ainda há o equívoco de tratar esses termos de maneira uniforme, de valorizar um processo em detrimento do outro, o que vem causando de acordo com Soares “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]”, com a valorização do letramento, “[...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...]” (SOARES, 2017a, p. 36). De acordo com a autora, nos últimos anos ocorreu um destaque do letramento, com políticas, materiais e programas primando por esse processo, e deixando em segundo plano as especificidades da alfabetização, fato esse que auxiliou no fracasso presente na realidade educacional brasileira, em que um alto índice de estudantes chega às fases finais da Educação Básica sem o domínio da leitura e da escrita.

As professoras participantes da pesquisa identificam as diferenças entre os dois processos e que ambos devam estar relacionados.

Não só alfabetizar de forma mecânica, mas também trabalhar o dia a dia, o cotidiano, trazer significado para essa alfabetização para que eles possam usar lá na vida deles, não só para aprender aquele código e aquelas palavras, mas sim que é um todo, eu vejo assim que é um todo, é um processo que engloba muito mais do que só decodificar [...]. Fazer uma leitura do mundo que ele vive. (**Professora 21 – nove anos de experiência como alfabetizadora**)

Eu acho que as duas coisas caminham juntas, você não ensina só para criança decodificar o sinal, você ensina para que este conteúdo seja significativo para a vida da criança e para que ela leve isso e entenda, então as duas coisas caminham juntas, são correlatas, mas tem as suas especificidades [...]. (**Professora 25 – mais de vinte e cinco anos de experiência como alfabetizadora**)

Assim como Soares defende-se a ideia de que a alfabetização que está relacionada à aquisição do código da língua escrita, esteja em consonância com o letramento, que é o desenvolvimento e utilização da língua escrita nas práticas sociais, pois ambos

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017a, p. 45).

Desse modo, se torna imprescindível que professoras alfabetizadoras tenham o pleno conhecimento das necessidades que se fazem presentes para o desenvolvimento dos dois processos junto aos estudantes em fase de alfabetização, pois se trata de um processo amplo, permeado por várias questões que o influenciam, como níveis de desenvolvimento, acesso ao código escrito e práticas sociais por exemplo. Para Soares,

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2017a, p. 28).

A não aquisição da alfabetização pode acarretar problemas no exercício da cidadania pela população, levando em consideração que a sociedade se vale do código escrito, preferencialmente, como forma de registrar e valorizar o conhecimento, e sendo a

alfabetização na maioria das vezes, pré-requisito para inserção no mundo do trabalho e práticas sociais. Assim, proporcionar e concretizar junto aos estudantes o processo de alfabetização e letramento propicia condições para que estes desenvolvam sua autonomia na busca pelo conhecimento.

Faz-se então necessário, que a escola promova o acesso e domínio dos dois processos, levando em consideração as mudanças e necessidades da sociedade em que vivemos, principalmente a escola pública, que muitas vezes é o primeiro e único acesso de muitos estudantes brasileiros às práticas sociais de leitura e escrita. Para Saviani,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013, p. 84).

As camadas sociais menos favorecidas apresentam uma maior dificuldade de apropriação da norma culta de nossa língua, levando em consideração que desde sua constituição, a escola não foi pensada e organizada para esse público, que adquiriu o direito à educação, porém esta não se organizou de modo a atender as novas demandas de inserção, sendo necessário reconhecer as diferenças que se fazem perceptíveis, pois

[...] a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (SOARES, 2017b, p. 114).

Concordamos com Soares defendendo a ideia de que a escola precisa oportunizar condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independente da classe social a qual pertencem e com as mesmas possibilidades. As professoras participantes da pesquisa têm clareza de que as condições proporcionadas e acessíveis influenciam no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com estas,

Acho que a questão de trabalhar com crianças que são da periferia, crianças que são mais carentes, tem que ter uma consciência, tem que despertar essa consciência que precisa trabalhar você precisa propiciar para essa criança coisas diferentes, trabalhos diferentes [...].
(Professora 14 – quinze anos de experiência como alfabetizadora)

[...] a gente sabe enquanto professoras que, claro, o contexto influencia totalmente, de um aluno que lê, que tem hábito de ler, de um aluno que não tem o hábito, mas aí cabe a nós

desenvolvermos isso [...] o nosso trabalho às vezes é com o que eles têm, então a importância. **(Professora 27 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Para isso valorizar e concretizar os processos de alfabetização e letramento torna-se uma prioridade e necessidade, algo que exige conhecimentos, habilidades e valorização dos saberes prévios dos estudantes, pois, “Conduzir pedagogicamente uma criança para o mundo da escrita nos dias de hoje não é tarefa das mais fáceis e que, por isso mesmo, o condutor (professor) necessita de uma síntese permanente de conhecimentos provindos de diferentes áreas [...]” (SILVA, 2007, p. 3).

