

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Ana Cláudia Kogake de la Rosa

Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis
à tomada de consciência

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Ana Cláudia Kogake de la Rosa

Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis
à tomada de consciência

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2021

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Ana Cláudia Kogake de la Rosa

Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis
à tomada de consciência

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profa. Dra. Lisandra Marisa Príncipe

Profa. Dra. Mônica Fátima Valenzi Mendes

Dedico este trabalho à *Educação*, que me faz sonhar todos os dias
que é possível transformar o mundo
em um mundo mais justo e solidário.

Dedico a todos os *Professores*
que continuam estudando, pesquisando e inovando
na luta contra o retrocesso da Educação.

Dedico aos professores sonhadores e persistentes
que, mesmo frente às dificuldades,
fazem toda a diferença na vida de tantas crianças
e se tornam referência.

Dedico, com muito entusiasmo, aos meus professores
que, durante todo o percurso do mestrado,
fizeram-me me encantar ainda mais
pela Educação
e ter a certeza de que faço o que amo,
e, agora, com uma vontade a mais,
a de desbravar o mundo da pesquisa.

Obrigada! Vocês, de fato, são *INSPIRADORES!*

Dedico, carinhosamente, a *TODAS* as pessoas
que fazem parte do meu convívio
e que não me permitiram desistir!

AGRADECIMENTOS

Uma folha em branco,
um espaço destinado a ser preenchido com tudo aquilo que expressa *GRATIDÃO*.

Uma lista começa a se formar na zona dos pensamentos,
inúmeros agradecimentos, que aos poucos irão preencher este espaço
para além da memória.

CORAGEM. Agradeço à minha própria força e perseverança.

Foi preciso muita coragem para trocar momentos em família, com amigos
ou viagens

por uma viagem ao mundo das leituras mais profundas e atentas;
por horas debruçadas em estudos e escritas.

Foi preciso muita coragem para idas e vindas a São Paulo.

Dutra escura e horas a fio.

Coragem para permanecer, mesmo em tempo de isolamento,
incerteza financeira, ofício sobrecarregado
e saudade de um tempo livre.

GRATIDÃO por tudo que escorou essa *CORAGEM*!

Ao meu companheiro, que vem de uma caminhada de mais de 20 anos.

Aos meus filhos, que, de forma compreensiva, tornaram todos os meus dias mais leves.

A uma querida colega de curso. Juntas, nos fortalecemos para chegar até aqui.

Em especial, à minha orientadora, que, de modo encorajador e sutil,
me guiou em cada passo deste trabalho.

GRATIDÃO

às contribuições da banca de qualificação,

que engrandeceram, com muito carinho e respeito, minha pesquisa.

Ao nosso querido, admirável e parceiro braço direito da coordenação,
que esteve conosco em cada passo do Formep, nos orientando com brilhantismo.

Por fim, e não menos importante,

a todos aqueles que, mesmo sem saber, foram fundamentais neste percurso,
amigos e familiares

que estiveram comigo, em algum momento desta jornada.

GRATIDÃO

POR CONCLUIR UM SONHO QUE VALEU A PENA!

*Sentimentos, percepções e sensações:
reflexos de um isolamento*

*Da janela, é possível perceber, sutilmente, o silêncio. Sons que antes
não estavam perceptíveis aos humanos, hoje, parecem evidentes, em
plena luz do dia.*

*É possível sentir a batida do coração, os sentimentos de medo,
angústia e incerteza, na sombra do desconhecido.*

*Há sensações que nos fazem acreditar que tudo voltará ao normal.
Sensações essas colhidas pela paz interior, por conversas de beirada
de cama, resultado de um delicado encontro com Ele.*

*De sorrisos virtuais daqueles que são sangue do seu sangue e da
esperança alimentada pela vontade de lutar e continuar com seus
propósitos.*

*Da janela, é possível sentir, nos olhos desconfiados, desejos de
abraços, beijos, conversas fiadas, uma vontade de estar com todos e
sentir o outro.*

*Muitos trabalhos se tornam intensos, uma verdadeira corrida contra o
tempo. E na vontade de ser justo, corre-se o risco de ser injusto.
As percepções apresentam, por sua vez, seres humanos nunca vistos.*

*Dos que concorrem aos palcos em meio ao caos, aos que se
multiplicam em atitudes de solidariedade.*

*Da janela, é possível avistar flores, pássaros e a lembrança dos
amigos mais queridos. Aqueles que, mesmo longe, estão tão perto.
Só de pensar, aquece a alma, acalenta a mente e desperta sentimentos
de gratidão.*

*Sentimentos, percepções e sensações ganham forças em seus mais
potentes significados.*

A transformação é inegociável, interna e externa; nada será como antes.

*Da janela, é possível angariar inspirações para não querer ser mais o
Mesmo; para que os sentimentos, as percepções e as sensações que
advêm de tudo que nos cerca sejam um guia de coragem para nossas
escolhas.*

*Continuemos! Cada conquista justifica uma insônia!
Caminhar vale a pena!*

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Paulo Freire (2019, p. 53)

RESUMO

DE LA ROSA, Ana Cláudia Kogake. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais:** caminhos da práxis à tomada de consciência. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos. Com base no objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: I - Conhecer quais aspectos constitutivos dos Encontros Formativos do Centro de Formação de Professores foram evidenciados pelos professores alfabetizadores como significativos, ou não, para sua prática; II - Analisar os desafios apontados pelos professores alfabetizadores que participaram das formações do Centro de Formação de Professores em relação à sua prática em sala de aula; III - Elaborar uma proposta formativa para professores alfabetizadores de uma rede de ensino. A realização da pesquisa justificou-se a partir dos estudos que evidenciaram uma concentração de pesquisas que tiveram como foco avaliar a qualidade dos Programas de formação para professores alfabetizadores e uma menor concentração com relação a pesquisas voltadas para as necessidades formativas desses professores, a partir do contexto de onde emergiram essas necessidades. O aporte teórico que fundamentou os temas trabalhados foi: formação continuada (IMBERNÓN, 2011); formação centrada na escola (IMBERNÓN, 2011; ALARCÃO, 2011; CANÁRIO, 1998); necessidades formativas, tema principal desta pesquisa (LOPEZ, 2017; RODRIGUES, 2016; ESTRELA; LEITE, 1999), e alfabetização – formação de professores alfabetizadores (FERREIRO, 2011; 2013; SOARES, 2011). Os sujeitos da pesquisa foram professores alfabetizadores que participaram de formações no Centro de Formação de uma rede de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados ao grupo total de professores que participaram das formações em 2019 e de entrevistas com seis professoras alfabetizadoras desse grupo. A análise dos dados foi baseada na Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) e permitiu identificar as necessidades formativas de um grupo de professoras alfabetizadoras, apontar aspectos constitutivos dos encontros formativos evidenciados como significativos e indicar uma proposta formativa para professores alfabetizadores da rede de ensino analisada. Os resultados corroboraram as pesquisas que apontam a análise de necessidades formativas como estratégia potente para a mudança na prática e a formação do professor crítico e reflexivo e permitiram evidenciar a carência de pesquisas relacionadas à formação de professores alfabetizadores que atuam em área rural. Também apontaram a relevância de o formador aprofundar os estudos sobre estratégias para análise de necessidades formativas de professores, importantes para que esses profissionais realizem a tomada de consciência de suas necessidades formativas na práxis. Por fim, este estudo fortaleceu a importância de que as propostas de formação para professores alfabetizadores priorizem as trocas de experiências como forma de identificação de necessidades formativas, respeitando o contexto de onde emergem e objetivando mudanças na prática.

Palavras-chave: Formação continuada. Necessidades formativas. Professores alfabetizadores.

ABSTRACT

DE LA ROSA, Ana Cláudia Kogake. **Education Training needs of literacy teachers in the early years: paths from praxis to awareness.** 2021. 107 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

This research, with a qualitative approach, had as general objective to identify and analyze the education training needs highlighted by literacy teachers for the development of training processes. Based on the general objective, the following specific objectives were listed: I – to know which aspects of the Teachers' Training Center's Education Training Meetings were highlighted by literacy teachers as significant, or not, considering their practice; II – to analyze the challenges indicated by literacy teachers who participated in the of the Teachers' Training Center's Education Training Meetings in relation to their practice in the classroom; III – to develop a training proposal for literacy teachers in an educational network. The conduct of this research was justified by the studies that evinced a concentration of research which had the focus on evaluating the quality of education training programs for literacy teachers and a lower concentration in relation to research aimed at the education training needs of these teachers, from the background from which these needs emerged. The theoretical framework which substantiated the developed topics were: continuing education (IMBERNÓN, 2011); school-centred education training (IMBERNÓN, 2011; ALARCÃO, 2011; CANÁRIO, 1998); education training needs, main topic of this research (LOPEZ, 2017; RODRIGUES, 2016; ESTRELA; LEITE, 1999), and literacy – literacy teachers' education training (FERREIRO, 2011; 2013; SOARES, 2011). The research subjects were literacy teachers who participated in the Teachers' Training Center's Education Training Meetings in an educational network. The data collection was conducted by questionnaires applied to the total group of teachers who took part in the trainings in 2019 and by interviews done with six literacy teachers of this group. The data analysis was based on the Analysis of Prose (ANDRÉ, 1983) and was able to identify the education training needs of a literacy teachers group, to point out constitutive aspects of the education trainings' meetings shown as significant and to indicate an education training proposal for literacy teachers of the analyzed education network. The results corroborated the research that point to the analysis of education training needs as a powerful strategy for change in practice and the training of critical and reflective teachers and made it possible to highlight the lack of research related to the training of literacy teachers who work in rural areas. They also pointed out the relevance of the trainer deepening studies on strategies for analyzing the education training needs of teachers, which are important for these professionals to become aware of their training needs in praxis. Finally, this study strengthened the importance that education training proposals for literacy teachers prioritize the exchange of experiences as a way of identifying training needs, respecting the context from which they emerge and aiming at changes in practice.

Keywords: Continuing education. Education training needs. Literacy teachers.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Sentidos das palavras “forma” e “fôrma”	30
Figura 2 - Tipos de necessidade	37
Figura 3 - Necessidades de formação “desocultadas” ou construídas no decorrer do processo de formação pela investigação	39
Figura 4 - Leitura: Resultado da ANA 2016	42
Figura 5 - Escrita: Resultado da ANA 2016	42
Figura 6 - Matemática: Resultado da ANA 2016	44
Figura 7 - Imagens do programa Tempo de Aprender	46
Figura 8 - Estratégias para ditado de palavras indicadas no curso (aula 7.5)	47
Figura 9 - Lacunas das formações	64
Figura 10 - Desafios de sala de aula	67
Quadro 1 - Títulos selecionados na primeira busca	24
Quadro 2 - Títulos selecionados na terceira busca	25
Quadro 3 - Matriz de referência para elaboração do questionário	56
Quadro 4 - Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista	58
Quadro 5 - Categoria, tópicos e temas a partir da análise de dados dos questionários	60
Quadro 6 - Categoria, tópicos e temas a partir da análise de dados das entrevistas	61
Quadro 7 - Caracterização das professoras participantes da entrevista	72

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Formep	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
HA	Hora Atividade
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POA	Programa de Oficina de Aprendizagem
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Estudos correlatos: à procura de possibilidades e evidências	23
2.2 Formação continuada	29
2.2.1 A formação docente centrada na escola: uma discussão que ultrapassa os muros	33
2.3 Necessidades formativas: caminhos para o exercício da práxis e as mudanças na prática ..	36
2.4 Alfabetização: formação de professores alfabetizadores	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Características da pesquisa	51
3.2 Contexto da pesquisa	52
3.3 Sujeitos da pesquisa	53
3.4 Procedimentos de coleta dos dados	54
3.4.1 Questionário: matriz de referência para a elaboração das questões	56
3.4.2 Entrevista: matriz de referência para a elaboração do roteiro	57
3.5 Procedimentos de análise dos dados	58
4 ANÁLISE DE DADOS	62
4.1 Conhecendo os professores alfabetizadores do Centro de Formação	62
4.1.1 Caracterização dos professores participantes do questionário	62
4.1.2 Hora-Atividade na escola	63
4.1.3 Necessidades sentidas e desafios no trabalho com alfabetização	64
4.2 Necessidades formativas de um grupo de professores alfabetizadores	71
4.2.1 Caracterização das professoras participantes das entrevistas	71
4.2.2 Necessidades formativas e processo formativo	72
4.3 Proposta formativa para professores alfabetizadores de uma rede de ensino	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	101

1 INTRODUÇÃO

Revisitar minha trajetória de vida, pessoal e profissional, foi fator importante para, nesse movimento, desvelar o interesse por este trabalho de pesquisa. Envolvida com a alfabetização, em específico, com a formação de professores alfabetizadores, rememoro algumas passagens de minha vida ligadas à temática e ao delineamento do problema desta pesquisa.

Para compartilhar um pouco dessa trajetória, começo com os destaques que Frei Betto (2014, p. 134-136) faz em seu texto com relação à frase “Ivo viu a uva”:

“Ivo viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. [...] Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Esses destaques permitem-nos despertar na memória os pseudotextos expressos nas cartilhas de alfabetização, uma proposta, notoriamente, desconectada dos conhecimentos construídos fora da escola.

Lembro-me, no período de alfabetização, de a professora seguir a cartilha página por página e os alunos aguardarem em silêncio os comandos a serem seguidos. Ao chegar em casa, porém, meu contato com o mundo da leitura destoava do que acontecia na escola. Distante do “ba” que referenciava a imagem única e exclusiva da palavra “barriga”, surgia um momento envolvente, no qual eu e meus irmãos nos acomodávamos ao redor de um sábio, que ali, com toda simplicidade, mostrava-nos um mundo de personagens, cenários e emoções. Às vezes, abria-se uma concorrência para saber quem seria o próximo a realizar a leitura. Mesmo sem a competência para tal, arriscávamo-nos a viajar pelas letras.

Essas vivências deram-me motivos significativos para aprender a ler e a escrever. Em meio a essas lembranças, surgem reflexões sobre o quanto uma educação desassociada do contexto das crianças faz dela um lugar aparentemente distante de um espaço democrático e de justiça social.

Em seu texto, Frei Betto (2014) permite-nos revisitar as ideias de Paulo Freire, que propõe a mudança de um modelo de educação bancária para um modelo de educação que considera os conhecimentos do sujeito e é capaz de transformá-lo em agente de sua própria vida.

Isso significa a defesa de uma forma de ensino que se oponha a uma alfabetização mecânica, com alunos aguardando o momento certo para virar a página da cartilha, sem questionar, com exercícios repetitivos, descontextualizados e a serviço da “capatazia”. Geraldi (2015) utiliza essa metáfora do “exercício da capatazia” para o educador que fica voltado ao monitoramento da aprendizagem da criança, reduzindo-se a um controlador de tempo, de postura e de comportamento do discente durante sua relação com o material didático.

Não se pode negar que muitos foram alfabetizados nessa proposta, porém eram outros contextos, que já não mais dialogam com os conhecimentos e os contextos atuais.

Assim, de forma talvez não tão crítica, quando iniciei como professora estagiária, reflexões como essas passavam pela minha cabeça. Em sala de aula, como auxiliar da turma do segundo ano do Ensino Fundamental (EF), tinha como responsabilidade acompanhar três alunos que estavam em processo de alfabetização. Percebi que a regente da sala sentia certo alívio por poder contar com minha presença, pois, em conversas paralelas, verbalizava suas dificuldades em lidar com alunos que não acompanhavam a turma e, ao mesmo tempo, ter de prosseguir com os demais utilizando o material didático em sua totalidade.

Havia muitas inseguranças embrenhadas naquele cenário. As minhas, como estagiária sem experiência, e as da professora, que demonstrava uma infinidade de preocupações. Na realidade, parecia que ela não tinha clareza de suas reais necessidades para poder buscar parceria, então priorizava seguir a “cartilha”, página por página, pois o material didático lhe trazia certa segurança.

Em 2005, já formada em Pedagogia por uma universidade de São José dos Campos, interior de São Paulo, em 2011, efetivei-me na cidade vizinha, como professora dos anos iniciais, um desafio, na época compartilhado com muitos colegas que, como eu, estavam em sala de aula, pela primeira vez, com o compromisso de alfabetizar alunos de primeiro ano do EF.

Nas formações continuadas, que aconteciam duas vezes por semana, na própria unidade escolar, era possível observar queixas presentes por parte da maioria dos professores em relação às dificuldades enfrentadas em sala de aula. De certa forma, isso me fazia lembrar do meu tempo de estagiária.

Nessa época, as dificuldades discutidas entre nós, de maneira informal, referiam-se à gestão de sala de aula, à elaboração das propostas das atividades e à heterogeneidade da turma no que dizia respeito aos níveis de aprendizagem. A queixa predominante era de que a universidade não preparava, de fato, os professores para as realidades de sala de aula. Percebíamos que os cursos evidenciavam a teoria em detrimento da prática e desconsideravam as dificuldades reais enfrentadas em sala de aula. Isso tudo resultava em um trabalho de busca

incessante por atividades de colegas mais experientes para compor nosso planejamento. E, em sala de aula, sem considerar as necessidades dos alunos, multiplicávamos as práticas desses colegas, sem refletir sobre suas intencionalidades.

Por não termos, na época, consciência de que a teoria subsidiava a prática e vice-versa, o espaço de formação dessa unidade escolar, em nossa concepção, e naquele período, assemelhava-se ao espaço da universidade, um espaço que, a nosso ver, permanecia sem diálogo com a prática.

Como diz Santomé (1991, apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2013) sem a práxis, o professor não compreende que sua prática vai se constituindo passo a passo em relação ao que pensa sobre ela, assim como as tomadas de decisões durante as situações de seu cotidiano escolar.

Nessa época, nosso formador, denominado “professor coordenador”, talvez não soubesse de nossas reais necessidades; ou nós mesmos, como professores, por não termos consciência da práxis, talvez não tivéssemos consciência de nossas necessidades.

Passados alguns anos, em 2013, assumi a coordenação pedagógica em uma escola municipal de EF – Anos Iniciais, no interior de São Paulo, na qual permaneci durante três anos. Foi um período de desafios, carregado de desejos de mudanças e de embates para que esses desejos não fossem atropelados pela demanda corriqueira do cotidiano escolar. Digo isso porque, quando assumimos a função de coordenador, é natural que venha à nossa mente que conseguiremos atender a todos os anseios dos docentes, que antes eram nossos.

Procurei então realizar cursos de aperfeiçoamento específicos para coordenadores, dentre eles uma especialização em Alfabetização e Letramento. Na prática, buscava apropriar-me dos conteúdos, do currículo e das propostas da escola e realizar registros reflexivos como forma de avaliar os caminhos por mim percorridos. Como revelam Placco e Souza (2017, p. 27), “o saber do CP [*coordenador pedagógico*] deve ser um saber fundamentado teoricamente, mas também o saber advindo das vivências, das experiências”. Nesse período, muitas foram as vivências, e lidar com a comunidade, os pais e os alunos e, principalmente, conseguir um espaço de confiança com os professores, foram aprendizados conquistados com muitos esforços.

As assessorias em salas de aula, que buscavam observar e acompanhar o ensino e a aprendizagem das turmas, também foram um desafio para mim. A partir das observações, eu elencava temas para serem abordados nas formações continuadas, com o objetivo de suprir dificuldades observadas na prática do professor.

Após ter feito devolutivas das observações e orientações aos docentes, ao retornar às salas de aula, com a intenção de constatar mudanças na prática do professor, notava que nem sempre acontecia o esperado. Então, comecei a me questionar: por que alguns professores

encontravam dificuldades em colocar em prática estudos, sugestões de intervenções e atividades oferecidas nas formações continuadas?

Mesmo eu, como coordenadora, tentando aproximar a teoria da prática, que era uma visão decorrente, obviamente, de experiências de minha trajetória profissional, que julgava ser uma necessidade dos professores, não pude, na maioria das vezes, presenciar mudanças na prática. Os docentes seriam resistentes a essas mudanças, ou apenas não teriam compreendido as propostas?

Comecei então a perceber o quanto é complexo o ato de formar e, nesse caminho, no ano de 2016, assumi o cargo de supervisora de ensino, no mesmo município no qual atuava como coordenadora. Nessa época, o supervisor de ensino tinha um perfil também pedagógico; acompanhava as questões relacionadas às partes administrativa e pedagógica da escola. Estava eu ali, novamente com o desafio de trabalhar com o outro em seu processo formativo, professores, coordenadores e diretores.

A rede municipal, até então, trabalhava com o princípio da escola como um todo. Baseada nesse princípio, formava grupos com profissionais que atuavam na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), com supervisores de ensino, supervisores pedagógicos e formadores. Esses profissionais realizavam visitas sistemáticas às escolas municipais do EF – Anos Iniciais.

Nesse percurso, e com ênfase no professor, eu presenciava diversos relatos de coordenadores e diretores em relação a algumas dificuldades enfrentadas com a equipe docente. As queixas eram similares às questões que me acompanhavam desde o período de estágio; professores experientes que demonstravam resistência às mudanças nas práticas, bem como professores recém-formados com dificuldades na gestão de sala de aula e na elaboração dos planejamentos. Alguns professores relatavam que as formações eram distantes de suas práticas e que não atendiam, na maioria das vezes, às suas necessidades.

Com base nas visitas realizadas nas unidades escolares, e com um olhar mais amplo, eu enfrentava mais uma indagação: que caminhos metodológicos devemos percorrer, como formadores, para promover mudanças na prática do professor? Quais seriam suas reais necessidades?

No período de 2016 a 2018, fui formadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)¹. As formações eram destinadas aos professores que atuavam no primeiro, segundo e terceiro anos do EF. Os desabafos eram comuns em relação aos alunos que chegavam ao terceiro ano sem estarem alfabetizados, entendendo-se como “alunos alfabetizados” aqueles que, além de dominarem o sistema de escrita alfabética (SEA), são capazes de ler e escrever pequenos textos de gêneros cujo contato foi-lhes oportunizado (MORAIS, 2012).

Para clarificar o conceito, segundo Soares (2011), estar alfabetizado é ser capaz de ler e escrever; mais do que isso, é fazer uso dessas habilidades nas demandas sociais. Como explana a autora, o alfabetismo oportuniza a participação efetiva do sujeito na sociedade, de forma a promover a cidadania.

De acordo com Soares (2011), a preocupação com a qualidade da alfabetização no Brasil vem sendo discutida há décadas e uma das perspectivas dessa discussão é o foco na qualidade a partir dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Esse interesse intensificou-se na década de 1990, com as avaliações de desempenho dos alunos, uma política do Estado, como forma de levantar indicadores que justificariam a criação de programas de formação para professores.

A autora ressalta também que, em outros momentos, a discussão reduziu-se à busca por métodos eficazes para alfabetização, paradigmas de currículos, ou mesmo à questão da competência ou incompetência do professor alfabetizador.

Em relação às pautas formativas do Pnaic, itinerários vinham direcionados para que fossem replicados em nossas formações regionais. Os assuntos abordados eram baseados nas necessidades exclusivamente pautadas nos indicadores levantados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)². Novamente, nós, formadores, estávamos replicando uma formação sem saber as reais necessidades dos professores, em especial dos alfabetizadores. Cada vez mais, e diante desses desafios de compreender em que as formações poderiam contribuir para as

¹ “Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) era um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 05 out 2019.