Partir do conhecimento dos estudantes é uma das premissas relacionadas à organização da rotina escolar, a intencionalidade do ato educativo, pautada nos saberes que estudantes já detêm para novos avanços, é que ocasionará a aprendizagem, assim “[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade [...]”, sendo necessária a “[...] intervenção do professor [...]” (REGO, 2014, p. 110-111). Essa intervenção é o princípio para todas as nuances da rotina escolar, principalmente nas turmas de alfabetização, em que cada momento precisa ser envolto em uma oportunidade de aprendizado,

[...] porque se for analisar a rotina dessas turmas é bem diferente das demais dos maiores, eles precisam, embora tenha gente que não valoriza, ah são os menores tanto faz, eles requerem um empenho maior, é um desgaste maior do professor e que precisa se dedicar mais a cada momento, porque cada momento precisa ter significado na aprendizagem, desde o momento de entrada na porta, a postura do professor, a forma dele falar, de pronunciar as palavras, a questão do que ele vai expor na sala de aula, porque tudo vai contribuir, vai gerar um resultado. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Se, como já mencionado, a formação inicial nem sempre dá conta dos inúmeros aspectos relacionados à consolidação de conceitos teóricos necessários na carreira docente, os processos de formação continuada acabam cumprindo uma função supletiva, oportunizando condições às professoras alfabetizadoras, no sentido de proporcionar-lhes subsídios para que desenvolvam e consolidem seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização e letramento de modo a torná-las conscientes das diferentes facetas que envolvem os dois processos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A atuação como professora alfabetizadora exige das docentes que assumem essas turmas um cuidado com diferentes aspectos que permeiam a prática pedagógica, levando em

consideração que essa fase pela qual passam os estudantes, envolve várias questões, seja em relação ao avanço da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, exigência maior de responsabilidades, mudanças na rotina e no espaço escolar, como também as alterações no desenvolvimento infantil.

Desse modo, lecionar em turmas de alfabetização exige das professoras um conhecimento em relação aos aspectos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e um constante movimento de interação entre o objeto do conhecimento e os estudantes. Segundo Silva,

[...] alfabetizar é segurar firme a mão de uma criança quando ela chega à escola pela primeira vez, dar-lhe a devida segurança para superar possíveis receios ou medos e ir costurando todas as linguagens já em poder dessa criança no sentido de que ela, pelo empenho e pelo estudo, apodere-se de mais uma, a linguagem escrita (SILVA, 2007, p. 4).

Durante a formação inicial, não há um encaminhamento específico em relação às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim é durante a experiência profissional e os processos formativos, que as professoras buscam respaldo em relação às necessidades decorrentes das turmas de iniciação escolar, do processo de alfabetização e letramento, dificuldades de aprendizagem, entre outras questões que surgem no desenvolvimento da profissão docente. Em relação às necessidades que se fazem presentes, as professoras comentam:

[...] acho que a secretaria deveria ter olhos especiais para o primeiro ano, porque nas outras turmas eles já estão engrenados e no primeiro ano existe aquela quebra, vem da Educação Infantil muito infantis, querendo só brincar e o primeiro ano você já precisa, como é que posso dizer, já tem aquela responsabilidade de alfabetizar, então você tem aquela angústia, mas ao mesmo tempo tem que ensinar tudo [...]. **(Professora 23 - dezoito anos de experiência como alfabetizadora)**

[...] se for analisar a rotina dessas turmas é bem diferente das demais dos maiores, eles precisam, embora tenha gente que não valoriza, ah são os menores tanto faz, eles requerem um empenho maior, é um desgaste maior do professor e que precisa se dedicar mais a cada momento, porque cada momento precisa ter significado na aprendizagem, desde o momento de entrada na porta, a postura do professor, a forma dele falar, de pronunciar as palavras, a questão do que ele vai expor na sala de aula, porque tudo vai contribuir, vai gerar um resultado. **(Professora 30 – seis anos de experiência como alfabetizadora)**

Outra questão levantada durante a pesquisa é a necessidade de permanência das professoras nas turmas de alfabetização, levando em consideração que quanto maior o tempo de experiência, mais possibilidades de contato com questões desafiadoras em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e possíveis soluções aos problemas que possam

surgir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em Lages, na rede municipal, essa determinação das turmas ocorre ou por escolha da professora efetiva ou seguindo a ordem de classificação do processo seletivo que não diferencia as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocasionando uma rotatividade de professores, impedindo a consolidação de projetos e posicionamentos da Unidade Escolar (UE), para Silva “[...] o entre e sai ou troca constante de professores em uma instituição corrói, na base, qualquer proposta curricular” (SILVA, 2011, p. 45). Em consonância ao pensamento de Silva, as professoras também ressaltam a importância dessa permanência nas mesmas turmas.