² “A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 09 maio 2020.

mudanças nas práticas dos professores alfabetizadores, passei a me interessar pelo processo de formação e em como esses processos consolidam-se de fato.

Em 2017, assumi a vice-direção de uma escola municipal no mesmo município e, concomitantemente, realizei uma especialização MBA em Gestão Escolar, na busca por aprimorar minha prática e ampliar meus conhecimentos em relação à gestão. Permaneci no cargo durante um ano e percebi que as atribuições da função, quase em sua totalidade, eram voltadas para a parte administrativa, fazendo com que eu não me identificasse com elas.

Essa não identificação com a atribuição forte no administrativo impôs-me questionamentos sobre a continuidade no cargo. Dubar (1998, apud PLACCO, 2010, p. 142) entende “identidade como constituída nas relações entre os atos de atribuição e os atos e sentimentos de pertença”. Desse modo, o sujeito assume as atribuições que lhe foram dadas como um sentimento de pertença, ou as rejeita, pois não se identifica com elas, como foi meu caso, criando uma “crise de identidade” e fazendo-me desistir do cargo.

No ano de 2019, aceitei o desafio proposto pela mesma rede municipal, na qual sou efetiva, para compor a equipe de formação do Centro de Formação de Professores, no interior de São Paulo, específico para professores efetivos do EF – Anos Iniciais. Esse espaço recebe os professores efetivos da rede municipal para formações específicas de cada ano e segmento, sendo parte da formação em serviço.

Nesse município, os professores do 1º ao 5º ano cumprem seis horas semanais de formação em serviço, distribuídas em dois dias da semana de Horas Atividades (HA) destinadas a estudos e planejamentos. Essas formações acontecem ora nas unidades escolares, ora no Centro de Formação de Professores, conforme necessidades previstas pelo departamento pedagógico da SME.

Os professores formadores que compõem o Centro de Formação de Professores são docentes efetivos da referida rede municipal e atendem a todos os segmentos: Educação Infantil, Educação Física, Artes, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e EF – Anos Iniciais.

Faço parte, especialmente, do grupo de formadores do EF – Anos Iniciais, composto por sete professores formadores. Até o momento, tenho sido responsável pelas formações destinadas aos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos, das quais participam alguns coordenadores pedagógicos que demonstraram interesse em aprender mais sobre alfabetização.

Como formadora do Pnaic, trabalhei em paralelo ora como vice-diretora, ora como supervisora ou coordenadora. Diferentemente, hoje, lido somente com as formações de professores alfabetizadores oferecidas pelo Centro de Formação de Professores.

Durante quase todo o ano de 2019, realizamos formações para grupos com aproximadamente 40 professores alfabetizadores em cada período. As propostas das pautas formativas foram baseadas nos cadernos de formação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)³, com alguns acréscimos e/ou modificações na estrutura do material. Ao finalizar o primeiro semestre, fizemos uma avaliação para obtermos uma devolutiva das formações, em que propusemos que os participantes apontassem pontos positivos e negativos e sugestões para a continuidade das formações. Pelo resultado, foi possível perceber que uma parte apontou como ponto positivo os conhecimentos adquiridos; outra parte sugeriu formações com mais sugestões de materiais e trocas de experiências.

Os dois últimos apontamentos chamaram-me a atenção, pois, novamente, fico diante da questão que vem me acompanhando durante todo meu percurso profissional: quais são as reais necessidades dos professores alfabetizadores e quais são os caminhos para propor formações mais significativas para esses profissionais?

No segundo semestre de 2019, iniciamos visitas às unidades escolares, nas quais realizamos algumas observações, que foram previamente combinadas com os professores durante as formações. Nesse processo, o formador desloca-se do Centro de Formação de Professores para as unidades escolares e acompanha uma aula do professor alfabetizador.

Durante as visitas, percebemos que alguns professores sentiam a necessidade de falar sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula e que nos grupos maiores de formação, por algum motivo, não externalizavam suas necessidades.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o uso do silabário, presente em algumas salas visitadas. O uso desse material foi discutido nas formações, por remeter a um ensino tradicional que se baseia no método sintético de alfabetização, que prioriza o ensino das letras para depois ensinar, de modo sequencial, as famílias silábicas. De acordo com Annunziato, Freire e Krause (2017), a pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revela que as crianças têm hipóteses sobre a escrita que não seguem a mesma lógica apresentada no silabário.

³ “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) – 2001. O Programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação da formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

Apesar de ter sido tema de formação e, aparentemente, de a maioria dos professores alfabetizadores ter demonstrado concordar com as concepções discutidas, na prática isso não se mostrava evidente.

Segundo Imbernón (2010, p. 94), “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”. A partir dessa premissa, faça uma reflexão sobre minha prática como formadora: onde estariam as lacunas das formações realizadas?

Na perspectiva de transformar minha prática em práxis como formadora, passo a fazer outros questionamentos: os entraves estariam nos temas abordados, nas pautas formativas ou nas metodologias utilizadas nas formações? Será que seremos capazes de levar “os Ivos a verem a uva”, como propõe Paulo Freire? Não seria esse o objetivo das formações? Quem sabe, formar o professor e se formar enquanto formador para uma práxis que leve à tomada de consciência da necessidade de uma busca constante por saberes?

No encontro com essas reflexões, anoro-me em Freire (2019, p. 40), quando o autor cita que “é pensando na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa perspectiva, e com minha entrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), busquei, consciente de que sou um sujeito em permanente formação, dialogar com minha prática e com as vivências e as trocas de conhecimentos que o mestrado profissional me proporcionou.

Todas as aulas foram enriquecedoras e propulsoras de análise sobre o meu pensar e o meu fazer na prática. Descobri não apenas novos caminhos e estratégias para minhas formações, mas também que ainda tenho muito a aprender. Como afirmam Placco e Souza (2006, p. 65):

Aprender envolve uma interação afetiva muito intensa: de um lado supõe o aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto, ou impreciso, ou mesmo incorreto; e de outro relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

A partir dessa citação, das provocações que as disciplinas do mestrado profissional no Formep me suscitaram, somadas às minhas inquietações, uma questão central se torna evidente: **quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática?**

Para delinear uma resposta a essa questão, defini como objetivo geral deste trabalho **identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.**

Apoiada no objetivo geral, elenquei os seguintes **objetivos específicos**:

- **Conhecer** quais aspectos constitutivos dos Encontros Formativos do Centro de Formação de Professores foram evidenciados pelos professores alfabetizadores como significativos, ou não, para sua prática;
- **Analisar** os desafios apontados pelos professores alfabetizadores que participaram das formações do Centro de Formação de Professores em relação à sua prática em sala de aula;
- **Elaborar** uma proposta formativa para professores alfabetizadores de uma rede de ensino.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro, apresentei minha trajetória de vida, pessoal e profissional, e sua relação com o objeto de pesquisa – necessidades formativas de professores alfabetizadores –, além do objetivo geral e dos objetivos específicos elencados para responder à questão central deste estudo.

No segundo capítulo, apresentarei a fundamentação teórica. Iniciarei pelos estudos correlatos, uma revisão de dissertações e teses associadas à temática deste estudo, buscando evidenciar as contribuições de cada trabalho para esta pesquisa. Na sequência, trarei estudos e reflexões acerca do tema “formação continuada”, discutindo os conceitos relacionados a ele, destacando a responsabilidade do formador em propiciar um espaço de conhecimento, reflexão, mudança e análise crítica da prática. Para complementar essa discussão, apresentarei o tema “necessidades formativas e suas concepções”, na perspectiva de clarificar a importância da análise de necessidades formativas como estratégia para o exercício da práxis, visando às mudanças na prática. Por fim, abordarei o tema “alfabetização: formação de professores alfabetizadores”, destacando a relevância da pesquisa com professores alfabetizadores, perante os resultados apresentados, no que tange à alfabetização dos alunos, nos últimos anos, e à complexidade do processo de alfabetização, que exige formação para os professores alfabetizadores que contribua para uma postura crítica e reflexiva de suas práticas.

No terceiro capítulo, apresentarei as características desta pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos pesquisados, o contexto em que esses sujeitos atuam e, por fim, os procedimentos de coleta e análise de dados.

A seguir, no quarto capítulo, pautada no procedimento “análise de prosa”, apresentarei e discutirei os dados obtidos em questionários e entrevistas individuais semiestruturadas.

No quinto e último capítulo, com base na análise de dados e na fundamentação teórica, apresentarei as considerações finais desta pesquisa, pautando-me nos objetivos do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa, a princípio, emergiu de perguntas que fiz para compreender a mim mesma e a tudo que me cerca, desafiando-me, dessa forma, a buscar conhecimentos que possam me subsidiar nas resoluções de tais perguntas que me inquietam, possibilitando, muitas vezes, a construção de novos conhecimentos. Relacionado a isso, Lüdke e André (2018, p. 2) afirmam que:

Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Com essa premissa e considerando a análise de minha trajetória, que conduziu a uma questão central relacionada à temática das necessidades formativas dos professores alfabetizadores, abordarei, neste capítulo, os caminhos percorridos pelos estudos de correlatos em busca de possibilidades, embasamento teórico, evidências e reflexões, objetivando impulsionar as discussões em relação ao tema de pesquisa e alicerçar as análises de dados que serão apresentadas.

2.1 Estudos correlatos: à procura de possibilidades e evidências

As inquietações trazidas ao longo da Introdução deste trabalho, na qual discorri sobre a relação do meu vivido com o interesse atual de **estudar, identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos**, conduziram-me a realizar a busca de pesquisas correlatas – teses e dissertações –, com o propósito de conhecer a produção na área da Alfabetização que abordasse o tema das necessidades formativas e analisar quais poderiam colaborar com o objetivo geral deste trabalho.

Na primeira busca, realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizei as palavras-chave “necessidades formativas” e “professores alfabetizadores” e obtive um total de 46 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, selecionei três deles, por estarem correlacionados com a questão central desta pesquisa (Quadro 1):

Quadro 1 - Títulos selecionados na primeira busca

Autora	Título	Ano de defesa	Local de pesquisa
GOMES, Mariana Soares	Necessidades formativas de professoras de crianças: um estudo de caso no município de Natal	2016	Natal - RN
VIEIRA, Giane Bezerra	Alfabetizar letrando: investigação-ação nas necessidades de formação docente	2010	Natal - RN
BITENCOURT, Aparecida Daniele Nascimento	Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano	2019	São Paulo - SP

Fonte: elaborado pela autora.

Durante a leitura dos 46 títulos, observei uma grande concentração de trabalhos que tiveram como foco investigar os programas de formação oferecidos aos professores alfabetizadores, dentre eles o Pnaic e o Profa. Esses trabalhos não foram selecionados como estudos correlatos, por investigarem programas que têm um material já estruturado para a formação e as pesquisas, em sua maioria, e por terem como objetivo discutir a qualidade dos referidos programas ou investigar seus impactos na prática dos docentes. Trata-se de materiais elaborados a partir de indicadores levantados por meio de avaliações nacionais aplicadas com alunos do terceiro ano do EF e que têm como objetivo, nesse caso, aferir a qualidade dos programas oferecidos.

Considerando que o interesse deste trabalho é identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos e, possivelmente, colaborar com os Encontros Formativos do Centro de Formação de Professores de um determinado município, descartei a possibilidade de estudo e análise dos trabalhos que abordaram especificamente a qualidade dos programas citados.

Na segunda busca, optei por usar as palavras-chave “necessidades formativas”, “professores alfabetizadores” e “formação continuada” e obtive um resultado de 23 trabalhos. Realizei a leitura dos títulos e constatei que havia 10 trabalhos relacionados a programas de

formação com base no Pnaic. Com relação aos demais, apenas um trabalho interessou a este estudo: a pesquisa de Vieira (2010), já selecionada na primeira busca.

Diante desses resultados, realizei uma terceira busca na base de dados, agora com as palavras-chave “formação continuada” e “professores alfabetizadores”. Desta vez, obtive um resultado de 274 trabalhos, sendo 108 deles relacionados a programas de formação do Ministério da Educação (MEC) para professores alfabetizadores, como o Profa, o Pnaic, o Pró-Letramento e o Letra e Vida, que foram desconsiderados, por não dialogarem com meu tema de interesse. Dos 166 restantes, selecionei três cujos temas iam ao encontro desta pesquisa (Quadro 2):

Quadro 2 - Títulos selecionados na terceira busca

Autora	Título	Ano de defesa	Local de pesquisa
ALMEIDA, Maria Júlia de Paiva	Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente	2014	Natal - RN
ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada	2008	São Paulo - SP
MONTEIRO, Márcia Helena Nunes	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada	2018	Belo Horizonte - MG

Fonte: elaborado pela autora.

Perante os resultados, é possível perceber que há um número significativo de trabalhos, entre teses e dissertações, relacionados ao estudo e à pesquisa de programas de formação, que, em sua maioria, são oferecidos em parceria com as secretarias municipais de educação. Os trabalhos abordaram os programas em relação à sua eficiência no tocante à mudança da prática do professor. Em contrapartida, constata-se poucos trabalhos relacionados às necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais do EF, sobretudo às necessidades formativas a partir da perspectiva desses docentes.

Outro dado curioso que destaco apenas como fonte para uma possível reflexão é que das seis pesquisas correlatas selecionadas, três foram realizadas em Natal/RN, duas em São Paulo/SP e uma em Belo Horizonte/MG, revelando, aparentemente, uma maior concentração de pesquisas relacionadas às necessidades de professores alfabetizadores em Natal.

Por fim, a partir da seleção dos seis trabalhos correlatos (Quadros 1 e 2), procedi com a leitura de seus resumos para iniciar um estudo considerando a temática desta pesquisa. Desta forma, destaco, a seguir, alguns pontos das análises e reflexões realizadas.

Gomes (2016), em sua dissertação, objetivou investigar necessidades formativas de professores no desenvolvimento da prática pedagógica de alfabetizar, assim como elaborar os principais elementos constitutivos de um programa destinado à formação de professores alfabetizadores. A autora realizou uma pesquisa qualitativa tendo como metodologia o estudo de caso, que permitiu uma análise de dados coletados por meio de entrevistas, questionários e observação.

A pesquisa da autora traz importantes reflexões acerca do tema “análise de necessidades de formação” e, com base em Rodrigues e Esteves (1993), esclarece que “a análise de necessidades educativas, enquanto tema teórico e de pesquisa, surgiu no final de 1960 e desde então é considerada como um importante instrumento para o planejamento e tomada de decisão em educação” (GOMES, 2016, p. 19).

A autora clarifica também que a análise das necessidades de formação é uma oportunidade de o professor participar desse processo, de perceber suas carências e interesses, possibilitando, dessa maneira, sua autoformação.

Gomes (2016) permite outra reflexão em relação à participação do professor na análise das necessidades de formação, ao destacar que os formandos – no caso, os professores – sentem-se parte do processo e, por esse motivo, demonstram menos resistência em participar das formações, pois as temáticas abordadas vão ao encontro das necessidades apontadas por eles.

Por fim, a autora conclui que os professores não tinham clareza de suas reais necessidades, entendendo que isso decorria “da falta de colocar em prática a tríade ação-reflexão-ação, tão necessária para o exercício da profissão docente” (GOMES, 2016, p. 105).

Já Vieira (2010), em sua tese, teve como objetivo investigar as necessidades de formação de professores do EF em relação à prática pedagógica de alfabetização, discutir e revisar com os professores alfabetizadores conhecimentos voltados para o processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e, por meio da investigação-ação e da análise dos dados obtidos pelas observações em lócus, entrevistas e estudos reflexivos, revelou que a

análise das necessidades formativas dos professores é um recurso fundamental para que a proposta de formação favoreça a construção de um professor crítico e reflexivo. Fica evidente no trabalho da autora que oportunizar momentos para o docente refletir sobre sua prática é de fundamental importância para a tomada de consciência de suas reais necessidades.

Pensando no objetivo geral desta pesquisa, a tese de Vieira (2010) contribuiu com reflexões significativas relacionadas à importância de o professor revisitar seu percurso no trabalho pedagógico, desde a elaboração de seu planejamento até as dificuldades encontradas para colocá-lo em prática. Essa ação permite ao profissional tomar consciência de suas necessidades formativas e dialogar sobre elas com seu formador ou seus pares, o que parece bem diferente da situação na qual o formador escolhe os temas de formação sem a participação do professor.

Com relação à dissertação de Bittencourt (2019), embora a pesquisa tenha tido como sujeitos professores de 1º a 5º ano, considerei relevante trazê-la para o diálogo, pois ela aborda as necessidades formativas. O estudo teve como objetivo elaborar um projeto considerando as necessidades dos professores, centrado na reflexão sobre a prática pedagógica.

Com abordagem qualitativa e caracterizada como pesquisa-ação, a pesquisa contou com encontros reflexivos nos quais a pesquisadora abordou como discussão as necessidades formativas do grupo.

Segundo Bittencourt (2019), o maior desafio foi elencar e priorizar, das necessidades levantadas, os temas de interesse do grupo. Desta forma, revelou-se como um dos pontos relevantes do trabalho a importância de os professores participarem, inclusive, da elaboração do projeto de formação, o que diferencia o estudo dos trabalhos anteriores, pois, além de favorecer o docente para sua tomada de consciência em relação às necessidades formativas, nesse caso, houve também a tomada de decisão em si.

Almeida (2014), por sua vez, relata que seu tema de pesquisa surgiu de preocupações relacionadas à alfabetização no Brasil. O estudo teve como objetivo conhecer as necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais do EF e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa e configurou-se como estudo de caso. A análise de dados foi realizada com base nas observações da prática de professoras alfabetizadoras e em entrevistas, e revelou algumas necessidades de formação das participantes, tais como refletir sobre as práticas de leitura, planejamento, relação família e escola e a necessidade de revisitar alguns conceitos relacionados ao processo de alfabetização. Percebo

que esse trabalho elenca temáticas que podem ser utilizadas em outras formações ou programas de formação continuada.

A dissertação de Altobelli (2008) teve como objetivo investigar as insatisfações dos professores alfabetizadores em relação às formações continuadas, assim como investigar o porquê de as formações não promoverem mudanças nas práticas desses professores.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, e a análise dos dados, os quais foram coletados por meio de entrevistas realizadas com três professoras alfabetizadoras, permitiu apontar que a maioria das formações continuadas não consideravam as experiências e os saberes trazidos pelos professores. A autora identificou, nos relatos das docentes, que a maioria dos cursos por elas frequentados, em um período de aproximadamente 10 anos, não escutava os interesses dos professores, assim como não oportunizavam momentos para que eles pudessem discutir sobre suas práticas. Desta forma, a autora conclui que se faz necessário repensar os planejamentos relacionados às formações continuadas, para que estas sejam facilitadoras do exercício de metacognição, o que favorece a autonomia do professor.

A tese de Monteiro (2018) configurou-se como uma pesquisa bibliográfica que reuniu trabalhos relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo do estudo foi compreender os significados atribuídos por esses profissionais às formações sobre alfabetização. A autora relata que a análise desses trabalhos revela a complexidade da formação continuada voltada aos professores alfabetizadores e destaca que valorizar a voz dos professores pode ser um caminho potente para conhecer os limites e as contribuições das formações continuadas.

O trabalho de Monteiro (2018) contribui com a presente pesquisa, pois traz dados que evidenciam não apenas a importância de escutar o professor como um dos caminhos para potencializar as propostas de formação, mas também a relevância de prever formações a partir dos interesses dos professores. A autora analisou 18 trabalhos e ressaltou, em suas considerações finais, que a maioria dessas pesquisas aponta que é preciso considerar a participação dos professores nas decisões relativas às propostas de formação.

A partir dessas reflexões, o objetivo desta pesquisa justifica-se por eu perceber, como formadora, a necessidade de desenvolver meios de levantar indicadores mais próximos das necessidades formativas dos professores alfabetizadores e, desse modo, oportunizar a tomada de consciência de formador e formando, assim como a tomada de decisões, como pressuposto fundamental para as mudanças nas práticas de ambos.

Diante disso, faz-se necessário abordar uma discussão acerca dos seguintes temas: **formação continuada; formação docente centrada na escola; necessidades formativas e**

alfabetização, na perspectiva da formação do professor alfabetizador. Tais temáticas precisam ser discutidas para que se ampliem os olhares em relação à construção de um percurso formativo que atenda às reais necessidades do professor alfabetizador e, sobretudo, favoreça a reflexão do formador e formando.

Os estudos que realizei no mestrado profissional do Formep permitiram-me muitas reflexões sobre minha prática, que me levaram a encontrar motivos substanciais para a realização desta pesquisa. Tais reflexões também me incentivaram a tomar algumas decisões importantes, a aprofundar os estudos relativos à conceitualização do termo “necessidades formativas” e a compartilhar os caminhos por mim percorridos.

O interesse de **identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos** tem relação com minha trajetória e trabalho atual. Logo, espero que esta pesquisa possa contribuir com formadores de professores alfabetizadores na elaboração de planos de formação que considerem as necessidades formativas dos docentes e que lhes permita pensar, assim como tenho refletido, na própria prática, para tornarem-se profissionais que não repitam práticas simplesmente porque já o faziam daquela forma, mas que passem a questionar os objetivos de cada prática e o que elas têm alcançado.

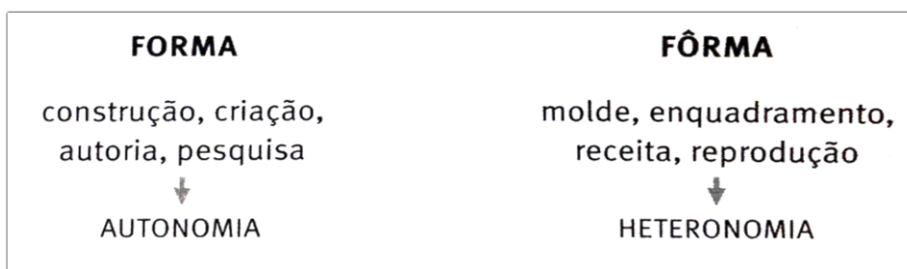
2.2 Formação continuada

É sabido que a formação inicial do professor representa o começo de todo um processo de formação que esse profissional terá ao longo de sua carreira. Considerando que os espaços e os sujeitos mudam de época para época, fica evidente que a prática do professor precisa estar em constante aprimoramento, respeitando, dessa maneira, os novos contextos e as necessidades dos alunos. Como destaca Marcelo García (1999, p. 27), “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo profissional”.

Assim sendo, mostra-se notória a importância que se deve dar aos espaços de formação continuada, especialmente para que se saia da esfera de culpabilização da formação inicial desses profissionais, comumente observada, e se invista na formação.

Outro ponto que se mostra relevante, principalmente para conhecimento do formador, é a questão dos conceitos relacionados à formação. Nesse sentido, Proença (2018) permite-nos refletir, inicialmente, a partir dos sentidos das palavras “forma” e “fôrma” (Figura 1):

Figura 1 - Sentidos das palavras “forma” e “fôrma”



Fonte: Proença (2018, p. 15).

Para inteirar a comparação entre os sentidos das palavras “forma” e “fôrma”, indago, então, o que é formar? Na perspectiva de Placco e Silva (2015, p. 25), o ato de formar está relacionado a “um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única”.

Como apontam Proença (2018) e Placco e Silva (2015), formar não é modelar o professor, e sim possibilitar-lhe caminhos para a construção do conhecimento, concebendo este como algo inacabado. E uma vez que reconhecemos o conhecimento como algo inacabado, interpretamos que o formador não forma o professor, mas possibilita-lhe caminhos para essa construção do saber, que é contínua, permanente e conjunta.

Ainda com relação à Figura 1, podemos considerar a pesquisa como parte importante do conjunto de competências do professor, se entendermos o espaço de formação como aquele capaz de favorecer a autonomia e uma menor dependência desse profissional por “receitas prontas”, por “moldes” que possam vir a subsidiar suas práticas em sala de aula. Nessa direção, Freire (2019, p. 39) destaca que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Deste modo, não será na formação inicial, nem na continuada, que os professores terão “receitas prontas” ou “guias” para replicarem em sala de aula, sem terem de pensar em suas intencionalidades e no contexto de seus alunos, como se fossem meros multiplicadores ou soluções para uma boa aula.

Como nos aponta Geraldi (2015, p. 85), referindo-se à tríade aluno-professor-conhecimento, “a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro

elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar”.

Com isso, o formador tem o compromisso de oportunizar espaços de formação continuada em uma perspectiva de abordagem reflexiva. Segundo Marcelo García (1999), a abordagem reflexiva traduz-se como um espaço de reflexão em que o professor pode analisar e interpretar a própria prática e, dessa maneira, aprimorá-la.

Para Imbernón (2010, p. 11-12), a formação continuada deve:

[...] ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. [...] A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas.

Como se pode observar desde o início deste capítulo, a formação continuada vem sendo apresentada pela literatura como um espaço de discussão e reflexão que coloca o formador e o formando como protagonistas desse espaço. Assim, se a formação não é linear, e muito menos uniforme, é preciso possibilitar um ambiente de diálogo permanente para que o formador perceba as necessidades formativas dos professores, principalmente as que não são declaradas por eles, e assim retomar o percurso formativo para atender a essas necessidades.

De acordo com Imbernón (2010), houve certo avanço nas formas de conceber as formações, porém de maneira ainda tímida e com vestígios das formações pautadas em técnicas, muito presentes na década de 1980, quando um dos objetivos era vencer o analfabetismo, por meio de programas de formação continuada que, segundo o autor, refletiam certo autoritarismo.

Assim, os espaços de formação continuada precisam ser concebidos em um ambiente democrático e de reflexão, para que os professores sejam sujeitos críticos, capazes de pensar e analisar sua prática com autonomia e criticidade.

Para não corroborarmos com profissionais que reproduzem práticas sem pensar nas intencionalidades, seja pela forma autoritária com que o formador estabeleceu as “orientações” ou por insegurança do profissional, é preciso repensar os espaços de formação e as estratégias utilizadas até então.

Cabe mencionar que, em 2019, o Governo Federal, por meio do MEC, publicou a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Segundo Liberali e Megale (2019), este pode ser um grande retrocesso

para o cenário da alfabetização no Brasil, pois retoma o método fônico⁴ como o principal meio para a erradicação do analfabetismo. Apoiadas em Soares (2019), as autoras ressaltam que “a relação som-letra é necessária, mas não suficiente para o processo de significar, que torne o sujeito mais compreensivo dos processos pelos quais está se constituindo ao usar o sistema e os princípios a que se submete” (SOARES, 2019, apud LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 64).

Abro parênteses para evidenciar ainda mais a complexidade da formação, principalmente, em relação à responsabilidade do formador de propiciar um espaço de construção de conhecimento, reflexão, mudanças e análise crítica da prática e oportunizar momentos para os professores exercerem seu papel, no caso dos professores alfabetizadores, conscientes das concepções que estão permeando sua prática e dos avanços que foram realizados nas últimas décadas em relação à alfabetização.

Se as formações estiverem baseadas, como destaca Imbernón (2010), em cursos padronizados, pensados e estruturados somente pela ótica do formador, sem a participação ativa dos professores, não teremos docentes reflexivos, e esses profissionais ficarão à mercê da ideologia do formador. Corre-se o risco, por exemplo, de uma PNA instituir, mesmo que de modo tácito, um ensino voltado para o método fônico, dissociado do contexto social e desprezando o termo “alfabetizar letrando”, tão discutido nas últimas décadas.

Para esclarecer o termo, apoio-me em Soares (2018), para quem “alfabetizar letrando” constitui-se na integração das facetas linguística, interativa e sociocultural, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Em linhas gerais, até porque não é o foco deste capítulo aprofundar os conceitos das facetas, esclareço, com base na autora, que a faceta linguística envolve todas as dimensões da consciência metalinguística; a faceta interativa está relacionada à compreensão, interpretação e produção de textos, e a última, a faceta sociocultural, refere-se ao uso social da escrita.

Considerando a importância da integração das três facetas para o processo de alfabetização, retomo Frei Betto (2014, p. 135), segundo o qual “é dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa”, ou seja, decodificar e codificar fora do contexto, priorizando apenas a faceta linguística, não traz significado e interesse para o discente em aprender, assim como não favorece o “agir” para a cidadania.

⁴ Método fônico: “Método sintético, cujo princípio é de que é preciso ensinar as relações sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma a unidade mínima de análise é o som. No método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes [...]. Cada letra é aprendida com um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras” (FRADE, 2005, p. 25).

Retomar essa reflexão permite ressignificar as formações continuadas como espaços desencadeadores de práxis, de modo que professores evidenciem nesse processo suas necessidades formativas, de forma crítica e conscientes de sua responsabilidade de participar de todo o processo de elaboração da pauta formativa, fortalecendo “texto e contexto”, teoria e prática, para um aprendizado mais significativo para o docente e, conseqüentemente, para o aluno.

Considerar o professor como protagonista pode ser um caminho para perceber suas necessidades formativas. Se, como formadores, objetivamos formações mais significativas, precisamos partir do interesse desse profissional para não propormos formações com temas genéricos e/ou com propostas idênticas para todos os professores.

Corroborando essa reflexão, Imbernón (2010, p. 37) salienta que o formador deve “olhar para trás e ver o que é que funcionou e o que aprendemos. Não começar sempre do zero”. Deve também considerar que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência da prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta” (Ibid., p. 37).

Estudos têm apontado que formações com temas generalizados não trouxeram bons resultados, ou melhor, não são eficazes, por não despertarem no professor o sentimento de pertença, fazendo com que esse profissional se mantenha indiferente às propostas apresentadas.

O protagonismo é ressaltado por Imbernón (2010, p. 80) como:

[...] necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção.

Assim, percebe-se que a escuta, nos momentos de formação continuada, a troca de experiências e o diálogo, somados a pautas formativas que atendam às necessidades reais dos professores, mostram-se mais eficazes.

2.2.1 A formação docente centrada na escola: uma discussão que ultrapassa os muros

Como vimos no tópico anterior, a formação continuada é um tema complexo e, para sua melhor eficácia, é preciso considerar os espaços de formação como potencializadores de momentos reflexivos. Imbernón (2011, p. 18) aponta como precedência para a capacidade reflexiva “rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento

acabado e formal, propondo um conhecimento em construção e não imutável”, ou seja, é necessário “vencer inércias, é preciso vontade e persistência” (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Os espaços de formação que preveem ações democráticas devem considerar a voz do professor na construção das pautas formativas, e tais ações, provavelmente, são mais árduas quando estão relacionadas a pautas formativas que partem de temas generalizados. A construção democrática requer escuta e discussão, ultrapassando uma única perspectiva.

Para exemplificar, imaginemos uma formação com um tema escolhido unicamente pelo formador: “trabalho com jogos”. Para essa proposta, o formador apresenta algumas possibilidades “prontas” de jogos, no intuito de o professor levá-las para a sala de aula e replicá-las, sem possibilitar um momento de discussão para entender as intencionalidades, identificar habilidades presentes na proposta curricular e, por fim, considerar a participação do professor na elaboração desse material, em momentos de análise e reflexão coletiva.

Segundo Canário (1998, p. 11), a partir de uma perspectiva técnica de formação, esse caminho entende que “os efeitos da formação poderiam, então ser ‘transferidos’ para a prática profissional, através de um processo de ‘aplicação’. Deste ponto de vista, a formação é encarada como um processo de treino, de cariz instrumental”.

É essencial que o formador considere o contexto da escola – o local onde, de fato, ocorrem o ensino e a aprendizagem – e todas as experiências e vivências do professor em sala de aula e com a própria comunidade que a cerca. Esse cenário, de acordo com Canário (1998, p. 12), possibilita a:

[...] valorização dos saberes adquiridos por via experiencial e, portanto, da atribuição de um papel central ao sujeito que aprende (em vez de atribuir à figura do formador). Esta importância atribuída ao saber experiencial, que permite encarar cada sujeito como o principal recurso da sua formação [...].

Reconhecer o professor como parte integrante de seu processo de formação, valorizando suas contribuições, a partir dos desafios vividos por ele diariamente, é parte fundamental para que a formação atenda às suas necessidades reais. Para Canário (1998, p. 16), ignorar essa condição reflete uma “maneira descontextualizada de conceber a formação profissional”.

Além disso, independentemente de as formações continuadas ocorrerem nos espaços das unidades escolares e/ou no Centro de Formação, precisa-se considerar os contextos em que esses professores estão inseridos e oportunizar momentos para que eles levem suas experiências vividas em sala de aula para serem discutidas nesses espaços de formação.

Como ressaltamos no título deste tópico, a formação docente centrada na escola é uma discussão que ultrapassa os muros, ou seja, os Centros de Formação devem dialogar com os espaços escolares, com professores e coordenadores, para, dessa forma, propor formações que considerem os problemas emergentes de um contexto real.

Assim, objetiva-se, “em vez de isolamento, a comunicação; em vez de privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

Nesse sentido, “ultrapassar os muros das salas de aula” significa possibilitar as trocas de saberes e experiências entre professores. E “ultrapassar os muros da escola” significa levar para o Centro de Formação as experiências vividas nos diferentes territórios, concebendo um espaço rico de discussões e reflexão a partir da prática, ou seja, envolver “os professores num processo de compromisso de reflexão na ação” (IMBERNÓN, 2011, p. 94), evitando, dessa maneira, como já mencionado, temas generalizados para as formações, que, na maioria das vezes, não trazem mudanças na prática, nem favorecem a formação de um professor reflexivo.

Ainda segundo Imbernón (2011, p. 94), o formador assume no processo um “papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica”.

Vale ressaltar que, para o formador, “a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas chave” (IMBERNÓN, 2011, p. 99) no processo de acompanhamento das formações.

Revela-se, portanto, essencial articular os planos formativos do Centro de Formação com as formações centradas na escola, para a “valorização dos saberes experienciais”, já que correspondem à “valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho [...] e da multiplicidade de interações [...] que esses espaços de formações podem propiciar” (CANÁRIO, 1998, p. 12).

Ainda de acordo com Canário (1998, p. 12), “o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua”. Independentemente do espaço físico destinado às formações, o que verdadeiramente se torna fundamental é trazer as experiências e os desafios de sala de aula para as discussões coletivas.

Nessa direção, Imbernón (2011, p. 85) esclarece que “não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”.

O protagonismo do professor legitima-se a partir de um ambiente de diálogo, de troca de experiências e de reflexão coletiva, invalidando, dessa forma, o trabalho solitário em sala de aula, para sua superação e seu crescimento profissional.

2.3 Necessidades formativas: caminhos para o exercício da práxis e as mudanças na prática

Elaborar os encontros formativos sem considerar a heterogeneidade do grupo de professores ou o que já sabem sobre o tema que será abordado é desconsiderar suas trajetórias e experiências. É, de fato, cair na armadilha de acreditar que os temas abordados nas formações serão multiplicados nas práticas dos professores exatamente como os formadores preveem em suas pautas.

Não devemos pensar que, como formadores, somos capazes de programar os professores. Gatti (1996, p. 88) destaca que o professor “não se programa e nem é tabula rasa. Veremos, como temos visto, ao continuarmos com os mesmos métodos de formar professores e prover seu aperfeiçoamento, simulacros de mudança, mas não transformações reais”.

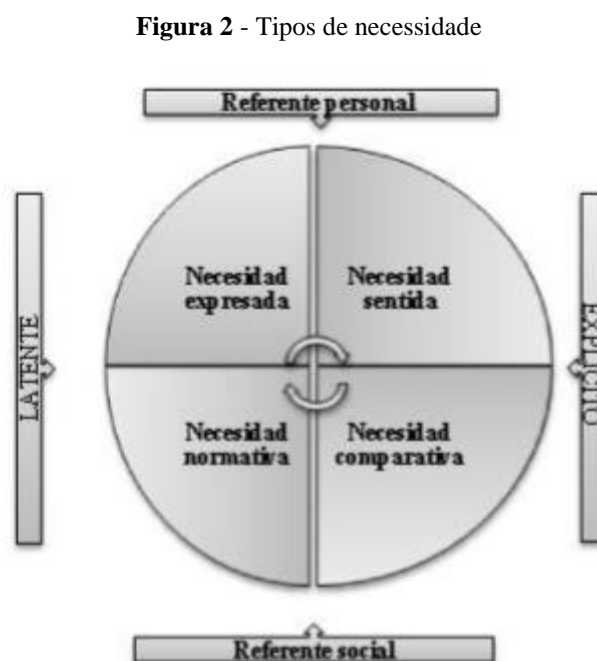
Assim, como há tempos já foi constatado, o aluno não é como uma folha em branco; o educador precisa partir dos conhecimentos prévios dos educandos para que o ensino-aprendizagem faça sentido para eles. A mesma relação se faz com o adulto; do iniciante ao experiente, cada um tem suas necessidades a serem percebidas pelo formador. Somente dessa maneira as formações passarão a fazer sentido para os professores e, aí sim, serão potencializadoras de transformações reais, como aponta Gatti (1996).

Nessa perspectiva, e com o objetivo de clarificar a importância da análise das necessidades formativas como estratégia para as formações continuadas, adoto como referencial teórico as autoras Lopez (2017), Rodrigues (2016) e Estrela e Leite (1999), que abordam o conceito de “necessidades formativas”.

Para Lopez (2017), a análise das necessidades formativas é fundamental para a elaboração de planos e programas de formação de professores. A partir de um estudo bibliográfico, a autora destaca que “necessidades” podem ser vistas como uma discrepância

entre o real e o ideal, ou como os desejos percebidos pelo próprio sujeito, ou ainda como uma determinada carência, um problema ou uma deficiência.

Ancorada em Bradshaw (1972 ; 1981), a autora apresenta quatro tipos de necessidades (Figura 2):



Fonte: Lopez (2017, p. A6-007).

Por meio dessa representação, Lopez (2017) retrata as necessidades que sustentam as tomadas de decisão para a elaboração de um plano de formação. Segundo a autora, a “necessidade sentida” é subjetiva, pois depende do que cada pessoa considera “falta” para si. A “necessidade expressada”, por sua vez, é aquela que a pessoa ou o grupo revela como algo evidente. Já a “necessidade normativa” está relacionada às atribuições estabelecidas ou desejáveis em relação ao cargo e/ou funcionário; se não cumpridas, são vistas como necessidades. Por último, a “necessidade comparada” é aquela que deriva da comparação das necessidades de grupos diferentes, partindo do princípio da equidade.

Na representação, também são mencionadas as necessidades ocultas e explícitas, assim como as necessidades pessoais e sociais. Segundo a autora, tais necessidades podem mudar ao longo do tempo, dependendo das circunstâncias.

Diante disso, fica evidente que planos e/ou programas destinados à formação de professores precisam ser revistos ao longo do tempo e reformulados, para atenderem às necessidades que ficaram evidenciadas. Assim, se o formador trabalhar com um mesmo plano

de formação com grupos diferentes e/ou em anos diferentes e consecutivos, estará, como mencionado no início deste tópico, tratando o professor como tábula rasa e desprovido de experiências e/ou concepções.

Segundo Lopez (2017), a definição de “necessidade formativa” pode variar entre os autores, dependendo da concepção que tiverem de “necessidade”. A autora analisa três modelos de análise de necessidades, dentro da esfera da saúde, do campo social e educacional e conclui que, de modo geral, a necessidade formativa deve compreender três fases:

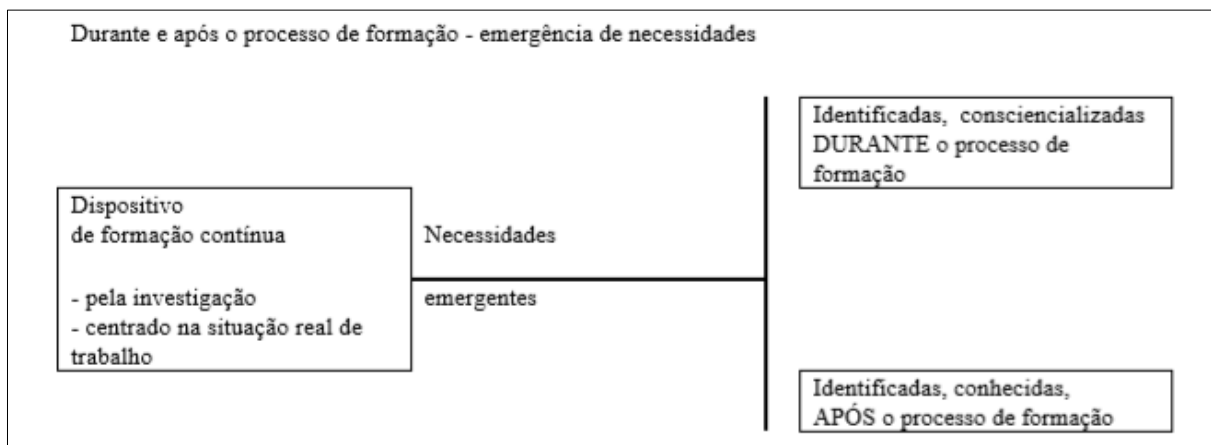
[...] uma primeira fase exploratória, na qual nos concentramos na busca de problemas existentes ou potenciais. Uma segunda fase descritiva / analítica, na qual realizamos a análise das informações, a fim de determinar as relações entre os problemas detectados e suas causas. Uma terceira fase avaliativa, que inclui priorizar as necessidades e possíveis maneiras de resolvê-las de acordo com as diferentes alternativas baseadas em critérios estabelecidos que nos permitem tomar decisões (LOPEZ, 2017, p. A6-008-A6-009).

A autora destaca que, para a análise das necessidades formativas, os modelos e as abordagens podem se complementar para se obter o maior número de informações e, diante delas, determinar as prioridades para prever o plano de ação.

Rodrigues (2016), por sua vez, aponta a análise de necessidades como estratégia de promoção para uma prática reflexiva que pode ser incorporada às formações de professores. Para a autora, a análise deve ocorrer com o intuito de atender às necessidades da escola e dos planos ou programas de formação.

A autora faz uma crítica às práticas correntes relacionadas à análise de necessidades que privilegiam abordagens fora do contexto real. Destaca também que os formadores precisam conhecer as necessidades reais dos professores, para garantirem maior eficácia na formação, pois somente por meio da análise de situações reais é que emergem as necessidades, conforme segue (Figura 3):

Figura 3 - Necessidades de formação “desocultadas” ou construídas no decorrer do processo de formação pela investigação



Fonte: Rodrigues (2016, p. 6).

Uma reflexão que pode ser feita é que o levantamento das necessidades formativas não se resume a perguntar ao professor quais são suas necessidades, pois nem sempre ele tem clareza de quais são elas. Além disso, as necessidades podem estar “ocultadas” no discurso do professor, razão pela qual algumas emergem durante e após a formação, como vimos na Figura 3. Segundo Rodrigues (2016, p. 1), os questionamentos feitos durante a formação devem ter como objetivo “tornar estranho o que nos é familiar” e, nesse processo, revelar necessidades.

Em seu artigo, a autora destaca metodologias de formação pela investigação e alguns instrumentos para coleta de dados, como o questionário e a entrevista. Vale dizer que os instrumentos mencionados pela autora são os mesmos que utilizei neste estudo para levantar indicadores de necessidades formativas, na perspectiva dos professores alfabetizadores.

Para Borgeois (1991, apud RODRIGUES, 2016, p. 3) “a necessidade não se esconde atrás do discurso, mas constrói-se no discurso, donde o objeto da análise é o próprio discurso”, ou seja, os processos de questionamentos sistemáticos favorecem atitudes de investigação e tomadas de consciência. A partir desse processo, o professor não fica à espera de “ ‘receitas’ ou da questão ‘como fazer?’ e passa para o ‘porquê?’ e ‘para quê?’ ” (RODRIGUES, 2016, p. 9).

Já para Estrela e Leite (1999), levantar as necessidades dos professores é fundamental para o processo de formação, mas isso não significa enumerar as necessidades a partir de problemas, dificuldades e carências que estão mais evidentes. De acordo com as autoras, há necessidade de elencar as desconhecidas, que nem o próprio professor tem claras para ele, ou seja, são necessidades percebidas durante seu percurso, o que significa que as necessidades também vão se modificando.

Desse modo, segundo as autoras, “revela-se fundamental desenvolver processos formativos que favoreçam a tomada de consciência progressiva das necessidades por parte dos professores, o que implica o uso de metodologias dinâmicas” (ESTRELA; LEITE, 1999, p. 30), as quais revelam a importância da participação efetiva do educador nesse processo.

Nessa perspectiva, Estrela e Leite (1999) trazem uma discussão sobre os diferentes instrumentos que podem ser utilizados para o levantamento de indicadores de necessidades formativas, porém fica claro que não existe um instrumento único capaz de levantar todas as necessidades de formação. Para as autoras, os instrumentos complementam-se e as análises dos dados levantados por esses instrumentos devem ser bem exploradas, além de abrirem caminhos para que o próprio professor reflita sobre suas ações.

Ancoradas em alguns autores, Estrela e Leite (1999) descreveram algumas vantagens e desvantagens de diferentes instrumentos para o levantamento de necessidades formativas. O questionário é apontado por elas como um instrumento potente, por alcançar um maior número de pessoas e permitir uma análise estatística, que se torna mais rápida. A desvantagem desse instrumento é que ele não permite ao observador perceber as necessidades que estão ocultas.

Em relação à observação direta de sala de aula, Wilson e Easen (1995, apud ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31) “defendem esse processo como aquele que melhor permite focar o desenvolvimento profissional do professor na prática pedagógica, levando a uma progressiva tomada de consciência dos seus desejos e interesses”. Nesse processo de reflexão que favorece a tomada de consciência, o professor tem sua participação efetiva no levantamento de suas necessidades de formação, “porém constitui um campo pouco explorado” (Ibid., p. 31).

Na maioria das vezes, as observações realizadas nas salas dos professores resultam em devolutivas individualizadas, sobrepondo e priorizando a instrução, pois consideram, quase que exclusivamente, o ponto de vista do observador, sem oportunizar um momento de reflexão coletivo.