[...] hoje na prefeitura, eu observei, você vê, tem muitos professores que você conhece, ano passado eu trabalhei com quarto ano, esse ano pré-escola, outro ano esses já estão no segundo ano, aí é claro que ele não se detém, porque além da prática tem que ter um pouquinho de embasamento, então se o professor ficar dois/três anos você é professor do primeiro ano, vai estudar conhecimentos específicos para o primeiro ano, com a prática e mais os conhecimentos, leituras próprias para o primeiro ano, vai reforçar o conhecimento e o trabalho, porque se você vai para uma série em um ano, e depois outra, você não se apropria [...]. **(Professora 14 – quinze anos de experiência como alfabetizadora)**

Ficando sempre com a mesma turma é bom, porque daí você vê aquilo que deu certo em um ano, o que precisa melhorar no outro. **(Professora 07 – doze anos de experiência como alfabetizadora)**

Assim, reforçamos a imprescindibilidade de processos formativos de professoras alfabetizadoras, que levem em conta todas as nuances que envolvem essa etapa, que não seja somente no sentido de certificação, mas que, sobretudo, valorize os saberes e experiências profissionais, oportunize a criticidade, dinamicidade e possibilite às mesmas cumprirem com seu papel de formadora de cidadãos, mediante uma formação continuada que priorize o compartilhar de experiências, reflexões sobre a prática pedagógica, pois,

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2015, p. 17).

É importante ressaltar que quando as professoras se sentem inseridas nos processos de formação continuada, pode haver um maior entendimento das propostas e conseqüentemente um engajamento no sentido de torná-las realidade. Para tanto, defendemos o protagonismo dos professores nos processos formativos, de modo que estes participem, entendam e realizem

as mudanças que se fazem necessárias para que consigamos modificar os índices apresentados em relação ao domínio da leitura e escrita por parte dos estudantes. De acordo com Grosch,

As inovações que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidas com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede (GROSCH, 2011, p. 176-177).

A principal defesa apresentada na pesquisa em relação aos processos formativos, consiste no compartilhar de experiências e levar em consideração as vivências práticas de cada escola. E nesse sentido, Grosch defende que “O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação, a partir de reflexões e discussões coletivas” (GROSCH, 2018, p. 76). Para as professoras participantes da pesquisa,

[...] é bem como uma sala de aula, muitas vezes você explica para o teu aluno e ele não entende e vem o colega e ele entende, então essa troca é bem importante, porque às vezes tem professores que os formadores colocam a questão teórica lá e o professor lá na sala de aula não consegue, então quando você troca com outro ou alguém traz de uma forma mais simplificada, você consegue entender melhor, então é bem importante esse protagonismo do professor dentro da formação. **(Professora 25 – mais de vinte e cinco anos de experiência como alfabetizadora)**

Ainda de acordo com Imbernón, atualmente “[..] temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). Assim, se faz necessária, uma formação de professores que oportunize uma mudança de ação, o contexto educacional necessita permitir-lhes agir, e a formação continuada “requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

A formação continuada em seus variados formatos e possibilidades, poderá auxiliar as professoras alfabetizadoras e todos os profissionais da educação no desempenho de sua prática pedagógica. Ela é a possibilidade da busca por soluções pelas professoras, à medida em que as necessidades podem ser compartilhadas podendo permitir, também, que a função de educar não se estabilize na reprodução das mesmas práticas.

CONSIDERAÇÕES

Após a realização dessa pesquisa foi possível identificar que as professoras entendem a importância da fase de alfabetização dos Anos Iniciais, e o quanto se faz necessária uma abertura de diferentes possibilidades aos estudantes. Corroboramos com suas colocações, à medida em que ressaltam a importância de aprender a ler e escrever com sentido e em relação ao cotidiano, e que esses processos sejam a ligação dos estudantes com o mundo que os cerca fora do ambiente escolar. Foi possível perceber, também, que as professoras identificam a presença de um processo de alfabetização e letramento exitoso, assim, assumem essa responsabilidade, porém devido à amplitude desse processo identificam que há lacunas que necessitam de maior empenho e atenção por parte tanto da SMEL como também de políticas públicas que deem suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula, oportunizando às professoras um maior conhecimento das questões que permeiam a prática escolar.