Segundo Estrela e Leite (1999, p. 31), a participação dos professores durante o processo de reflexão para reconhecer suas necessidades é fundamental para uma mudança efetiva na prática, o que justifica a escolha dos instrumentos e a utilização de “metodologias que favoreçam a reflexão do professor sobre a prática, reflexão que poderá facilitar uma progressiva consciencialização, definição e priorização das necessidades”.

As autoras destacam as narrativas como uma potente metodologia para investigar e analisar as necessidades de formação. Também indicam o diário e o relato de incidentes como possibilidades de trazer a narrativa como técnica de identificação de necessidades, com a

vantagem de entender a cultura, a percepção, as crenças e os valores dos professores. A desvantagem é que esses instrumentos dão exclusividade às situações de dentro de sala de aula.

Por último, as autoras destacam a entrevista, que, segundo Thompson (1993, apud ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31), permite “a troca interpessoal e uma maior profundidade na recolha de dados, fornecendo informações mais rica e detalhada no processo de análise de necessidades”. Em alguns casos, o questionário tem sido utilizado para complementar as informações, tornando, dessa forma, mais rica a análise de dados.

Para a análise dos dados obtidos em relatos de incidentes, diários e entrevistas, Estrela e Leite (1999) ressaltam a importância de revisitar, ouvir e reler o material tantas vezes quantas se fizerem necessárias, para, dessa forma, conseguir categorizar os dados, ou seja, aproximar falas recorrentes para análise e determinar a priorização das necessidades formativas.

2.4 Alfabetização: formação de professores alfabetizadores

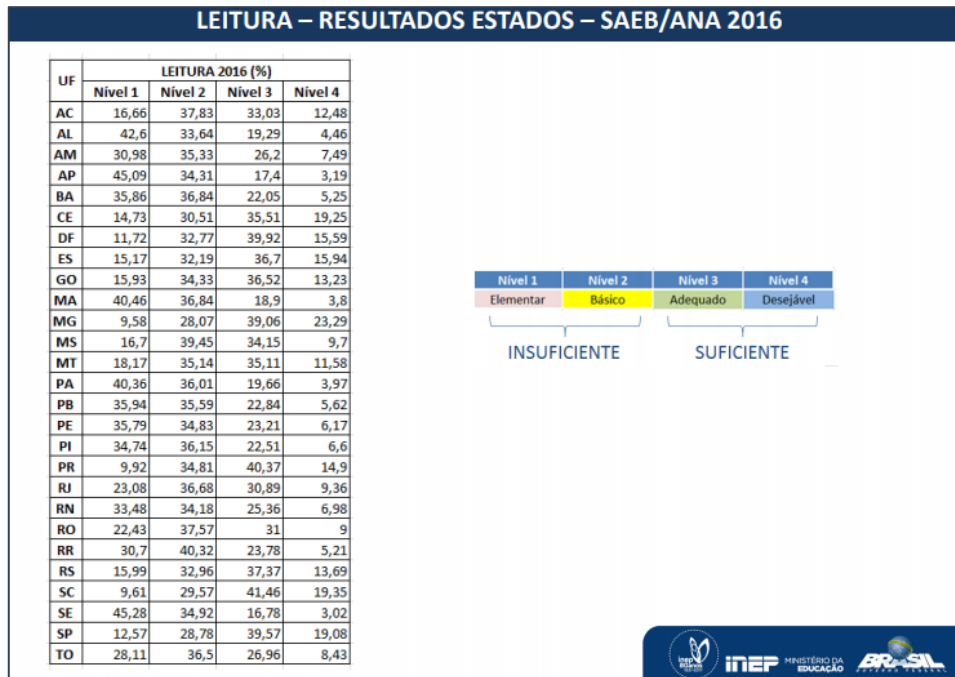
Mostra-se relevante abordar a alfabetização na perspectiva da formação de professores alfabetizadores, visto que requer uma formação voltada para estudos aprofundados sobre temas específicos da área. Nesse sentido, Soares (2011, p. 14) reforça que:

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios.

Diante do processo complexo apontado por Soares (2011), há também outras questões que, de forma cíclica, têm sido discutidas na alfabetização, dentre elas: métodos eficientes nas salas de alfabetização; escrita alfabética como um sistema notacional, e não simplesmente como um código; saberes necessários ao docente sobre o processo de alfabetização, que envolve a aprendizagem de leitura e escrita; concepções de alfabetizar letrando; formação continuada do professor alfabetizador e, por fim, o analfabetismo no Brasil, tema muito recorrente, aliás.

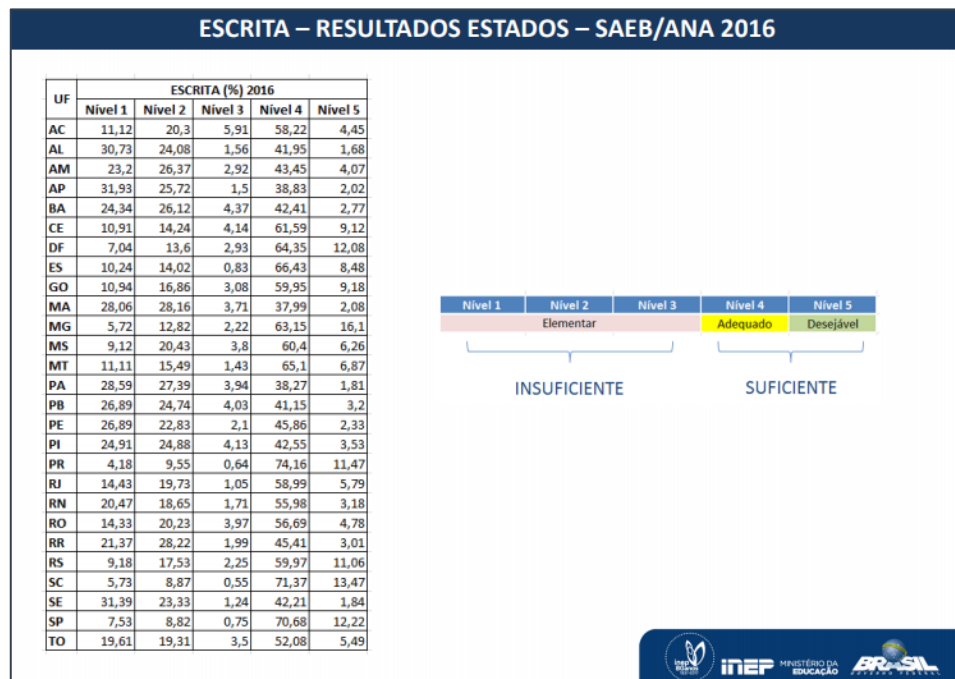
Os resultados da ANA 2016 – que aferiu a qualidade da alfabetização, na época – apontaram uma preocupação relacionada à proficiência de leitura e escrita, conforme segue (Figuras 4 e 5):

Figura 4 - Leitura: Resultado da ANA 2016



Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2020.

Figura 5 - Escrita: Resultado da ANA 2016



Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2020.

Com relação à leitura (Figura 4), os resultados revelaram que a maioria das crianças se encontrava alocada nos níveis 1 e 2, considerados como níveis “insuficientes”⁵ de proficiência de leitura. No nível 4, considerado como desejável, somente o estado de Minas Gerais alcançou um percentual de pouco mais de 20% de crianças nele alocadas. Nenhum dos demais estados chegou ou ultrapassou os 20%.

Diante desses resultados, fica evidente uma preocupação em relação às condições didáticas relacionadas à leitura. Segundo Lerner (2002, p. 75), é fundamental que a instituição escolar possa “transformar-se num âmbito propício para a leitura; essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo”. A autora também ressalta que a leitura precisa estar vinculada aos seus propósitos, para atribuir sentidos do ponto de vista de quem aprende.

Com relação à escrita (Figura 5), percebe-se que o percentual das crianças alocadas no nível 5, considerado “desejável”⁶, ainda é muito inferior em relação ao total das crianças participantes, o que traz uma inquietude no tocante ao processo de aquisição da escrita. Apenas o estado de Minas Gerais alcançou um percentual de 16,1% de crianças alocadas no nível “desejável”. Os demais apresentaram um resultado bem inferior.

Segundo Galvão e Leal (2005, p. 14-15), é preciso evidenciar a alfabetização como:

[...] um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o levem enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

Sem alienar-se da relevância das propriedades do SEA, Morais (2012, p. 50) enuncia que “o aprendiz tem que reconstruir para compreender o seu funcionamento” e, assim, tornar-

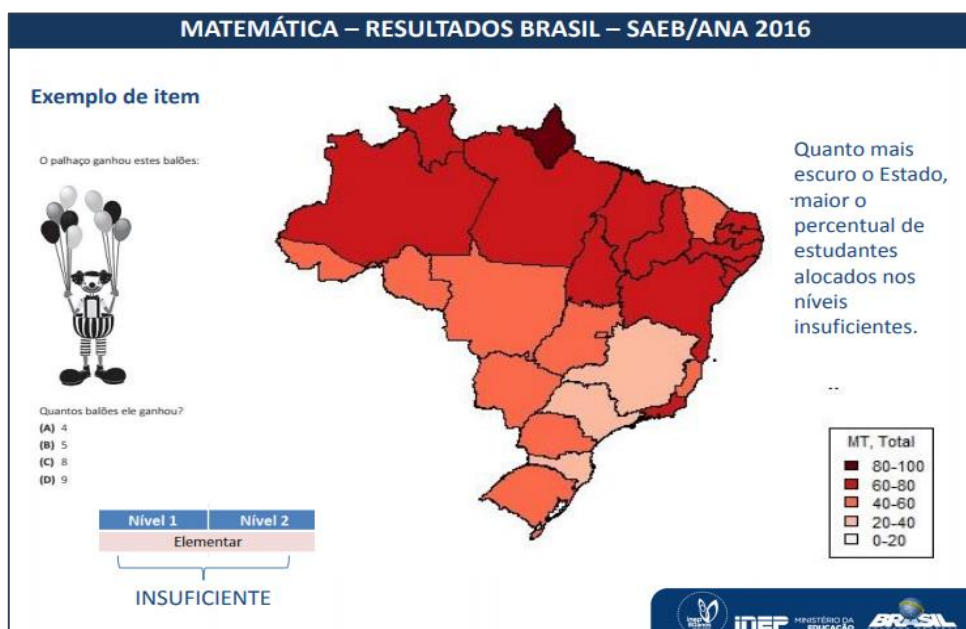
⁵ Descrição dos níveis “insuficientes” – “Nível 1: Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem. Nível 2: Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2020.

⁶ Descrição do nível “desejável” – “Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2020.

se alfabetizado. Ainda segundo o autor, o professor precisa ter entendimento “sobre quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética” (Ibid., p. 50), para propiciar situações em que a criança possa apreender essas propriedades.

Na área da matemática, a dificuldade apresentada revela-se incontestável (Figura 6):

Figura 6 - Matemática: Resultado da ANA 2016



Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2020.

Provavelmente, tais resultados tenham relação com a proficiência em leitura. No exemplo da consigna apresentada (Figura 6), pede-se para a criança identificar quantos balões o palhaço ganhou. A pergunta é relativamente simples, se considerarmos o fato de que as crianças avaliadas estavam no terceiro ano do EF, porém os resultados revelaram que elas, em sua maioria, tiveram dificuldade para interpretar o texto. Possivelmente, a dificuldade está centrada na leitura, uma vez que a criança precisava apenas realizar a contagem termo a termo e identificar o número total de balões.

Estudos têm apontado que não podemos atribuir esses resultados, unicamente, à má formação do professor, seja inicial ou continuada, pois temos a questão da desigualdade social. Entretanto, independentemente do fator, é preciso acreditar na alfabetização como “instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 2011, p. 57).

Nesse sentido, Batista (2005, p. 53) elucida que:

O fato de essas desigualdades se apresentarem também na escola, pode ser explicado por um conjunto de mediações, ligadas às precariedades da formação inicial de

professores, às políticas para sua formação continuada e plano de carreira, às limitações salariais, ao pequeno investimento em escolas e em seus equipamentos. Essas mediações, porém, explicam a presença das desigualdades na escola, mas não as justificam. Há várias formas de lutar contra elas: na participação em movimentos docentes, no estreitamento das relações entre escola básica e Universidade, no trabalho cotidiano em sala de aula e, por que não, na luta por aprender e continuar aprendendo ao longo da carreira docente, para fazer melhor e para poder quase sempre dizer, ao final do ano, como fazem muitos alfabetizadores: “estão todos alfabetizados”.

O autor permite-nos entender que a formação se mostra como um caminho potente para a transformação, embora complexo. Tanto o ato de formar como o de alfabetizar precisam ser discutidos na busca de melhores resultados.

Soares (2011, p. 24-25) ressalta que a formação do professor alfabetizador precisa acontecer de forma sistemática, pois o ato de alfabetizar exige uma grande preparação do docente, de modo que ele possa:

[...] compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Isso significa empoderar os professores em relação aos conhecimentos específicos para atuarem como alfabetizadores conscientes de suas escolhas didáticas, em uma perspectiva que considere o sujeito em seu contexto e diversidade.

Ao longo dos anos, podemos observar que, no Brasil, têm sido criados diversos programas com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo no país, dentre eles os já citados Profa, Pnaic, Letra e Vida e Pró-Letramento, o Programa Mais Alfabetização⁷ e, atualmente, o Programa Tempo de Aprender⁸, oferecido como formação continuada em práticas de alfabetização, baseado na PNA (BRASIL, 2019).

Como vimos no tópico 2.3, das Necessidades Formativas, é essencial escutar o professor em seu processo de formação, torná-lo protagonista em seu percurso formativo, objetivando,

⁷ “Programa Mais Alfabetização, criado pela portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>. Acesso em: 02 out. 2020.

⁸ “Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas e deficiências da alfabetização no país. Desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA)”. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: 02 out. 2020.

dessa forma, mudanças na prática. Em contrapartida, a maioria dos programas é criada a partir de indicadores de qualidade levantados por avaliações de desempenho e oferece propostas de formação que, geralmente, não escutam os reais envolvidos no processo. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 24) esclarece que:

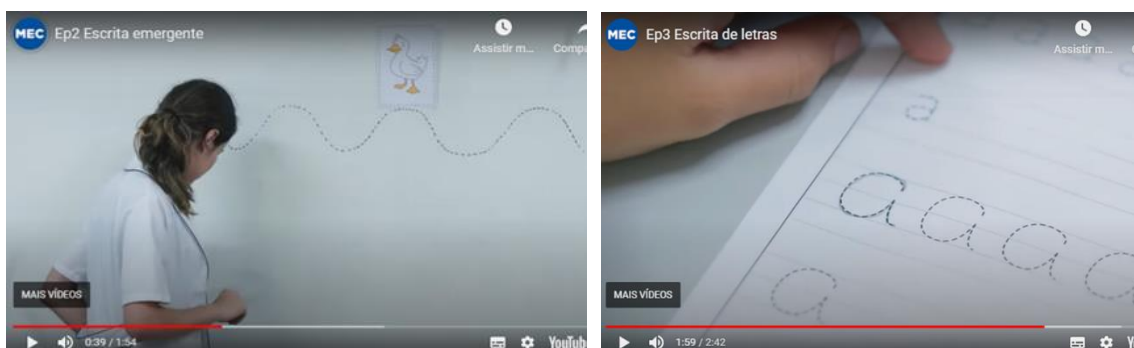
O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter -se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

O autor permite-nos entender que, independentemente dos programas, é preciso refletir propositadamente sobre as propostas didáticas e as concepções que nelas estão implícitas, contrariando a ideia de seguir modelos ou receitas e, aí sim, ter uma participação crítica e reflexiva.

Partindo desse pressuposto, proponho uma reflexão a partir de algumas imagens retiradas do programa Tempo de Aprender, sem a pretensão de avaliar ou aprofundar o estudo em relação à sua proposta, mas tão somente para provocar reflexões sobre as habilidades que o professor alfabetizador precisa desenvolver para sua atuação em sala de alfabetização, à luz de Ferreiro (1999; 2011; 2013) e Soares (2011), que têm sido referências no campo da alfabetização.

O que estas imagens (Figura 7) podem nos revelar?

Figura 7 - Imagens do programa Tempo de Aprender



Fonte: Módulo 7 – Produção de escrita. Disponível em: <<http://avamec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

Weisz (1999), na apresentação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, aponta que as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky possibilitaram um novo olhar para a alfabetização, a

partir da divulgação da pesquisa realizada, que revelou que as crianças têm hipóteses em relação à escrita, mesmo antes de entrarem na escola.

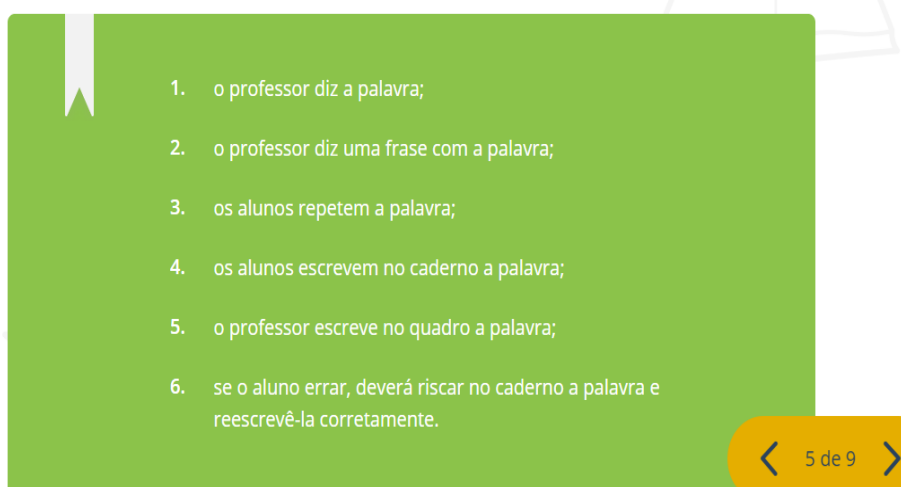
Exercícios de prontidão, como os apresentados na Figura 7, antes do estudo da psicogênese, eram vistos como pré-requisitos para as crianças aprenderem a ler e escrever, uma vez que eram consideradas sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Ferreiro (2011, p. 20) destaca que:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

É notório que as crianças têm hipóteses em relação a tudo que as cerca, e as autoras citadas trazem grandes contribuições para o ensino e a aprendizagem da alfabetização, pois deslocam a atenção do “como ensinar” para o “como a criança aprende”. Ferreiro (2013, p. 33) aponta que “temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes”.

A próxima imagem (Figura 8) provoca-nos a pensar, em relação à didática proposta, sobre o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 8 - Estratégias para ditado de palavras indicadas no curso (aula 7.5)



Fonte: Disponível em: <<http://avamec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

Se observarmos as estratégias, a partir de uma concepção construtivista⁹, perceberemos que a proposta, supostamente, pode apresentar grandes lacunas em relação ao aluno investigar, criar hipóteses, questionar e até errar, uma vez que, na linha construtivista, diferentemente do ensino tradicional, o erro é visto como possibilidade de novas aprendizagens, e não como punição.

Ferreiro (2013, p. 33) afirma que devemos “alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente”. Assim sendo, as atividades devem conceber o educando como protagonista; devem possibilitar reflexões sobre o SEA, em uma perspectiva de letramento.

Desta forma, torna-se apropriado assegurar nas formações um espaço que possibilite a prática reflexiva constante, para que professores alfabetizadores não só tenham consciência de suas necessidades formativas, mas que se coloquem como sujeitos capazes de tomar decisões individualmente ou no coletivo, de um ponto de vista que não desconsidere os estudos e as contribuições das últimas décadas à alfabetização.

Para finalizar estas reflexões, trago as palavras de Imbernón (2011, p. 102-103), que nos alerta para o seguinte:

Se quisermos falar de qualidade, termo tão em moda, primeiro teremos de analisar o que mudou nesses últimos vinte anos que repercute na formação e no ensino [...] o que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada a suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade do ensino. Mas o conceito de qualidade não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da ideia de formação e de ensino que se tem.

Nota-se que o professor alfabetizador precisa dos conhecimentos específico da área, considerando as especificidades do processo de apropriação do SEA, como estratégias de leitura, planejamento, currículo, organização didática, métodos, psicogênese da língua escrita,

⁹ “Como prática pedagógica direcionada à alfabetização, a concepção construtivista é sustentada por alguns princípios: a) valorização da atividade do aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento (a aquisição da escrita) e seu universo sociocultural (contexto de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, experiências e práticas); b) consideração de hipóteses e erros do sujeito como momentos construtivos do conhecimento; c) ênfase na avaliação processual e na organização flexível e dinâmica de grupos de alunos, para avanços em seus níveis de aprendizagem; d) promoção de contatos intensos com o universo da leitura e da escrita, com foco em contextos interativos e em práticas de letramento; e) estímulo à organização coletiva do contexto pedagógico e à qualificação do professor – também considerado sujeito reflexivo que constrói conhecimento e mediador relevante na aprendizagem dos alunos”. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/construtivismo>>. Acesso em: 05 out. 2020.

avaliação, sem desconsiderar a criança como potente na construção de seus conhecimentos em relação ao objeto de leitura e escrita.

Assim, frente à complexidade da alfabetização, pode-se entender que esse tema precisa estar presente de forma sistemática e contínua nas formações dos professores alfabetizadores, colaborando para a formação desses profissionais, que “supõe a não sujeição a formas mecânicas, aos depósitos, às repetições e às memorizações, práticas comuns da escola tradicional” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 428), e que entende a alfabetização como direito à cidadania.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Formep propõe a realização da **pesquisa engajada**, uma proposta que intenta um “profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo” (ANDRÉ, 2016, p. 31).

Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa, as necessidades formativas de professores alfabetizadores, decorreu das reflexões relacionadas à minha trajetória profissional até o momento atual, em que me encontro como formadora de professores alfabetizadores.

Segundo André (2016), a pesquisa engajada tem como propósito identificar as inquietações da área profissional, assim como buscar caminhos e possibilidades para contribuir com a prática. Para a autora, “tanto a pesquisa acadêmica quanto a ‘engajada’ exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa” (Ibid., p. 40).

Desta forma, este capítulo apresenta as etapas realizadas antes, durante e após a pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.

Assim sendo, descrevo a seguir o processo metodológico como parte de um processo de desenvolvimento da atitude do pesquisador. Como elucidada André (2016, p. 33):

[...] não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir aquisição de habilidades, tais como formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.

A primeira etapa, cujo desafio era definir um objeto de pesquisa, foi concluída, e dela concebi a questão central, o cerne desta pesquisa: evidenciar quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática.

A partir desse ponto, delinee o objetivo geral e os objetivos específicos, apresentados na Introdução deste trabalho. Segundo Matos e Vieira (2001, p. 72), nessa etapa é preciso se perguntar “como?” e “essa pergunta diz respeito à descrição de uma metodologia adequada para realizar a pesquisa”, ou seja, é preciso escolher a abordagem, a metodologia, os instrumentos que serão utilizados e descrever como serão feitas as análises dos dados obtidos.

Dito isso, na sequência descreverei as características da pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada, os sujeitos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Características da pesquisa

Considerando o contexto e os sujeitos pesquisados, optei pela abordagem qualitativa, que, segundo André (2008, p. 47):

[...] valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupações dos pesquisadores.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite perceber, interpretar nas falas e nas ações dos sujeitos pesquisados dados e concepções que podem contribuir para o estudo.

De acordo com Creswell (2010), na pesquisa qualitativa:

- os dados, na maioria das vezes, são coletados no local em que os pesquisados experienciam o problema;
- as coletas são realizadas pelo pesquisador por meio de entrevistas e/ou observações;
- costuma-se utilizar mais de um instrumento para a coleta e o confronto dos dados;
- a partir dos resultados, o pesquisador estabelece padrões e elenca categorias e/ou temas como parte do processo de análise dos dados;
- o pesquisador aprende sobre o problema diretamente com os pesquisados.

Atenta a essas características, utilizei questionários e entrevistas individuais na coleta de dados desta pesquisa.

O questionário teve a intenção de identificar as características das professoras alfabetizadoras participantes e revelar indícios de necessidades formativas. Para enriquecer esses dados, realizei entrevistas semiestruturadas, procurando atender ao que destacam Lüdke e André (2018, p. 39):

[...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

As autoras também esclarecem que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

A entrevista configura-se como um instrumento muito interessante, por não ser estático, permitindo ao pesquisador acrescentar perguntas complementares durante o encontro e, conforme a necessidade, retomar perguntas que não obtiveram respostas claras, além de possibilitar ao entrevistador oportunidades de observar o comportamento e as expressões do entrevistado, para possíveis interpretações.

É relevante sublinhar que, segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018), a pesquisa qualitativa terá os dados analisados, principalmente, de forma descritiva, a partir de análises das transcrições das entrevistas.

3.2 Contexto da pesquisa

Com o objetivo de identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos e considerando que o objeto desta pesquisa tem relação direta com o público-alvo das formações que ministro, optei por realizar o estudo com professoras alfabetizadoras que cumprem o horário de formação em serviço no Centro Formação de Professores no qual atuo como formadora.

Inaugurado em 2014, o local tem um teatro com capacidade para 700 pessoas, 11 salas multifuncionais equipadas, inclusive com condicionadores de ar. Antes de sua inauguração, as formações aconteciam nos espaços das unidades escolares e na SME, que, na época, contava apenas com uma sala de formação e um pequeno auditório.

Com a abertura do Centro de Formação, as formações passaram a acontecer nesse novo e amplo espaço, alternando com formações realizadas na escola.

O Centro de Formação atende, aproximadamente, 1.095 professores da rede municipal, de todos os segmentos, sendo 109 deles professores alfabetizadores do primeiro ano. Os docentes são convocados em datas específicas durante o ano, conforme a organização de cada segmento, que realiza as formações com seus respectivos formadores nesse espaço, no horário previsto para HA.

Professores alfabetizadores efetivos com carga horária semanal de 36 horas cumprem seis horas de HA, distribuídas igualmente nas segundas e nas terças-feiras de formação em serviço, nas unidades escolares ou em local estabelecido pela SME.

Os professores do EF – Anos Iniciais que acumulam cargo em outro estabelecimento de ensino, público ou privado, cumprem HA noturna no Centro de Formação, em uma única sala de formação, com professores de 1º a 5º ano, com pautas formativas elaboradas pelos formadores responsáveis pelas HAs noturnas. Considerando a organização do ano de 2019, essas pautas nem sempre estiveram relacionadas às formações que aconteciam durante os períodos da manhã e da tarde, as quais abordaram as especificidades por ano.

No início de 2019, o Centro de Formação realizou um levantamento dos professores alfabetizadores do primeiro ano que seriam convocados a participar de formações quinzenais com os formadores do Centro de Formação, com pautas formativas específicas para a alfabetização.

Os critérios de escolha foram, primeiramente, professores que ingressaram em 2011 e que não tinham realizado nenhum curso e/ou especialização relacionada à alfabetização. Em um segundo momento, foram abertas algumas exceções para professores do segundo ano que atuavam pela primeira vez com alfabetização e não tinham experiência nessa área. Já os professores coordenadores participavam conforme interesse, não tendo obrigatoriedade de participar.

Essas formações foram elaboradas conforme descrevi no início deste trabalho, com base no material do Profa, com algumas adequações. Eu e mais uma formadora da equipe do EF ficamos responsáveis pelos encontros formativos, com apoio da supervisão pedagógica. Uma formadora ficou à frente das formações do período da manhã e a outra, do período da tarde. É importante destacar que as pautas eram as mesmas. Os encontros tinham duração de três horas, com aproximadamente 40 participantes por período, entre professores alfabetizadores e coordenadores.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Em princípio, os sujeitos da pesquisa seriam professores alfabetizadores atuantes em salas de aula de primeiro ano do EF que estivessem realizando formações no Centro de Formação no ano de 2020, como parte da formação em serviço. Porém, com a chegada do coronavírus¹⁰ ao Brasil, o cenário mudou, requerendo o isolamento social e, portanto, o afastamento temporário das formações presenciais, para a segurança de todos.

¹⁰ Coronavírus: família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/2019, após casos registrados na China, e provoca a doença chamada Covid-19. Adaptado de: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

Assim, em parceria com a supervisão pedagógica, os formadores tiveram de buscar novos caminhos para dar continuidade às formações, que passaram a acontecer via plataformas digitais. Para atender a todos os professores alfabetizadores de primeiro e segundo anos, incluindo os professores que atuam no Programa de Oficina de Aprendizagem (POA). Desta maneira, as formações ganharam uma nova configuração: formações remotas atendendo aproximadamente 120 professores por período.

Tendo em vista que formador e formandos se encontravam – e ainda se encontram – em adaptação ao novo cenário e às novas necessidades determinadas pela pandemia de Covid-19¹¹, considerei oportuno para esta pesquisa escolher como sujeitos os professores alfabetizadores que foram convocados a participar das formações presenciais ofertadas pelo Centro de Formação no ano de 2019, conforme descrito no tópico anterior.

3.4 Procedimentos de coleta dos dados

Antes de iniciar a pesquisa, como ponto preliminar, expus seus objetivos à supervisora da Unidade Técnica Pedagógica da SME. Com a carta de autorização em mãos, iniciei o processo de coleta de dados, utilizando, como mencionei, dois instrumentos: questionário e entrevista.

Em um primeiro momento, as professoras participantes preencheram um questionário com 10 perguntas fechadas e três perguntas abertas (Apêndice B). As perguntas fechadas foram elaboradas com o objetivo de realizar a caracterização do grupo de professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Já as perguntas abertas tiveram como objetivo levantar indícios de necessidades formativas.

Em virtude do isolamento social, reflexo da pandemia, o questionário foi elaborado no formulário Google Forms¹², com um corpo de mensagem inicial cujo teor mencionava que a participação seria anônima, descrevia o objetivo da pesquisa e destacava a importância da colaboração de cada um para a continuidade do estudo.

¹¹ Pandemia: “epidemia de doença infecciosa que se espalha entre a população localizada numa grande região geográfica como, por exemplo, um continente, ou mesmo todo o planeta Terra”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

¹² “O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções”. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

Vale destacar que foram enviados 40 questionários por e-mail, cujos endereços foram localizados nos documentos das formações oferecidas em 2019, porém, 23 e-mails estavam inválidos. Então, como estratégia de busca, reporte-me às redes sociais Instagram e Facebook, solicitando a esses professores que entrassem em contato comigo pelo WhatsApp.

Dos 17 e-mails restantes, apenas dois acusaram o recebimento. Com o objetivo de alcançar o maior número possível de respondentes, optei por fazer a mesma busca que realizei para os 23 e-mails inválidos. Ao final, obtive 30 questionários respondidos, o equivalente a 75% do total de questionários enviados.

Todo esse processo ocorreu de 23 de setembro a 2 de outubro de 2020.

Em um segundo momento, a partir dos objetivos específicos desta pesquisa, elaborei um roteiro para as entrevistas (Apêndice C) e defini que as realizaria com seis professoras alfabetizadoras do curso de alfabetização de 2019 que atuassem em diferentes áreas do município – rural, periférica e central.

Para realizar o convite a essas professoras, primeiro considerei como possíveis candidatas aquelas que demonstraram entusiasmo em participar da pesquisa por meio do questionário, entusiasmo este evidenciado pela prontidão das devolutivas pelo WhatsApp.

A partir desse ponto, busquei identificar quais dessas professoras trabalhavam na área rural, central e/ou periférica, solicitando essas informações via WhatsApp, com um explicativo da pesquisa, no qual destaquei que seria preservada a identidade de cada sujeito participante. Todas as entrevistadas tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), no qual informei que as entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição e análise dos dados.

Os agendamentos das entrevistas foram feitos em novembro de 2020, conforme as possibilidades das participantes. Considerei necessário esperar finalizar os Conselhos de Classe e Ano (CCA), a Reunião de Pais e Mestres (RPM) e o processo de inscrição para atribuição de sala de aula. Esses eventos ocorreram nas duas últimas semanas de outubro e, provavelmente, poderiam interferir na decisão das professoras de aceitarem ou não participar das entrevistas.

Destaco que apenas uma professora declinou do convite, dizendo ser uma pessoa “envergonhada”. Portanto, houve a necessidade de realizar mais um convite para totalizar as seis entrevistas previstas.

3.4.1 Questionário: matriz de referência para a elaboração das questões

Evidenciei, a seguir, alguns passos que foram fundamentais para a construção de um questionário mais assertivo, com respaldo em trabalhos que tiveram como coleta de dados os mesmos instrumentos que esta pesquisa utilizou. Na elaboração do questionário, por exemplo, utilizei a estratégia de Príncipe (2017), que construiu uma matriz de referência para a elaboração do questionário.

A matriz (Quadro 3) ajudou-me a ter clareza dos objetivos a serem alcançados em cada questão elaborada e a adicionar ou suprimir questões inicialmente consideradas pertinentes. Com base nos descritores 1 a 8, elaborei as questões 1 a 9, com o objetivo de caracterizar as professoras alfabetizadoras pesquisadas. Para levantar indícios de necessidades formativas, formulei as questões 11 e 12, com base nos descritores 9 e 10, para conhecer os aspectos constitutivos dos encontros formativos do Centro de Formação. Para complementar esses dados, acrescentei as questões 10 e 13, pautadas nos descritores 11 e 12.

Quadro 3 - Matriz de referência para elaboração do questionário

Dimensão	Descritores	Para quê?/Objetivos
Sujeitos: caracterização pessoal e profissional	1. Idade	Caracterizar os professores alfabetizadores pesquisados.
	2. Formação acadêmica	
	3. Tempo total de atuação na docência 4. Tempo de atuação como professor alfabetizador 5. Tempo de atuação na rede municipal 6. Em qual ano/turma lecionou em 2019 7. Participação em formações oferecidas pela rede municipal	
	8. Localização da escola em que atuou como professor alfabetizador	
Indícios de necessidades formativas	9. Contribuição das formações oferecidas pela rede municipal	Conhecer os aspectos constitutivos dos Encontros Formativos do Centro de Formação que foram evidenciados pelos professores como significativos, ou não, para sua prática.
	10. Lacunas das formações oferecidas pela rede municipal, a partir da perspectiva do professor alfabetizador	
	11. Desafios de sala de aula do professor alfabetizador	Conhecer os desafios dos professores alfabetizadores em sala de aula.
	12. Formação que acontece na escola	Saber de que forma são utilizados os espaços de formação na escola.

Fonte: elaborado pela autora.

Revelou-se como ponto essencial testar o questionário antes de aplicá-lo aos sujeitos da pesquisa. Tendo como base os apontamentos de Príncipe (2017, p. 36), realizei um teste piloto, como “parte essencial do planejamento da pesquisa”. O teste foi feito com duas professoras alfabetizadoras, para verificar se as questões estavam claras, ou se haveria necessidade de adequações. May (2004, apud PRÍNCEPE, 2017, p. 36) destaca que esse processo é fundamental para “saber se o questionário funciona, e se precisam ser feitas mudanças”. Para isso, solicitei um parecer das professoras.

Outro ponto relevante que deve ser considerado na construção do questionário refere-se à elaboração das alternativas. É importante constar todas as opções possíveis, a fim de facilitar a leitura final dos dados. Como elucida Babbie (1999, apud PRÍNCEPE, 2017, p. 34), “devem ser seguidas algumas diretrizes para a construção” das questões fechadas, assim como “as categorias de respostas propostas devem ser exaustivas, ou seja, devem incluir todas as respostas possíveis que se pode esperar”.

A título de exemplo, cito a questão 9, em que o professor precisava assinalar as formações continuadas de que participou ao longo de seu percurso formativo, considerando as oferecidas pela rede. Nesse caso, foi preciso consultar um professor alfabetizador com mais tempo de efetivo exercício para pensar em todas as alternativas de formações já oferecidas até então pela rede.

3.4.2 Entrevista: matriz de referência para a elaboração do roteiro

Para a elaboração da matriz de referência do roteiro de entrevista, considerei o mesmo pressuposto da elaboração do questionário. Para cada descritor, foi necessário retomar os objetivos específicos, com o propósito de evitar questões que não fornecessem dados relevantes para o objeto de estudo desta pesquisa.

Diante da matriz (Quadro 4), elaborei o roteiro de entrevista com seis perguntas abertas. As questões 1 e 2 foram construídas com base nos descritores 1 e 2; as questões 3 e 4, com base no descritor 3, e as questões 5 e 6, com base no descritor 4, todas com o objetivo de identificar e analisar quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores de uma rede.

Quadro 4 - Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista

Dimensão	Descritores	Para quê?/Objetivos
Desafios no trabalho com alfabetização	1. Desafios no trabalho com alfabetização	Identificar e analisar quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores e elaborar uma proposta formativa.
	2. Formas de lidar com esses desafios	
Necessidades sentidas pelo professor alfabetizador para enfrentar os desafios no trabalho com alfabetização	3. Necessidades sentidas e apontadas pelo professor alfabetizador para enfrentar os desafios no trabalho com alfabetização	
Indicativos para uma proposta de formação, a partir da perspectiva do professor alfabetizador	4. Indicativos para uma proposta de formação	

Fonte: elaborado pela autora.

Ressalto que acrescentei ao roteiro de entrevista a apresentação do objetivo da pesquisa, de modo mais amplo, se comparado ao convite inicial.

As entrevistas tiveram início com a “Parte I”, para caracterização dos sujeitos entrevistados. Nessa primeira parte, busquei saber: o nome do sujeito pesquisado; a idade; a formação acadêmica; o tempo de atuação na docência; o tempo de atuação como professor alfabetizador e o ano/série em que lecionou no ano de 2019. Também busquei explicitar minha relação, como pesquisadora, com o tema de pesquisa, retomando os objetivos do estudo.

Na sequência, realizei as seis perguntas abertas, feitas uma a uma, com tempo suficiente para a professora entrevistada responder. Poucas foram as vezes que, como entrevistadora, precisei retomar e reelaborar a pergunta, para obter respostas mais claras.

Thompson (1993, apud ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31) anuncia que “as entrevistas permitem a troca interpessoal e uma maior profundidade na recolha dos dados, fornecendo informações mais rica e detalhada no processo de análise de necessidade”. Diante disso, os dados das entrevistas passam a ser fundamentais para acrescentar informações até então obtidas pelos questionários.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Analisar os dados qualitativos é um processo que exige muita atenção e dedicação do pesquisador. Diante das transcrições das entrevistas realizadas e das respostas às questões

abertas dos questionários obtidos nesta pesquisa, foi preciso, a princípio, escolher um procedimento de análise de dados.

Considerando os objetivos desta pesquisa, os instrumentos utilizados para o levantamento das informações e sua abordagem qualitativa, pautei-me na proposta de análise de prosa, que, segundo André (1983, p. 67), é “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que esse diz? O que significa? Quais suas mensagens?”.

Primeiramente, organizei todo o material para realizar as análises, iniciando pelas questões abertas dos questionários respondidos por todo o grupo. Depois, fiz a análise das transcrições das entrevistas realizadas com as seis participantes do grupo. A base das análises foi a mesma: realizei a leitura e a releitura do material várias vezes. Durante esse processo, fiz anotações/observações nas laterais dos dados que, no decorrer da leitura, reportavam-me aos objetivos específicos da pesquisa.

Lüdke e André (2018, p. 57-58) destacam que:

[...] a forma de codificação pode variar muito. Alguns preferem fazer anotações à margem dos relatos, identificando cada categoria com um código e registrando numa folha à parte a categoria e as páginas onde podem ser localizadas. Outros preferem xerocopiar as anotações, recortando e reunindo as partes referentes aos mesmos conceitos. Outros ainda utilizam fichários, onde vão separando, ao longo da coleta, todo o material relativo a um mesmo tema ou conceito.

Partindo desse princípio, em um segundo momento, destaquei com uma única cor todos os trechos que apresentavam dados relevantes à pesquisa. Realizei nova leitura, mas, agora, com foco nas palavras recorrentes.

Iniciei então um terceiro movimento, buscando evidenciar os temas de maior ocorrência com cores diferentes, ou seja, usando uma cor para cada tema. De acordo com André (1983, p. 67), “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. Apoiada em Mills (1959), a autora esclarece que “tópico é um assunto, enquanto tema é uma ideia” (Ibid., p. 68).

Para entender melhor essa diferença entre tópicos e temas, apoiei-me na pesquisa de Sigalla (2018, p. 105 – Destaques da autora), que, com base em sua experiência na área de Língua Portuguesa, considera “**assunto** como algo amplo, que pode ser desdobrado em **temas**, mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (‘tópico’) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto”.

Para André (1983, p. 68), “não fica explícito se tópicos e temas são gerados concomitantemente ou se os temas surgem a partir da agregação de tópicos ou ainda se existem outros procedimentos alternativos”. No decorrer da análise, consegui identificar os temas antes dos tópicos.

Com os temas evidenciados, elaborei um quadro com duas colunas e copiei e coleí os temas diretamente das transcrições, apoiando-me nas marcações realizadas nos textos impressos. Como destaquei os temas que poderiam estar relacionados a um mesmo assunto, logo pude identificar nesse processo quais seriam os tópicos. Então, aloquei nos quadros, exibidos a seguir, os temas, de acordo com o tópico que lhes fazia referência.

Destaco que foram, portanto, dois momentos de análise: levantamento de tópicos e temas da categoria referente aos dados obtidos, primeiramente, nos questionários (Quadro 5) e, depois, nas entrevistas (Quadro 6).

Quadro 5 - Categoria, tópicos e temas a partir da análise de dados dos questionários

Categoria – Necessidades sentidas e desafios no trabalho com alfabetização	
Tópicos	Temas
Lacun as das formações para professores alfabetizadores	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros com um menor número de professores - Sugestões que não eram a realidade dos alunos - Formação teórica
Desafios de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina - Avaliação diagnóstica - Parceria da família - Crianças que não têm interesse em aprender - Planejar considerando a necessidade de cada aluno - Número de alunos por sala - Inclusão – alunos com deficiência - Adequar material didático à necessidade da turma
Aspectos constitutivos dos encontros formativos evidenciados como significativos	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da psicogênese da língua escrita - Propostas de atividades e intervenções para diferentes níveis/hipóteses - Atividades práticas - Atividades com jogos de alfabetização - Formação sobre leitura - Trocas de experiências

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 - Categoria, tópicos e temas a partir da análise de dados das entrevistas

Categoria – Necessidades formativas e processo formativo	
Tópicos	Temas
Desafios no trabalho com alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da família - Mudança de gestão/governo - Planejar considerando a necessidade da turma - Avaliação diagnóstica - Psicogênese da língua escrita - Trabalhar de forma interdisciplinar - Relacionar teoria e prática - Parceria da equipe gestora
Formas de lidar com os desafios	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio das equipes gestora e de formação - Apoio dos colegas de sala de aula - Parceria com a família - Formação
Indicativos para uma proposta formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da psicogênese da língua escrita - Socialização de práticas bem-sucedidas de alfabetização - Relacionar teoria e prática - Inclusão – alunos com deficiência - Alfabetização no contexto remoto e híbrido

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos temas (Quadro 5), agrupei os fragmentos das respostas obtidas nas questões abertas dos questionários referentes a cada tópico, para, então, iniciar a interpretação dos dados. O mesmo processo foi realizado considerando as falas a partir dos dados das entrevistas (Quadro 6). No próximo capítulo, apresentarei a análise desses dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Na etapa de análise, o pesquisador organiza os dados para interpretá-los. Segundo Lüdke e André (2018, p. 2-3), “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Neste sentido, com a análise aqui apresentada, pretendo responder à questão central desta pesquisa: quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudança na prática?

4.1 Conhecendo os professores alfabetizadores do Centro de Formação

A primeira dimensão da matriz do questionário (Quadro 3) teve como objetivo, a partir dos dados extraídos das questões fechadas do questionário aplicado ao grupo total de professores alfabetizadores, realizar a caracterização pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados. Desta forma, defini como tema de análise desta dimensão a “Caracterização dos professores participantes do questionário”.

4.1.1 Caracterização dos professores participantes do questionário

Com base nos 76% dos questionários respondidos, 93% dos professores do grupo têm graduação em Pedagogia e 6,7%, em Letras.

Com relação aos cursos de pós-graduação, 70% têm alguma especialização e 30% não têm nenhum tipo de especialização. Não houve nenhum item assinalado para mestrado ou doutorado.

De acordo com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado pela Folha de S. Paulo (SALDAÑA, 2019, s/p), “o volume de brasileiros com pós-graduação no Brasil é bastante inferior ao registrado em países ricos” e “apenas 0,8% das pessoas de 25 a 64 anos no Brasil concluíram o mestrado”. Tais fatores, aparentemente, demonstram uma falta de incentivo por parte das políticas públicas para o acesso aos cursos de pós-graduação.

No que tange à faixa etária, observa-se um grupo bem mesclado: 6,7% dos professores têm entre 23 e 26 anos; 20%, entre 27 e 30 anos; 13,3%, entre 31 e 34 anos; 10%, entre 35 e 38

anos; 13,3%, entre 39 e 42 anos; 26,7%, entre 43 e 46 anos, e 10% são professores com mais de 50 anos de idade.

Com relação ao tempo de atuação como professor alfabetizador, o grupo é representado por **30% dos professores atuando pela primeira vez no primeiro ano do EF**; 13,3% com até três anos de atuação no primeiro ano; 30% com quatro a sete anos de atuação como professor alfabetizador e 26,7% de professores com mais de oito anos de experiência. Temos, portanto, um grupo de professores iniciantes com até três anos de experiência, representando 43,3% do total do grupo, o que evidencia que essa parte significativa de professores alfabetizadores iniciantes pode apresentar necessidades formativas próprias dessa fase da carreira.

Outro ponto que se mostra relevante está relacionado ao tempo de serviço na prefeitura. A maior parte dos professores tem até três anos de serviço no município em que foi realizada a pesquisa, representados por 43,3% dos pesquisados. Outros 33,3% têm de quatro a sete anos de tempo de serviço na prefeitura e o restante, 23,4%, de oito a 28 anos.