É imprescindível que as professoras desenvolvam conhecimentos pertinentes em relação às turmas, faixa etária, desenvolvimento cognitivo, motor, social, entre outras questões que precisam ser levadas em conta na fase da alfabetização e do letramento, e principalmente das potencialidades que necessitam estimular e desenvolver, tanto em si, como também nos estudantes. Assim como as professoras participantes da pesquisa, defendemos o envolvimento necessário a todos os profissionais da educação, mas nesse caso em especial, às professoras alfabetizadoras, que no seu trabalho cotidiano, e mediante suas experiências buscam diferentes estratégias para estimular as aprendizagens com os estudantes e proporcionar uma alfabetização que possibilite aos mesmos tornarem-se leitores e escritores.

Evidenciamos, também, nas falas das professoras que, algo que não determina, mas auxilia, é a experiência que se adquire no trabalho com diferentes turmas de uma mesma faixa etária, pois estratégias podem ser testadas e avaliadas, conhecimentos aprofundados e clareza em algumas questões propiciadas. Desse modo, uma política pública que tenha como intuito contribuir na superação das dificuldades encontradas pelas professoras alfabetizadoras, precisa considerar, na escolha de vagas no início do ano letivo, a permanência dessas professoras nas turmas de alfabetização, além de proporcionar condições para que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha os subsídios que se fazem necessário.

Assim como há um desenvolvimento da profissão docente bastante relacionado à realização de tarefas cotidianas sem o tempo necessário dedicado à reflexão e criticidade, percebe-se ainda, o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras

dependente de pessoas e/ou instituições que o realizem. As professoras têm clareza dessa necessidade que se faz presente de maior aprofundamento em questões pedagógicas, mas ainda demonstram dificuldade em constituir seus processos formativos individuais, pois identificam que há maior riqueza e facilidade de aprendizagem no coletivo. Desse modo, ressaltam a necessidade de uma política de formação continuada desenvolvida na rede municipal de educação como processo inclusivo, dinâmico e colaborativo.

Percebeu-se, também, neste estudo, a necessidade das equipes responsáveis pela formação continuada de maior inserção no espaço escolar, sendo este um local propício e valioso para o desenvolvimento dos momentos de formação em grupo, ainda pouco valorizados nas escolas do município de Lages, pois os encontros dentro da escola são escassos, e na maioria das vezes de pouca reflexão e busca por estratégias coletivas na superação das dificuldades que se fazem presentes na comunidade em que a escola está inserida.

Assim, a formação continuada proporcionada pela SMEL, a formação pessoal e aquela realizada no coletivo da escola, podem fortalecer a profissão docente, possibilitando às professoras alfabetizadoras uma vivência de práticas com base teórica, consolidadas nos processos formativos, que como já ressaltado, é contínuo e oportuno que seja relacionado às necessidades constantes inerentes à profissão. Sendo esse um dos aspectos fortemente mencionado pelas professoras, ou seja, quando esse processo vem ao encontro do que é essencial na prática cotidiana. E principalmente, quando essa formação tenha relação com as diferentes realidades e leve em consideração as necessidades das professoras, nesse processo de alfabetização e letramento.

Os estudos sobre os processos de formação continuada de alfabetizadoras, tema dessa pesquisa, apontam para a necessidade de consideração dos índices de analfabetismo em nosso país, bem como dos condicionantes que permeiam a prática pedagógica das professoras, de modo que, as políticas públicas relacionadas à alfabetização primem pela valorização dessas turmas de iniciação escolar, no sentido de, oportunizar às professoras condições e subsídios que se fazem necessários na aprendizagem, compreensão e domínio da alfabetização e letramento, mediante processos formativos que valorizem e auxiliem a construção e sustentação da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-43.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. *Gestão Escolar*, 1 jul. 2011a. Disponível em: gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

LAGES. Leis Municipais. **Lei n. 353, de 03 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC, Lages, SC, fev. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Geraldo Antônio da; GROSCH, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in) certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCH, Maria Selma, DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages – SC. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, out. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Núcleo Excelência em Educação Permanente – Anos Iniciais**. Disponível em: www.educacaolages.sc.gov.br/setor/20/neep-1-anos-iniciais. Acesso em: 24 maio 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Prefácio. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 1-5.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

Recebido em: 14/01/2020

Aceito em: 20/04/2020