Esses dados trazem uma indagação: diante da rotatividade dos professores entre ano/série de atuação e/ou municípios/escolas, como dar continuidade às formações oferecidas pelo Centro de Formação? Essa questão denota um indicador de estudo para futuras pesquisas.

No que diz respeito à participação dos professores nas formações oferecidas pela rede municipal, 83,3% realizaram somente o curso de alfabetização oferecido em 2019, o que se justifica pelo tempo de serviço de um a sete anos (76,6%) dos professores pesquisados. Esse dado chama atenção, uma vez que o Centro de Formação se preocupa em oferecer formações que visem à mudança na prática e aos bons resultados com os alunos da rede do município.

4.1.2 Hora-Atividade na escola

Os resultados apontaram que, segundo 76,6% dos pesquisados, as HAs são destinadas para informes e/ou organização das demandas, e outra parte, para formações de temas diversos, incluindo “alfabetização”; 16,7% indicaram que parte das HAs é destinada para informes e/ou organização das demandas, e outra parte, para formações de temas diversos, mas **o tema “alfabetização” não foi contemplado**; 6,7% indicaram que todo o horário é utilizado para formação, que envolve assuntos diversos, inclusive “alfabetização”; por fim, nenhum professor assinalou a última alternativa que indicava que os momentos não eram formativos.

Os dados revelaram que 16,7% das formações realizadas nas escolas, embora tenham contemplado momentos formativos, não representaram uma extensão dos encontros oportunizados pelo Centro de Formação com a temática “alfabetização”.

4.1.3 Necessidades sentidas e desafios no trabalho com alfabetização

Para a análise das questões abertas, intitulei a categoria como “Necessidades sentidas e desafios no trabalho com alfabetização”. Segundo Lopez (2017), “necessidades sentidas” são as que o sujeito atribui como importantes para ele, como aquilo de que ele sente falta ou identifica como carência.

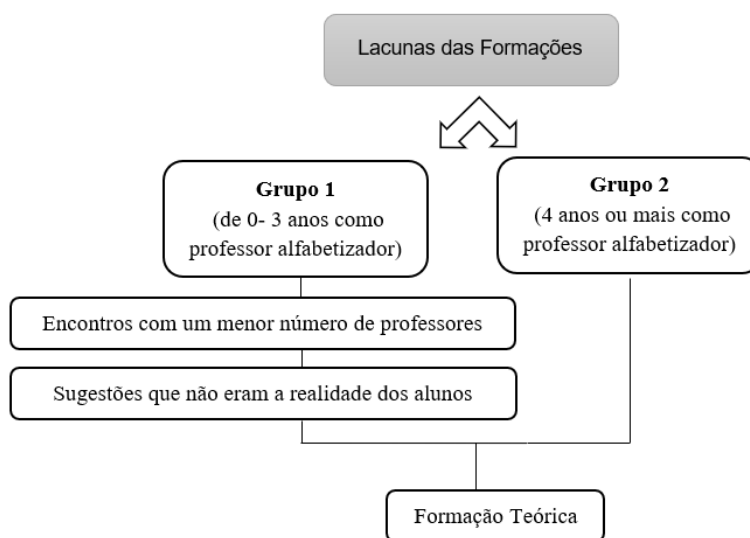
Deste modo, agrupei os temas em três tópicos de análise (Quadro 5). Os dois primeiros – “Lacunas das formações para professores alfabetizadores” e “Desafios em sala de aula” – foram evidenciados nas análises das respostas abertas dos questionários e identificados por mim como carência desses sujeitos.

O terceiro tópico, elenquei como “Aspectos constitutivos dos encontros formativos revelados como significativo” pelos professores alfabetizadores que realizaram o curso de alfabetização no ano de 2019.

De acordo Lopez (2017), pode haver três fases para identificar as necessidades formativas. Na primeira, exploramos os dados obtidos por meio da pesquisa; na segunda, realizamos as análises para tentar relacionar os problemas com as causas; na terceira, priorizamos as necessidades.

Nessa perspectiva, elaborei as Figuras 9 e 10, após explorar os dados extraídos das questões abertas do questionário, organizando e apresentando os temas conforme identificados em cada grupo: grupo 1, identificado como professores iniciantes, com zero a três anos de experiência como professor alfabetizador, e grupo 2, identificado como professores experientes, com quatro anos ou mais de experiência como professor alfabetizador.

Figura 9 - Lacunas das formações



Fonte: elaborado pela autora.

O tema “Formação teórica” foi apresentado pelos dois grupos (Figura 9), representados por 27% dos respondentes, como uma dimensão da formação que não contribui para a sua prática, ou seja, ambos os grupos indicaram que formações voltadas para o estudo teórico não contribuíram para as ações em sala de aula. Nessa direção, Alarcão (2011, p. 48) aponta que o professor “constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática”. Em outras palavras, o professor não atribui significado para o aprender, caso a teoria seja apresentada de forma isolada.

Diante disso, fica evidente que a teoria deve dialogar com a prática do professor, oportunizando o ato da reflexão entre a teoria e o fazer. Ainda segundo Alarcão (2011), todo sujeito tem a capacidade reflexiva, porém é preciso criar contextos que oportunizem essa ação, como revela uma das pesquisadas, quando expõe que:

[...] meu maior desafio foi **colocar os estudos em prática**. (Resposta anônima)

A partir de Alarcão (2011), é possível refletir sobre as estratégias de formação utilizadas. A autora destaca a importância de os espaços formativos terem como “objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem” (Ibid., p. 63). Desta forma, a teoria passa a ter significado na prática, se o formador favorecer um ambiente em que o professor possa falar sobre sua própria prática, evitando que a teoria seja apresentada descolada de sua realidade.

Para Estrela e Leite (1999, p. 30), mostra-se “fundamental desenvolver processos que favoreçam a tomada de consciência progressiva das necessidades por parte dos professores, o que implica o uso de metodologias dinâmicas, em que a sua participação seja efetiva”.

A estrutura das pautas formativas deve partir das necessidades percebidas, porém Estrela e Leite (1999) indicam que a participação ativa dos professores, durante o processo de identificação de necessidades, é fundamental para favorecer sua reflexão sobre a prática. Para elas, assim como para Alarcão (2011), a prática pode ser um lugar de aprendizagens e de saberes nos processos formativos, se for resultante de reflexão. Deste modo, “valorizar a reflexão na formação implica dar primazia à prática docente como lugar privilegiado de aprendizagem e construção de saberes” (ESTRELA; LEITE, 1999, p. 31).

Assim, o professor provavelmente atribuirá sentido para a teoria e/ou para sugestões compartilhadas nas formações, principalmente quando relacionadas ao seu cotidiano. O oposto disso suscitará temas como “Sugestões que não eram a realidade dos alunos”, apresentadas no grupo de iniciantes (Figura 9).

Vieira (2011) aponta que o professor, ao refletir sobre sua prática, também abre possibilidades para a tomada de consciência de suas reais necessidades e, dessa forma, interessa-se mais pelas formações.

De forma muito evidente, 73,3% dos respondentes aos questionários indicaram que os encontros formativos concatenados com a prática foram encontros que favoreceram a prática deles como professores alfabetizadores. A seguir, exponho alguns recortes que evidenciaram essa questão:

[...] as **práticas pedagógicas**, pois elas nos **estimulam a refletir sobre a nossa prática**, quais adequações fazer, intervenções etc. (Resposta anônima)

[...] a mais contributiva foi uma que vocês trouxeram jogos e atividades concretas para **que vivêssemos os exemplos**. (Resposta anônima)

[...] **formação ligada diretamente à prática**, como, por exemplo, definição de atividades para cada hipótese, pois isso facilita em como pensar em novas atividades para os meus alunos. (Resposta anônima)

[...] foram momentos de muito aprendizado, **troca de experiências e práticas vivenciadas em sala de aula**. Contribuiu para enriquecer minha prática e tenho certeza que a dos demais colegas. (Resposta anônima)

[...] **ao mostrar** que o planejamento, a leitura e a **intencionalidade na utilização dos recursos didáticos** são parceiras fundamentais para o sucesso da alfabetização. (Resposta anônima)

Nesses fragmentos, os participantes indicaram que as atividades práticas e a troca de experiências entre os pares foram fundamentais para a prática do professor. Estrela e Leite (1999, p. 31) apontam como processo essencial na formação do professor “valorizar a reflexão na formação”, pois isso “permite a produção de significados”. Esses recortes revelam que houve a ação de reflexão sobre a prática, em específico quando um dos respondentes destaca que as formações que trouxeram exemplos de práticas pedagógicas possibilitaram refletir sobre a prática.

Outro tema que o grupo de professores iniciantes apontou foi a necessidade de os encontros formativos acontecerem com um menor número de professores (Figura 9). No final do ano de 2019, realizei um encontro intitulado na época como “mentoria”, em que o grupo foi atendido em grupos menores, ou seja, foi subdividido. Para elucidar essa questão, exponho a fala de um dos sujeitos pesquisados:

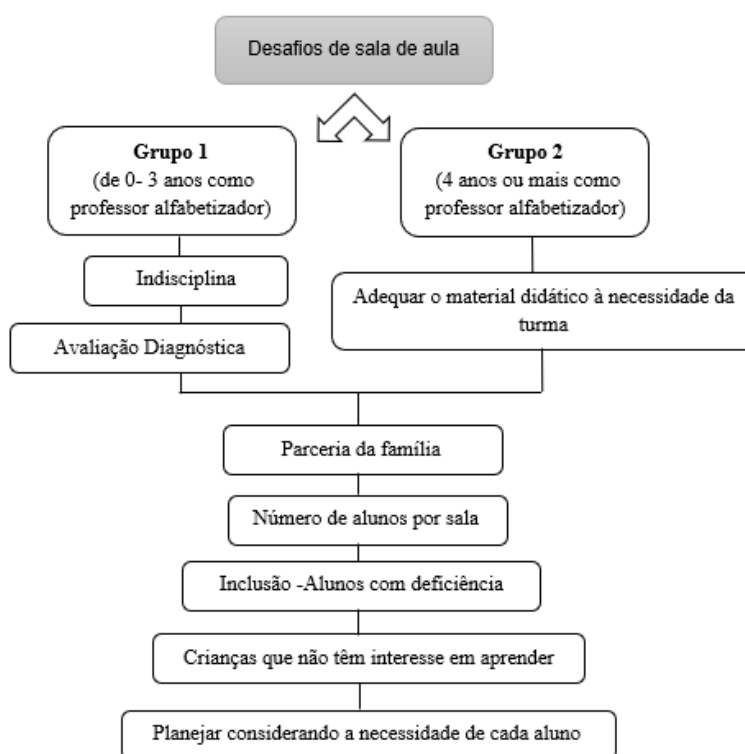
A **mentoria** realizada no final do PROFA, 2019, foi muito enriquecedora, **a troca com outras colegas foi riquíssima**. (Resposta anônima)

É evidente que encontros com um menor número de participantes possibilita momentos de troca mais efetivos entre os pares. As formações têm um tempo específico para seu início e seu término, e quando há um número maior de professores, o formador, na maioria das vezes, não consegue oportunizar que todos os participantes falem de suas práticas e/ou vivências em sala de aula.

Ao contrário, os encontros com grupos menores possibilitaram mais diálogo entre os participantes. Imbernón (2011, p. 82) diz que, quando os professores “trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções”. O encontro só é denominado riquíssimo pelo outro se fizer sentido para sua prática, ou seja, provavelmente, na troca com os colegas, o professor pesquisado encontra “soluções” para alguns dos desafios enfrentados.

A Figura 10, a seguir, foi elaborada a partir dos temas relacionados ao tópico/assunto “Desafios de sala de aula”, evidenciados por mim nas respostas aos questionários. Os temas “Avaliação diagnóstica”, “Parceria da família”, “Planejar considerando a necessidade de cada aluno” e “Inclusão de alunos com deficiência”, que também são evidenciados nos dados extraídos das entrevistas, serão analisados em conjunto, para que contribuam com esta análise.

Figura 10 - Desafios de sala de aula



Fonte: elaborado pela autora.

É importante destacar que a Figura 10 foi elaborada também para provocar possíveis reflexões para futuras pesquisas, principalmente com relação a temas que se mostram como desafios no início da carreira dos professores iniciantes e perduram na carreira dos professores que têm quatro anos ou mais de experiência como professores alfabetizadores.

Por ora, posso me indagar, como profissional formadora de professores: quais impactos as formações têm proporcionado na prática dos professores? Por que alguns temas perduram por um longo tempo na carreira do professor como desafio de sala de aula?

Para refletir sobre isso, apoio-me em Imbernón (2010, p. 80), quando o autor salienta que o “protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudança na prática educativa”. Ações que propiciem o protagonismo do professor mostram-se fundamentais para serem contempladas nas propostas de formações, como, por exemplo, a participação do docente na análise de necessidade formativas.

O tema “Crianças que não têm interesse em aprender” foi evidenciado nos dois grupos (Figura 10), como expressam as seguintes respostas:

[...] favorecer e possibilitar a aprendizagem de um **aluno que não queria aprender**.
(Resposta anônima)

[...] alfabetizar **crianças que não têm interesse em aprender**. (Resposta anônima)

Entendo que o desafio aqui não é a criança querer ou não aprender, uma vez que ela não aprende somente na escola, afinal a aprendizagem começa na relação da criança com o mundo. Tratando-se de crianças em período de alfabetização, essa relação com o conhecimento tem início no contato delas com os objetos de escrita e leitura, conhecimentos constituídos pela sociedade e presentes em sua vida, desde cedo, seja por sua curiosidade ou pela própria interação com os objetos de conhecimentos que as cercam.

A necessidade falada e/ou sentida nem sempre expressa a real necessidade formativa dos professores em suas respostas, quando mencionam que “a criança não quer aprender”. As necessidades formativas, provavelmente, estão em torno do planejamento.

O professor que realiza seu planejamento com base apenas nos livros didáticos, sem contextualizá-lo às necessidades e aos interesses dos alunos, poderá, como nos aponta Geraldini (2015, p. 88), dar origem a “inúmeras mazelas que têm sido denunciadas pelo discurso crítico: culpabilização do aluno no insucesso escolar”.

Em contrapartida, uma resposta ao questionário de uma professora com mais de quatro anos de experiência indicou uma preocupação em relação a essas adequações, quando apontou que seu maior desafio é:

[...] encaixar o que é pedido dentro dos materiais didáticos obrigatórios para a realidade da minha sala de aula. (Resposta anônima)

Embora a necessidade formativa apontada nas falas anteriores esteja relacionada à dificuldade de realizar um bom planejamento, esta última revela uma preocupação em adequar o material didático à realidade da turma, um fator predominante para obter um melhor engajamento dos alunos nas aprendizagens, sem culpabilizar apenas o aluno por não ter interesse em aprender.

O tema “Adequar o material didático a realidade da turma” (Figura 10) aparece no grupo de professores mais experientes, o que valida, neste caso, a importância da formação continuada e/ou permanente.

A indisciplina, por sua vez, foi apontada por 6,7% dos respondentes como um desafio de sala de aula, no grupo de professores de zero a três anos de atuação como professor alfabetizador. Esse tema pode ser reflexo das dificuldades de gestão de sala de aula, considerando o tempo de experiência do grupo, bem como da falta de planejamento adequado às necessidades da turma, o que pode gerar desinteresse por parte dos alunos, falta de parceria dos pais, entre outros. Segundo Vinha e Nunes (2018, p. 76):

As pesquisas revelam também que a indisciplina depende mais de fatores intra do que extraescolares, e as características, atitudes e práticas do professor podem exercer um papel fundamental na sua prevenção. Essas atitudes traduzem-se no tratamento justo e respeitoso, no bom relacionamento com os alunos, na disponibilidade para ajudar os estudantes, na escuta atenta e no interesse demonstrado pelo bem-estar dos menores.

Dito isso, a indisciplina mostra-se como uma temática relevante para os processos formativos dos professores.

O tema “Número de alunos”, destacado pelos dois grupos de professores também como um desafio de sala de aula (Figura 10), representado por um percentual de 16,7% de respondentes, mostra-se pertinente, considerando a complexidade do processo de alfabetização, como já mencionado no tópico 2.4 desta pesquisa, intitulado “Alfabetização: formação de professores alfabetizadores”.

Uma das professoras, em resposta ao questionário, expressa, por exemplo, que uma sala com um menor número de alunos permite um trabalho mais pontual:

Minha sala estava fechadinha, **eu tinha uma sala com um número menor, então é mais fácil alfabetizar**, também. Então, a maior parte da sala já estava alfabética; foram poucos alunos silábico-alfabéticos para o segundo ano. (Resposta anônima)

Entendo que a alfabetização deve se dar dentro de um processo reflexivo, a partir da necessidade de cada indivíduo, por meio de situações lúdicas, intervenções pontuais e uma observação atenta do professor para intervir de acordo com o nível de cada criança. Salas de aula com um menor número de alunos podem se mostrar mais eficazes nesse processo.

No decorrer das análises dos dados dos questionários, foi possível identificar os temas que agrupei no tópico intitulado “Aspectos constitutivos dos encontros formativos do Centro de Formação evidenciados pelos professores como significativos” (Quadro 5), sendo eles:

- Estudo da psicogênese da língua escrita;
- Propostas de atividades e intervenções para os diferentes níveis/hipóteses;
- Atividades práticas;
- Atividades com jogos para alfabetização;
- Formação sobre leitura;
- Trocas de experiências.

O último item apontado como significativo pelos professores alfabetizadores para os encontros formativos, o tema “Trocas de experiências”, apareceu com um percentual de 26,7% entre os respondentes, corroborando as ideias de Alarcão (2011, p. 63), quando a autora aponta que “os professores não podem permanecer isolados no interior da sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive”. Oportunizar ao profissional pensar coletivamente sobre sua prática e a dos colegas mostra-se potente para formação do professor.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 50-51) ressalta que é fundamental “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores”. Nesse sentido, o professor torna-se protagonista do seu processo formação.

Como destaca o autor, é preciso sobrepor “o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto” (IMBERNÓN, 2010, p. 40), ou, como aponta Vieira (2010, p. 39), “a formação se faz a partir da reflexão coletiva e individual das práticas pedagógicas”.

4.2 Necessidades formativas de um grupo de professores alfabetizadores

Para ampliar os dados desta pesquisa, realizei entrevistas individuais com seis professoras alfabetizadoras. As entrevistas foram gravadas¹³ e posteriormente transcritas¹⁴, para análise e categorização dos dados. As participantes fizeram parte do grupo de professores alfabetizadores que responderam ao questionário, cujas respostas foram anônimas.

Vale mencionar que, quando utilizei os dados do questionário para contribuir com a análise dos dados extraídos da entrevista, inseri a expressão “Resposta anônima” ao final do fragmento e quando me referi aos dados das professoras entrevistadas, inseri as letras iniciais dos nomes fictícios ao final de cada fragmento, a fim de preservar a identidade das participantes.

Os nomes fictícios foram inspirados em educadores que contribuíram e ainda contribuem de forma significativa para a área da Educação nas últimas décadas. São eles: 1. Emilia Ferreiro (E.F.); 2. Madalena Freire (M.F.); 3. Ana Teberosky (A.T.); 4. Magda Soares (M.S.); 5. Telma Weisz (T.W.) e 6. Paulo Freire (P.F.).

4.2.1 Caracterização das professoras participantes das entrevistas

O questionário apresentado às participantes continha um roteiro de apresentação, no qual expus o objetivo deste estudo, minha relação profissional e pessoal com o objeto de pesquisa e algumas perguntas para caracterização das entrevistadas (Quadro 7):

¹³ As entrevistas tiveram duração de, aproximadamente, 25 minutos cada.

¹⁴ O tempo de transcrição para cada entrevista foi de, aproximadamente, uma hora.

Quadro 7 - Caracterização das professoras participantes da entrevista

Iniciais do nome fictício	Idade	Formação acadêmica	Tempo total de atuação na docência	Tempo de atuação como professora alfabetizadora	Turma para a qual lecionou em 2019	Localização da escola em que atuou em 2019
E.F.	29	Pedagogia	8 anos	4 anos	1º ano	Central
M.F.	29	Pedagogia	6 anos	3 anos e meio	1º ano	Central
A.T.	46	Letras e Pedagogia	27 anos	27 anos	1º ano	Periférica
M.S.	25	Pedagogia	3 anos	2 anos	1º ano	Periférica
T.W.	33	Pedagogia	5 anos	4 anos	Multisseriada	Rural
P.F.	31	Pedagogia e Psicopedagogia	4 anos e meio	4 anos	1º ano	Rural

Fonte: elaborado pela autora.

O grupo de professoras entrevistadas tem como primeira graduação o curso de Pedagogia. Uma professora realizou duas graduações e uma cursou especialização.

Como podemos observar, o tempo mínimo de docência é de três anos. Atuando como professora alfabetizador, a maioria tem pouco tempo de experiência – entre dois e quatro anos; somente uma professora tem 27 anos de experiência.

Cinco das professoras entrevistadas atuaram em 2019 em sala de aula com alunos de primeiro ano e uma atuou em sala de aula multisseriada, na zona rural.

4.2.2 Necessidades formativas e processo formativo

Com referência ao processo de categorização, foi necessária uma leitura aprofundada do material obtido nas entrevistas. Pautada em Estrela e Leite (1999, p. 34), realizei a comparação constante dos dados “agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante e isolando, numa primeira fase, o material original”.

Após esse processo, conforme mencionei nos procedimentos de análises de dados, identifiquei três tópicos – “Desafios no trabalho com alfabetização”, “Formas de lidar com os desafios” e “Indicativos para uma proposta formativa” – e seus respectivos temas (Quadro 6).

Isto posto, apresentarei, a seguir, a análise desta categoria intitulada “Necessidades formativas e processo formativo”, lembrando que, segundo Lopez (2017), a análise de necessidade é um recurso fundamental para a elaboração de planos de formação.

Nas análises dos dados, o tema “Parceria com a família” apresentou-se como um desafio enfrentado pelo professor alfabetizador. Ao mesmo tempo, ficou evidente que, para o professor, a parceria com a família pode ser uma das formas de lidar melhor com os desafios de sala de aula. Algumas falas das entrevistadas exemplificam essa questão:

O maior desafio foi em relação à **participação da família** [...] como eu falei do apoio da família, é [*pensando*] teve também assim, já aconteceu de ter **pais que não eram alfabetizados**, então esse foi o pior desafio pra mim, né. (P.F.)

Olha, trabalhando com a questão da alfabetização, **a gente sente falta um pouquinho da parceria com as famílias** [...] O que mais pegou mesmo foi a questão do comprometimento das famílias, principalmente das crianças que tinham mais dificuldades. Foi mais difícil trabalhar [...]. (M.F.)

[...] **ajuda de algumas outras famílias**. (A.T.)

Para complementar esses dados, apresento os fragmentos extraídos da análise dos dados dos questionários:

A falta de compromisso de algumas famílias de alunos. (Resposta anônima)

O maior desafio, acredito que foi desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, **sem apoio familiar**, em alguns casos específicos, considerando uma necessidade maior da união família e escola. (Resposta anônima)

Na pesquisa realizada por Almeida (2014), a falta de parceria da família também apareceu como desafio para o professor alfabetizador, de forma bem evidenciada. Os professores buscam, de forma coletiva, estratégias para obter a colaboração da família na aprendizagem das crianças.

Com relação à fala da professora P.F., quando cita que os pais da criança não eram alfabetizados, vale destacar o que aponta Almeida (2014, p. 34), pautada em Ferreiro (1995): apesar de a parceria ser fundamental, a escola “tem a responsabilidade de propiciar para as crianças experiências de alfabetização que os pais estão na impossibilidade de lhes proporcionar”.

Mostra-se indispensável um trabalho coletivo entre a equipe gestora e os professores, para firmar parceria entre a escola e a família. Essa temática aparece com um percentual significativo entre as entrevistadas (66,7%) e os respondentes ao questionário (23%).

Outro tema destacado foi o desafio com relação à mudança de gestão/governo. A professora A.T. é a que tem mais tempo de experiência como professora alfabetizadora e atua na mesma rede de ensino há 27 anos, desde que iniciou sua carreira no magistério. É possível deduzir que, durante sua experiência, houve várias mudanças de governo, e que essas mudanças interferiram diretamente nas ações em sala de aula, conforme expõe:

As mudanças, né, que estão sempre acontecendo. Por mais que a gente tenha aquela nossa consciência, a nossa liberdade de poder, de uma certa forma, escolher o melhor método ou jeito de alfabetizar, mas as mudanças elas vêm, né, e elas acontecem a todo momento. Então, **as mudanças foram** assim bem, assim **algumas** foram bem legais e **tranquilas, e outras foram bem desafiadoras**. Então, os desafios que vêm no caminho com relação às mudanças foi bem... [reformulou] às vezes complicadas. É mudança de gestão, pois mudam um pouco os pensamentos [...]. (A.T.)

A mudança de gestão/governo, na maior parte das vezes, oculta a autonomia das escolas, e como é enfatizado pela professora entrevistada, essas mudanças, de certa forma, impactam nas ações de sala de aula. Arroyo (2013) diz que as propostas das escolas devem partir, primeiramente, do território de onde a escola está inserida, começando por identificar quem são as crianças e os professores, sem desconsiderar as propostas até então trabalhadas. Para isso, exige-se uma análise constante do currículo pela equipe da escola, uma vez que os alunos não são “meros destinatários do que ensinar-aprender” (Ibid., p. 217).

No próximo relato, a professora T.W. declara como necessidade formativa a temática relacionada ao desafio de planejar de acordo com a realidade de sua turma. Ela cita a dificuldade de planejar considerando a realidade da sala multisseriada, dada a diversidade que esta apresenta:

[...] por ser uma sala de aula multisseriada, acho que a dificuldade mesmo era a de detectar as dificuldades dos alunos pra **conseguir atividades adequadas pra eles**. É, sendo que eu teria que trabalhar ali dois anos, três anos de alfabetização e o terceiro ano já estava mais pra frente. Então, assim, era adequar o conteúdo para todos eles, certo, de forma que todo mundo aprendesse e dentro dessa multisseriada [...] então, buscar atividades, conteúdos que eu consiga adequar pra todo mundo. E pra que o aprendizado fosse significativo pra eles. Esse é um ponto muito forte [...]. Quando a gente pensa na questão, é... rural. Ser significativo, né. [...]. Então, **às vezes o conteúdo não era tão adequado pra eles. Então, essa era a maior dificuldade**. Pra ser mais real, sabe? Porque muitas vezes a gente fica no livro com coisas, é... com placas de ônibus, quando você vai no ônibus, quando você vê placa, assim, quando você vê essa placa nas ruas, mas eles não veem. Eles falavam: “Não sei; nunca vi, pô!”. Eles não têm esse contato. (T.W.)

Na continuidade de sua fala, percebemos que a necessidade estava na falta de autonomia para articular os conteúdos à realidade de sua turma, considerando que eram crianças de uma escola rural:

Olha, sinceramente, eu acredito que se fosse, talvez, mas eu não sei como explicar; assim, **se tivesse uma abertura maior nos conteúdos**, sabe? Lá, a gente tem que saber que é diferenciado, entendeu? Uma possibilidade de trabalhar aquele mesmo conteúdo da cidade de forma diferente, entendeu? Lá é multisseriada. [...] Então, ter essa abertura maior no conteúdo, **não ser fechado**. Não ter essa, esse gênero fechado por cada bimestre, por exemplo. Porque lá dificultava muito. Eu acho que o conteúdo fechado no livro com turma multisseriada, cada um dentro de cinquenta minutos, ou duas aulas pra trabalhar. Pra trabalhar com três turmas, conteúdos diferentes, alguém ficava sem atenção. (T.W.)

A professora aponta uma insatisfação em relação a seguir o livro didático sem ter abertura para articulá-lo com propostas que dialoguem com o cotidiano do aluno. Freire (2020a, p. 116) diz que a educação deve ser “autêntica”, “para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos”.

Ainda segundo Freire (2020b, p. 35), “crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo”. Isso fica ainda mais evidente na próxima fala:

[...] **aprendizado tem de ser significativo**, porque eles não têm placa, não têm contato com supermercado, não têm contato com coisas que a gente tem normalmente, que a criança aqui no dia a dia na zona urbana tem esse contato e lá, não. Tudo, tudo tem que vir da escola, então **esse aprendizado significativo tem que vir da escola**. (T.W.)

Na análise dos questionários, um dos respondentes citou que o desafio encontrado como professor alfabetizador era de adequar o material didático à necessidade da turma, como já foi apresentado anteriormente. No caso da entrevista, a professora pôde discorrer melhor sobre o assunto, oferecendo mais dados para a análise, ou seja, no questionário, a resposta evidencia a dificuldade de adequar o material didático à realidade; na entrevista, podemos perceber que o fato pode estar na falta de autonomia, e não na dificuldade em si de adequar o material às necessidades dos alunos.

Nas próximas falas das entrevistadas, percebemos que a necessidade aparece relacionada ao tema “Psicogênese da língua escrita”, em que as professoras expressam o desejo de entender melhor as contribuições da pesquisa para, então, compreender o processo que o

aluno percorre até a apropriação do sistema alfabético, podendo realizar as intervenções necessárias durante esse percurso:

Então, o principal desafio pra mim foi **identificar as hipóteses de escrita dos alunos**; isso, pra mim, foi o desafio inicial. Aí, depois disso, o desafio foi como **trabalhar com os alunos que estavam em diferentes hipóteses** de escrita, né, em uma sala de aula com muitas crianças. Então, pra mim, no início, foi essa a dificuldade maior de identificar e como trabalhar isso. (M.F.)

Pra mim, particularmente, foi conseguir **oferecer pra esses alunos, em diferentes hipóteses, o mesmo nível de suporte**, de não deixar ninguém a desejar, tanto os que estavam além, quanto os que estavam aquém. Que eu acho que a gente tem uma tendência de se preocupar com os que estão mais aquém, e os que estão além também precisam disso, né? Então, minha turminha tinha dois alunos que já chegaram alfabetizados e super letrados, assim, gostavam muito de ler [...] Então, assim, por vezes, eu me vi que **eu não conseguia desenvolver muito bem isso**, sabe? É, colocava... [*pensando*] a gente meio que colocava eles pra ajudar as outras crianças e eu sei que isso **é uma deficiência mesmo**, porque eles também precisam de suporte daquilo que eles já conhecem ali, né? Acho que isso era a minha maior dificuldade. (M.S.)

As professoras M.F. e M.S. provavelmente estudaram esse conteúdo na faculdade, mas, na prática, apontam-no como desafio em sala de aula, o que também representa um desafio planejar considerando a necessidade de cada aluno. Isso mostra a necessidade de aprofundamento sobre o tema, como também refletir sobre o planejamento do professor. Como nos aponta André (2016, p. 19), é preciso refletir criticamente, ou seja, “debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados”.

As intervenções pedagógicas são fundamentais para que as crianças avancem em seu processo de aquisição da língua escrita. É preciso ter claro o que são tendências equivocadas, como ressalta Colello (2021, p. 79), para trazer para a sala de aula intervenções significativas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, e não utilizar o estudo da psicogênese da língua escrita apenas para “classificar as crianças e seus saberes sobre a escrita” em níveis de hipóteses.

Assim, a necessidade expressa por M.F. e M.S. é aprofundar os estudos sobre a evolução psicogenética, assim como sobre propostas didáticas que promovam a compreensão das propriedades do SEA em seus diferentes níveis. Segundo Morais (2012, p. 51), “o aprendiz precisa reconstruir” as propriedades do SEA “para se tornar alfabetizado”, bem como “compreender suas regras e convenções”.

A professora M.S. complementa sua fala anterior citando também como desafio no trabalho com alfabetização realizar o planejamento de forma interdisciplinar:

[...] era **conseguir fazer com que essa aprendizagem fosse interdisciplinar**; na ciência, conseguir trabalhar a língua portuguesa, a alfabetização, dentro das dificuldades que aquela criança tinha. (M.S.)

Esse aspecto traduz-se na necessidade de aprofundar os estudos em relação às modalidades organizativas, que apresentam formas de articular diferentes áreas do conhecimento nas propostas didáticas e nos projetos, por exemplo.

Já na fala da professora E.F., o desafio que se revelou foi identificar o que a criança já sabe em relação ao objeto de estudo, ou seja, a dificuldade da professora está em realizar a avaliação diagnóstica:

Então [...] como desafio, muitas vezes, ainda mais quando a gente sai da faculdade e tudo, né, é, às vezes, você pensa que tem que ter um olhar muito investigativo pra você saber de fato onde aquela criança está, porque senão você chega com uma proposta que a criança não está preparada para aquilo ainda. Então, eu acho que na **questão de você saber tatear ali qual é o real ponto que a criança está de verdade pra poder começar**. Esse foi um ponto que deu um pouquinho mais de trabalho pra ser aprendido, né? Hoje, eu faço com muito mais facilidade, mas no começo a gente sofre mais um pouquinho. E, então, de repente, por exemplo, falando como se estivéssemos em 2019, foi o meu primeiro ano como efetiva da rede, né? Então, assim, **tinha pontos que eu achava que as crianças já estavam ali sabendo e daí você descobre que não**. (E.F.)

E.F. apresenta uma necessidade formativa própria de professores alfabetizadores iniciantes, corroborando o que destaca Franco (2015, p. 34): “todo o referencial teórico aprendido na graduação é posto à prova. É na passagem da teoria para a prática que, em muitos momentos, o jovem docente [...] demonstra dificuldade em transpor o conhecimento teórico para situações reais que começa a vivenciar”.

Na próxima fala, percebemos a mesma necessidade expressa por E.F.:

Os principais desafios, acho que assim que a gente sai da faculdade, a gente não sai muito pronto, né? **A gente aprende ali a teoria, mas, assim, a gente não sabe como conduzir uma sala de aula**, ainda. A gente está se apropriando de muita coisa ainda. (M.F.)

Esse desafio, muitas vezes, perdura na carreira de professores experientes. Como apresentei nas análises das questões abertas dos respondentes aos questionários, o desafio de incorporar teoria e prática aparece nos dois grupos, de professores iniciantes e experientes (Figura 9). Nas entrevistas, 66,7% das professoras citaram como necessidade formativa atrelar a teoria com a prática, como ilustra a fala a seguir:

[...] sendo muito sincera, existiram formações que abriram o mundo pra mim, assim eu falo: “Nossa!”. Na verdade, são três. Existem outras que eu falava assim: “Eu já faço isso”. Achei que era mais complicado, que eu estava falando de outra coisa e já era uma realidade. E existem outras que, **especialmente pra mim, as teóricas, assim, eu acho que não auxiliam muito**. Eu acho que, quando você vai pra uma formação, você vai, isso pra mim, né? Eu vou em busca de um conteúdo que eu não consigo encontrar sozinha [...]. (T.W.)

Assim como a professora M.F. citou que a faculdade não a preparou para os desafios de sala de aula, a professora T.W. indicou que se a teoria abordada nas formações não estiver relacionada com a prática, os encontros não favorecerão seu desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora.

Na fala a seguir, T.W. reforça essa questão:

Mas em compensação tinha **esse lado da teoria**, que eu acho que, **às vezes, deixa muito vago**. Eu sei que, às vezes, é pra embasar, mas não consegue embasar em uma hora, duas horas. Então, deixa mais vago do que realmente apropriamos. Então, acho é melhor falar assim: “Olha, tem esse texto aqui, lê pra mim, esse texto vai explicar tal coisa”, e vamos para o prático, né? Que, às vezes, é o que a gente precisa mais. Eu acredito nisso. (T.W.)

Imbernón (2010, p. 40) ressalta que “a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, pode conduzir à ausência, ao abandono, à desmoralização, ao cansaço da formação continuada”, ou seja, pode levar os professores alfabetizadores ao desinteresse e à desmotivação nas formações.

Isso também ficou evidente nos estudos de Altobelli (2008). A autora aponta que “praticamente todos os autores que já investigaram sobre formação continuada propõem, como fundamento essencial aos cursos oferecidos, a boa articulação entre teoria e prática” (ALTOBELLI, 2008, p. 64). Em sua pesquisa, uma das entrevistadas “queixa-se do enfoque que, segundo ela, dava à teoria um tratamento muito maior do que à prática” (Ibid., p. 64).

Freire (2000, p. 40) frisa que qualquer que seja a educação, “é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Diante disso, toda ação em sala de aula deve ser acompanhada antes, durante e depois de uma reflexão por parte do professor, no individual ou no coletivo, objetivando entender as concepções que estão por trás de sua prática, a partir das teorias presentes. Caso contrário, a teoria fica distante da prática, como revela a professora T.W.:

[...] **a teoria no papel dá muito certo**, mas a sua sala ali é você quem sabe o que está acontecendo [...]. (T.W.)

Para Estrela e Leite (1999), a reflexão sobre a prática permite trazer significado. A professora T.W. atua em uma área rural, em que as necessidades formativas se mostram, em alguns aspectos, diferentes das necessidades dos professores que atuam em escolas centrais, razão pela qual as formações teóricas apresentaram-se distantes de sua prática.

Diante disso, mostra-se necessário que as formações oferecidas pelo Centro de Formação passem a considerar no plano ação das formações o contexto dos professores que atuam nas áreas rurais.

Por fim, é preciso destacar que as formações devem considerar a realidade e o contexto vivido pelos professores, oportunizando a análise de suas necessidades formativas. Estrela e Leite (1999, p. 31) apontam que “valorizar a reflexão na formação implica dar primazia à prática docente como lugar privilegiado de aprendizagem e construção de saberes”, aproximando, dessa forma, teoria e prática.

As professoras, em suas falas a seguir, expõem claramente que as formações que trouxeram a prática articulada com a teoria contribuíram para sua atuação como professoras alfabetizadoras:

[...] Agora, você ir para uma formação e falar assim “Tá vendo esse tipo de atividade aqui? Você consegue trabalhar com tal, tal, tal aluno”; “Sabe esse jogo aqui? Dá pra complementar naquela atividade”. Então, quando **as formações eram práticas**, eram em cima de jogos, eram em cima de atividades da realidade de sala, igual eu estava falando antes, eram, **foram bastante, a grande maioria, eram de grande proveito** e muitas falavam assim: “Nossa, é isso! É isso que eu preciso”. Cheguei a realizar muitos jogos, de tudo que eu aprendi [...]. (T.W.)

[...] que a gente pode usar em nosso dia a dia que contribui muito, né, jogos, recursos que a escola tem ou que nós mesmos podemos confeccionar, que contribuem muito com isso, né? Assim, **eu acho que as formações que possibilitaram esse diálogo abriram mais esse leque, saíram da teoria e entraram mais na prática**. Eu acho que contribuiu muito mais. (M.S.)

A professora T.W. destaca que as formações práticas que oportunizaram atividades a partir da realidade de sala foram “de grande proveito”. Ela ainda mencionou que suas colegas comentavam “Nossa, é isso! É isso que eu preciso”.

Ambrosetti e Calil (2016, p. 219) revelam que:

[...] formar é preparar para a prática, mas os saberes da formação não são apenas saberes instrumentais; são saberes contextualizados, que adquirem sentido em função de intenções e dos valores das práticas formativas. O papel do formador, então, é agir na mediação entre essas duas lógicas, buscando a articulação entre elas nos objetivos da formação.

Nesse sentido, a professora M.S., no trecho em que diz “eu acho que as formações que possibilitaram esse diálogo abriram mais esse leque, saíram da teoria e entraram mais na prática”, evidencia a importância de o formador ter propiciado o diálogo entre teoria e prática dentro das propostas formativas.

Ainda com relação à teoria e prática, a análise dos dados das entrevistas indicou a troca de experiências, em outras palavras, a **socialização de práticas bem-sucedidas com alfabetização**, como um potente indicativo de proposta de formação, como revelam as falas a seguir:

No todo, eu acho que uma proposta de formação, deixa eu pensar, estou tentando, pensando de forma geral, não só pra iniciante, né, porque todas nós precisamos de ajuda. **As formações que trazem as boas práticas dos professores, né, as experiências**, essas formações são boas; não, são ótimas! São as que mais assim, acho que você percebe isso, né, que deixa o pessoal mais assim animado. (A.T.)

É a... [pausa] as trocas né? **De práticas entre nós professores, acho que é muito importante**, porque, às vezes, uma situação que já aconteceu comigo, eu tive uma outra reação, daí a colega comenta o que aconteceu com ela e o que ela fez foi diferente do que eu fiz. Eu acho que a prática mesmo, essa troca de prática é muito importante. Ajuda muito! (P.F.)

[...] **nas trocas entre os professores, a gente aprende muito**, porque a gente tem ali um tema pra estudar, a gente tem um tema de estudo naquele momento, mas a partir do momento que os professores colocam, que a gente tem aquela troca, aquela vivência entre os professores, a gente aprende muito. Porque, às vezes, acontece uma particularidade com um professor, que nunca aconteceu com você, mas nada impede de você passar por aquela situação, né, mais pra frente. Então, a gente acaba tendo uma parceria e uma troca muito grande nesses momentos de curso. (M.F.)

[...] A parte da, que a gente fez **as trocas de experiências também é muito valioso**. (E.F.)

Essa temática foi um indicativo bem recorrente entre as entrevistadas. Para contribuir com essa análise, apresento os fragmentos das respostas aos questionários, em que os professores alfabetizadores respondentes também evidenciaram as trocas de experiências como significativas para o percurso formativo:

A formação oferecida pela equipe de formação do Centro de Formação foram momentos de muito aprendizado, **troca de experiências** e práticas vivenciadas em sala de aula. Contribuiu para enriquecer minha prática e tenho certeza dos demais colegas. (Resposta anônima)

Boas **práticas trazidas pelo grupo** e socializadas contribuíram para minha prática. (Resposta anônima)

Formação com jogos e **trocas de experiências** favorecem muito nossa formação. (Resposta anônima)

Devido à **troca de experiência com os colegas** [...] apaixonei-me ainda mais pela alfabetização e me dediquei à transformação de minha prática pedagógica. (Resposta anônima)

As trocas com outras colegas foram riquíssimas. (Resposta anônima)

Imbernón (2010, p. 42-43) traz a formação como um lugar “que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores ‘aprendam’ com a reflexão e análise”, a partir de ambientes “que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências”, como apontado nas demais falas das entrevistadas, objetivando “possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Ainda segundo o autor, são perspectivas metodológicas que possibilitam “a mudança de relação de poder” (IMBERNÓN, 2010, p. 40), ou seja, o formador se desloca do papel daquele que detém o conhecimento para o papel de mediador, validando o trabalho em equipe e ressaltando a colaboração entre os pares.

O autor também destaca que o formador precisa ter em mente que “sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode converter em uma ficção”; na “formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

Ainda com relação à troca entre os pares, M.S. revela que:

[...] formações assim mais de perto, sabe? **A gente poder levar, assim, a nossa realidade de sala de aula para as discussões**, pra alguém mais experiente poder ver e avaliar e contribuir, principalmente com os professores alfabetizadores iniciantes, como o meu caso. (M.S.)

A professora aponta como foi significativo para seu percurso formativo levar para as discussões a realidade vivida por ela em sala de aula, revelando-se, dessa forma, protagonista do processo. A troca de experiência também permite que os professores reflitam criticamente sobre sua própria prática e a dos colegas. Nas palavras de Freire (2019, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá”.

Em sua fala, M.S. também ressalta a relevância da parceria de um profissional mais experiente, o que emerge novamente no trecho a seguir:

Eu acho que alguém mais presente, **alguém mais experiente**, mais presente ali no cotidiano da sala, né? Existe trabalho de assessoria, mas ele é mínimo, né? Então, se eu conseguisse que alguém tivesse um pouquinho daquele olhar, “Oh, isso daqui dá pra você fazer aqui, aproveita isso e faz isso aqui”. Porque precisa aproximar teoria da prática. A gente estuda muito, a gente vê muito, mas a realidade da sala de aula é

muito diferente, né? Então, **se eu tivesse alguém mais experiente mais próximo** ali, além da assessoria, acho que eu conseguiria ter desenvolvido um trabalho bem melhor, assim, sabe? (M.S.)

Estrela e Leite (1999, p. 31), pautadas em Wilson e Easen (1995), apontam a observação de sala de aula, realizada por um período determinado, como aquela “que melhor permite focar o desenvolvimento profissional do professor na prática pedagógica”. No caso das escolas, o coordenador pedagógico pode ser o profissional mais experiente para orientar o professor e levar as experiências desse docente para uma reflexão coletiva, em que outros profissionais possam colaborar com a prática do colega, evitando o individualismo. Para Imbernón (2010, p. 67- 68):

[...] o isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

Falar sobre sua prática no contexto coletivo permite que os professores aprimorem suas ações no contexto de sala de aula, a partir das contribuições dos colegas mais experientes.

De forma menos evidenciada, o tema relacionado ao estudo da psicogênese da língua escrita revelou-se como significativo na fala da professora E.F.:

Olha só eu acho que assim, como teve o ano passado que a gente ficou um bom tempo ali no “Profa 2019”, **estudando sobre as hipóteses de escrita e tudo aquilo é muito importante**, principalmente, pra quem está chegando. É muito legal. (E.F.)

Considerando o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva que, primeiramente, enxerga a criança como um ser ativo nesse percurso, **que traz hipóteses em relação ao objeto de estudo**, fica evidente a relevância de aprofundar o conhecimento sobre as contribuições dos estudos referentes à psicogênese língua da escrita, uma vez que, segundo Ferreiro (2013, p. 33), “temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes”.

Mesmo tendo sido orientadas a considerar a formação de 2019 (pré-pandemia), duas professoras entrevistadas apontaram a temática sobre a alfabetização no contexto remoto e híbrido como indicativo para uma proposta de formação:

Eu acho que, pensando na sala de aula, não sei se cabe a gente pensar agora da questão do Covid, como vai ser daqui pra frente, pensando **nessa questão do ensino híbrido**. Pensar em **como vai ser essa alfabetização** [...] é uma coisa que eu vi muita dificuldade no ano de 2020. (M.F.)

[...] é difícil não pensar no agora, né? Porque o meu maior desafio é **como alfabetizar a distância**. (A.T.)

Esclareço, com base em Rodrigues (2016, p. 6), que as necessidades formativas podem emergir “no decorrer do processo de formação pela investigação e a partir das situações reais de trabalho”, ou seja, a temática está relacionada ao contexto real vivido pela professora, diante da pandemia de Covid-19.

Com base nisso, como formadora de professores, percebo que as propostas formativas devem ir ao encontro das necessidades dos docentes, e que, uma vez identificadas, não garantem um plano de ação estático. A análise de necessidades formativas precisa fazer parte de todo o processo de formação, de forma contínua e com a participação dos envolvidos, formador e formandos, visto que as necessidades mudam conforme o desenvolvimento profissional e o contexto em que se estiver atuando.

Por fim, a temática relacionada à inclusão aparece como desafio no grupo de professores iniciantes, assim como no grupo de professores com experiência, conforme apresentei na análise dos dados dos questionários (Figura 10) e das entrevistas. Percebi que os dados contribuíram para evidenciar que essa temática é apresentada como um importante indicativo para uma proposta formativa, como esta professora destaca na fala a seguir:

Ah, eu acho que no caso, assim, de 2019, também eu tive aluno de inclusão e foi um pouco difícil de saber lidar com a situação. Então, **eu acho que inclusão é um tema também relevante pra formação**, viu? Porque, às vezes, a gente não está preparado, né, com certa situação. Cada inclusão é um caso e a gente acaba tendo mais de uma inclusão dentro de sala de aula. Então, eu acho que inclusão é um tema bem importante. A rede deveria investir na gente. (P.F.)

A necessidade formativa da professora entrevistada decorre de um desejo que demonstra interesse por formações voltadas para a temática da inclusão. Estrela e Leite (1999, p. 32), com base nos estudos de formação contínua de professores para a integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em salas regulares, apontam que, para efetivar a integração do aluno com deficiência na sala regular, exige-se do docente “o desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos raras vezes contemplados na formação inicial de professores e que carecem, portanto, de ser considerados no âmbito da formação contínua”.

Em geral, as formações para os professores alfabetizadores não incluem formações com foco nessa temática, sendo comumente oferecidas pelo setor da Educação Especial, assim como, eventualmente, discutidas nas formações que acontecem nas escolas com o coordenador. Portanto, mostra-se um potente indicativo para uma proposta de formação, provavelmente, por meio de parceria entre formadores do EF e formadores da Educação Especial, para atender a essa necessidade de formação, considerando, acima de tudo, que os alunos com deficiência têm direito à educação tanto quanto os demais.

Aliás, a parceria é um tema que emerge nas falas das professoras como um caminho para lidar com os desafios na alfabetização, representando 100% das entrevistadas, sobretudo quando conta com o apoio, em específico, da equipe gestora. Ao mesmo tempo, em menor percentual (33,3%), é citada a importância do apoio dos colegas de sala de aula, assim como da equipe de formação do Centro de Formação (66,7%), para o desenvolvimento das práticas em sala de aula. As falas a seguir expõem essa relevância:

Olha, eu tive a **parceria de coordenadores** muito legais, **eu tive a rede também**, que proporcionou cursos muito bons pra minha formação como professora [...]. (M.F.)

[...] **com grupos de professores** também, que fortalece bastante, pessoas mais experientes, e **com a coordenadora** da escola, que dava esse suporte pra mim. (M.S.)

Então, nesse ponto, eu acho as **formações da rede** bem interessantes. Sabe, até quando teve aquela mentoria, eu achei muito legal. Eu falei pro meu marido “Nossa, que legal”, porque a gente tem a oportunidade de trocar, sabe? E eu percebi o quanto eu estava engessada. [...] **As formações com os colegas** também. Ali, na escola que eu estava, tinha mais de um professor de primeiro ano e esse ano só tem eu de primeiro, né? Mas, no ano passado, tinha mais, então a gente trocava ali atividades com a outra, as insatisfações, aquela ansiedade [...]. (E.F.)

As professoras revelam que os desafios, quando enfrentados em parceria, sobrepõem-se, de certa forma, à ação solitária do professor em sala de aula. Na colaboração com os colegas mais experientes, elas podem refletir melhor sobre sua prática.

Nessas falas, a parceria do coordenador também se mostrou potente para a formação do professor. Segundo Placco e Souza (2006, p. 76): “O coordenador pedagógico pode ser, para o professor, um facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja”.

Nessa perspectiva, é possível observar na fala da professora E.F., quando cita a mentoria realizada pelo Centro de Formação, que o formador pode ser um possibilitador de momentos de trocas entre os pares.

Ainda a esse respeito, destaco a fala da professora A.T.:

[...] eu tive algumas formadoras que me ajudaram bastante. [...] essa ajuda que a gente precisa de... *[pensando]* como eu posso explicar... Eu estou com um pouco de vergonha e aí fica assim, sem saber o que falar. *[risos]* Mas, assim, a gente sente como se fosse um ponto de apoio, entendeu? Eu acho que, sem formação, **sem apoio das formadoras, a gente perde o nosso porto seguro**; parece, assim, que a gente está caindo, caindo e, de repente, vêm as formadoras e seguram a nossa mão. [...] Dá essa impressão de alguém carregando a gente. Falando tipo: “Pera aí, estou aqui com você!”. Eu senti isso, viu [...]. Eu sinto isso! [...] Quando você pensa “E agora, o que eu faço? Pra onde que eu corro?”. Saber que tem alguém lá, “Me conta o que aconteceu, o que é”, é legal! Foi de grande, grande apoio pra mim. (A.T.)

Alarcão (2011, p. 47) aponta que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”. A autora ainda destaca que a escola precisa “criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (Ibid., p. 47), e isso não se mostra diferente em relação ao Centro de Formação, que, conforme as falas das professoras, também foi um local importante para trocas. A professora E.F. relata que, em sua escola, havia apenas ela como professora alfabetizadora de primeiro ano, por isso as formações do Centro de Formação tiveram um papel importante, pois possibilitaram momentos de troca com os colegas.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 72) ressalta que é preciso desenvolver uma cultura colaborativa nos espaços de formações, objetivando “romper com o individualismo da formação”.

Na próxima fala, a professora T.W. procura deixar claro que buscou as formadoras do Centro de Formação para dizer que era necessário pensar nas propostas para as crianças de escola rural, principalmente as de sala multisseriada:

Nesse último ano, além desses relatos, ainda teve a mudança dos livros em si, né? [...] que era uma realidade muito difícil [...] que era todos conteúdos diferentes para serem trabalhados ao mesmo tempo e em uma aula só. **Então, pra que ninguém fosse prejudicado**, né, o que eu **tentei** fazer foi **buscar a equipe de formação da rede**. (T.W.)

Percebo que, nesse último depoimento, a necessidade surge em forma de “desejo ou carência”, pois a professora expressa a dificuldade de trabalhar com diferentes níveis em uma mesma sala, a partir de um contexto totalmente diferente de crianças que frequentam escolas centrais. Nesse caso, a professora buscou o apoio da equipe de formação para melhor enfrentar o desafio de sala de aula, ação que revela a importância de trazer para as formações o contexto vivido pelo sujeito participante.

Nesse sentido, Príncipe (2010, p. 64) compreende:

[...] as necessidades como geradoras de desafios e dificuldades para os sujeitos que as identificam. Por este motivo, defendemos um processo de identificação e análise de necessidades de formação, partindo dos sujeitos que vivenciam o contexto em que elas são geradas. Assim a superação do desafio se traduz em condição para a melhoria da relação entre o educador e o seu trabalho.

Desta forma, os espaços de formação, aqui representados pelo Centro de Formação, podem, segundo Príncipe (2010, p. 60), promover “a formação articulada com situações de trabalho [...] para ultrapassar as dificuldades do cotidiano”.

Para evidenciar a relevância da parceria entre o Centro de Formação e os coordenadores, de modo a dialogar a respeito das necessidades formativas dos professores, com o objetivo de promover a formação continuada, destaco, nas falas a seguir, a notoriedade dada pelas entrevistadas à importância da continuidade de sua formação na escola e fora dela:

[...] **poderia ter feito mais formações**; eu acho que podia ter tido mais, porque quanto mais a gente busca, mais a gente conhece. [...] Até mesmo por segurança, se você tem domínio sobre aquilo, você se sente mais segura de fazer, né? Então, eu acho que nesse ponto, **o caminho, de fato, é a formação**; não tem outro jeito. A gente tem que buscar aprender e melhorar sempre. (E.F.)

Estude! *[risadas]* **Estude**, se empenhe muito e seja aberto a várias realidades. (T.W.)

[...] eu acho que pra buscar se informar, né, **buscar a formação**. (E.F.)

Então, é um desafio diário; não é só você gostar; **você tem que estar em estudo constante**. (M.F.)

Como enfatiza Imbernón (2011, p. 49), “o desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional [...] com o objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão”.

A formação foi aqui apontada pelas professoras como fundamental para seu desenvolvimento profissional e para melhor enfrentamento dos desafios na alfabetização.

4.3 Proposta formativa para professores alfabetizadores de uma rede de ensino

Para elaborar uma proposta formativa, é preciso considerar todos os estudos realizados até aqui, desde as reflexões feitas durante a construção desta dissertação até as concepções de “necessidades formativas” apresentadas, pautadas em Estrela e Leite (1999), Lopez (2017) e Rodrigues (2016), as quais ressaltam que o levantamento das necessidades formativas é a base

para a elaboração de qualquer proposta de formação. As autoras também destacam que, para a identificação das necessidades, é preciso basear-se na análise e na reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ancoro-me em Alarcão (2011) e Imbernón (2010; 2011), que trazem a formação docente centrada na proposta do professor reflexivo, aquele que começa na práxis, aproximando teoria e prática, corroborando, dessa forma, a tomada de consciência de suas necessidades formativas, no coletivo e/ou no individual.

Retomo, propositalmente, a questão central deste trabalho: **quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática?**

Na análise dos dados das questões abertas do questionário, pude verificar as necessidades sentidas em três tópicos: Lacunas das formações para professores alfabetizadores, Desafios de sala de aula e Aspectos constitutivos dos encontros formativos evidenciados como significativos.

Outros três tópicos também foram identificados nas análises dos dados das entrevistas: Desafios no trabalho com alfabetização, Formas de lidar com os desafios e Indicativos para uma proposta formativa.

Diante disso, poderia elencar uma lista de temas para compor uma proposta formativa, todavia, Estrela e Leite (1999) ressaltam que, além de identificar as necessidades, é preciso priorizá-las, o que exigiria uma nova fase de discussão com os professores, para avaliação dos temas e das possíveis tomadas de decisão.

Pereira e Placco (2018, p. 92) advertem que:

O emprego do termo necessidades formativas procura se afastar de uma noção hermética ou excessivamente pragmática, o que significa que não consideramos que aquilo que os professores declaram como necessário se transforme em uma “tábua de mandamentos da formação”. Ao contrário, o que os professores declaram como sendo fundamental para as suas práticas precisa ser analisado criticamente [...] A razão de tomar as necessidades como ponto de partida dos projetos formativos é sua construção coletiva e colaborativa dos processos formativos, de modo que todos se sintam comprometidos com eles e motivados para engajar-se neles.

A elaboração de uma proposta formativa deve considerar as necessidades reais dos sujeitos, no contexto em que eles estão inseridos, garantindo assim sua participação nessa construção. Conforme ressalta Nóvoa (2002, p. 36), é importante lembrar que:

Os professores não são apenas consumidores, mas também são produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também são

criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos-reflexivos.

Assim, quando um dos indicadores obtidos nas análises desta pesquisa apresenta como necessidade formativa “formações com atividades práticas”, não significa, de forma alguma, ofertar um conjunto de sugestões de práticas e/ou propostas de atividades para compartilhar em formações, sem possibilitar que o professor investigue, pesquise, fundamente ou reflita, no coletivo, sobre as intencionalidades de cada proposta e suas possíveis contribuições para o contexto vivido. Se não for assim, estaremos considerando esses profissionais meros reprodutores. Como aponta Imbernón (2010, p. 11), “a formação continuada de professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

No caso das formações oferecidas pelo Centro de Formação, os estudos realizados nesta pesquisa indicaram que é preciso criar caminhos para que as propostas formativas dialoguem com o contexto das escolas, possibilitando atender às necessidades dos professores. Nessa direção, Príncipe (2010, p. 58) destaca que:

A formação de educadores e as práticas por eles desenvolvidas não podem ser dissociadas. Faz-se fundamental pensar a formação como prioritária, mas na interação com a instituição onde o educador desenvolve sua ação educativa, levando em conta suas necessidades de formação.

Logo, se a questão central desta dissertação é saber quais são as necessidades formativas a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática, identificar as necessidades é indispensável, bem como assegurar a participação do professor nesse processo, considerando os desafios de seu cotidiano. Conforme enfatiza Imbernón (2010, p. 9):

[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e sem dúvida, na inovação e na mudança.

Nesse sentido, uma proposta formativa para professores alfabetizadores deve contemplar estratégias que identifiquem, analisem e priorizem, no coletivo, as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos na formação e, principalmente, considerar o contexto de onde emergem essas necessidades. Estrela e Leite (1999, p. 30) apontam que é “fundamental desenvolver processos que favoreçam a tomada de consciência progressiva das necessidades

por parte dos professores, o que implica o uso de metodologias dinâmicas, em que a sua participação seja efectiva”.

Ao mesmo tempo, as autoras esclarecem que não existe um único caminho ou método para identificar as necessidades formativas. Partindo desse pressuposto, destaco, a partir de Estrela e Leite (1999), Alarcão (2011) e Imbernón (2010), algumas estratégias para o levantamento de necessidades formativas que corroboram para a formação do professor reflexivo:

- Entrevista;
- Questionário;
- Observação direta de sala de aula;
- Análise de casos em grupo (reflexão sobre práticas fictícias ou reais);
- Elaboração de portfólios que revelem o processo de sala de aula;
- Tematização da prática;
- Narrativas, como relatos, diários e incidentes críticos;
- Grupo de discussão ou círculo de estudos;
- Troca de experiências entre os professores.

Para todas as estratégias, é preciso garantir a participação ativa dos professores. Conforme destaca Imbernón (2010, p. 98), o formador deve contribuir “com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas”.

Segundo Rodrigues (2016), é preciso realizar questionamentos com o professor durante a análise de necessidades formativas, para ampliar atitudes investigativas e reflexivas, desenvolver uma cultura de análise de práticas, e não de pessoas, em um processo que valorize a participação colaborativa, dispensando-se as “receitas prontas”.

Nesse contexto, mostra-se também relevante que os formadores do Centro de Formação considerem as observações realizadas pelos coordenadores das unidades escolares, assim como assegurem a participação destes, que estão envolvidos diretamente com o cotidiano escolar, para a elaboração de uma proposta formativa da rede.

Perante o exposto e com base nos resultados das análises dos dados obtidos nesta pesquisa, apresento ações que se mostram potentes para compor uma proposta formativa para professores alfabetizadores, considerando as temáticas evidenciadas pelos professores como significativas para o processo formativo (Quadros 5 e 6):

- Firmar parceria com o coordenador pedagógico das unidades escolares para o levantamento de necessidades formativas e a participação dos planos de formação;
- Realizar parceria com a equipe de formação da Educação Especial para colaborar com os processos formativos dos professores;
- Considerar a participação dos professores alfabetizadores no processo de análise de necessidades formativas, utilizando diferentes estratégias;
- Considerar as temáticas aqui apresentadas como significativas para as propostas de formação dos professores alfabetizadores;
- Realizar encontros com um menor número de professores;
- Mapear as necessidades dos alunos para aproximar as formações dos contextos das escolas;
- Propor formações de acordo com a proposta curricular da rede;
- Garantir momentos de trocas de experiências nos espaços formativos, sejam eles o Centro de Formação ou as unidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseada nas reflexões iniciais desta dissertação, em que associo meu vivido com a temática desta pesquisa – necessidades formativas de professores alfabetizadores –, evidencio inquietações relacionadas às formações de professores alfabetizadores. Dessas inquietações, revelou-se uma questão central, que foi a base deste estudo: quais são as necessidades formativas dos professores alfabetizadores a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática?

Com o propósito de delinear uma resposta para essa pergunta, defini como objetivo geral desta pesquisa: identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.

Apoiada no objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer quais aspectos constitutivos dos Encontros Formativos do Centro de Formação de Professores foram evidenciados pelos professores alfabetizadores como significativos, ou não, para sua prática;
- Analisar os desafios apontados pelos professores alfabetizadores que participaram das formações do Centro de Formação de Professores em relação à sua prática em sala de aula;
- Elaborar uma proposta formativa para professores alfabetizadores de uma rede de ensino.

Para alcançar esses objetivos, realizei, primeiramente, o levantamento de estudos correlatos no banco de dados da BDTD, em busca de possibilidades, embasamento teórico, evidências e reflexões. Durante o levantamento, percebi que havia uma grande concentração de pesquisas que tiveram como foco avaliar a qualidade de programas de formação para professores alfabetizadores, dentre eles o Pnaic e o Profa, e uma menor concentração de pesquisas voltadas para as necessidades formativas desses professores, que considerassem, principalmente, o contexto dos desafios vivenciados por esses profissionais.

Com base nessa etapa, mostrou-se evidente a relevância desta pesquisa com professores alfabetizadores que realizam a formação em serviço com os formadores/técnicos da SME.

Em seguida, constituí o quadro teórico deste estudo, composto de discussões acerca das seguintes temáticas: formação continuada; formação docente centrada na escola; necessidades formativas e alfabetização – formação de professores alfabetizadores. Tais temáticas tiveram

como finalidade impulsionar as discussões em relação ao tema da pesquisa e alicerçar as análises de dados.

Os participantes deste estudo foram professores que realizaram formações específicas para professores alfabetizadores no Centro de Formação de uma rede de ensino. Utilizei como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista individual semiestruturada.

A análise foi realizada, primeiramente, a partir dos dados dos questionários, que foram respondidos pelo grupo total de professores que participaram das formações em 2019. Em um segundo momento, como forma de complementar a coleta e a análise dos dados, realizei a análise das entrevistas, que foram concedidas por seis professoras alfabetizadoras do grupo.

Com relação ao processo de análise dos dados deste estudo, antes de tudo, saliento o quanto ele favoreceu meu próprio desenvolvimento como formadora. Freire (2019, p. 25) destaca que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ao longo da análise dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, pude realizar reflexões constantes sobre o meu fazer, seja como formadora de professores alfabetizadores, seja como supervisora pedagógica do EF, função que, no final de 2020, fui convidada a desempenhar em 2021.

É extremamente recompensador perceber que o processo de pesquisa pode colaborar com outros trabalhos, principalmente com minha vida profissional, abrindo possibilidades para novas propostas formativas nos espaços em que atuo.

Com relação à formação continuada, os estudos apontaram que a prática do professor dever estar em constante aprimoramento. Considerando que os espaços e os sujeitos estão em constante transformação, os momentos formativos devem estar alinhados com essas mudanças, evitando propostas formativas com temas genéricos. Os estudos apontaram também que esses espaços devem favorecer a reflexão sobre a prática, promover a autonomia e, conseqüentemente, uma menor dependência dos professores por “receitas prontas”.

A temática da formação docente centrada na escola mostrou-se fundamental para compreender que é essencial o formador considerar o contexto da escola, local onde, de fato, ocorrem o ensino e a aprendizagem e de onde emergem os desafios de sua prática, revelando-se indispensável articular os planos formativos do Centro de Formação com as formações centradas na escola.

No que diz respeito às necessidades formativas, tema central deste trabalho, os estudos validaram que os planos de formação precisam ser revistos e reformulados ao longo do tempo, para atenderem às reais necessidades dos professores alfabetizadores.

Também confirmaram que a análise de necessidades como instrumento diagnóstico na etapa preliminar do planejamento de ações formativas pode trazer indicativos importantes a serem trabalhados nas formações e que atendam mais diretamente as problemáticas que envolvem a fase de alfabetização.

Um ponto importante a ser evidenciado é que a análise de necessidades não implica somente levantar temáticas para serem abordadas nas formações. A pesquisa evidenciou que considerar as temáticas apontadas pelos professores mostra-se fundamental, assim como o processo de análise para o levantamento dessas necessidades. Corroborando o presente estudo, Gomes (2016, p. 20) ressalta que “é imprescindível que os professores reflitam constantemente sobre o seu trabalho docente, buscando sempre compreender suas necessidades de formação”. Em outras palavras, o processo de análise de necessidades passa a ser uma estratégia potente de promoção de uma prática reflexiva, razão pela qual deve ser incorporada às propostas de formações.

Pude perceber que a análise de necessidades formativas deve ser parte do processo de formação, colocando os formandos na posição de sujeitos protagonistas, e não como objetos de formação.

Vale destacar que, durante as análises de necessidades, foi possível identificar pontos potentes das formações que já aconteciam e que foram revelados como pontos fortes das formações oferecidas pelo Centro de Formação. A troca de experiências, por exemplo, foi um tema evidenciado como significativo dos encontros formativos realizados. Segundo Nóvoa (2002, p. 63), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”, o que revela, de fato, o protagonismo desse sujeito nesse espaço.

Diante disso, essa estratégia revela-se também como importante ferramenta para análise de necessidades formativas, uma vez que o professor tem o espaço para falar de sua prática no coletivo, podendo, dessa forma, compartilhar conhecimentos, analisar a própria prática, receber contribuições dos colegas e tomar consciência de suas reais necessidades para melhor desempenhar seu papel de professor alfabetizador.

Outra temática discutida neste trabalho foi a formação de professores alfabetizadores. Para essa discussão, mostrou-se relevante considerar os resultados da ANA 2016, que, à época, apresentaram uma preocupação relacionada à proficiência de leitura e escrita das crianças, ao final do terceiro ano do EF. Esses dados corroboraram a escolha dos sujeitos e do tema desta pesquisa, voltado para a formação de professores alfabetizadores.

A presente pesquisa revelou também que o professor alfabetizador, frente à complexidade do processo de alfabetização, precisa de conhecimentos específicos da área e que essa temática deve estar presente, de forma sistemática, nas formações das unidades escolares, em consonância com o Centro de Formação, a fim de colaborar com a formação dos professores alfabetizadores, visando a um sujeito crítico, capaz de argumentar sobre as práticas alfabetizadoras, que entenda esse processo como um direito à cidadania.

Ainda com relação às análises dos dados extraídos dos questionários e das entrevistas, pude identificar que as necessidades formativas podem estar associadas a temas específicos voltados para o processo de alfabetização, como também para temas mais gerais, como: falta de parceria com a família; parceria com a equipe gestora; número de alunos em sala de aula e mudanças de governo. Esses temas “gerais” podem se apresentar como desafios de sala de aula para o professor alfabetizador.

No que se refere, especificamente, aos temas voltados para o processo de alfabetização, alguns foram evidenciados tanto no grupos de professores iniciantes quanto no grupo de professores experientes, como, por exemplo, o tema “lacunas das formações”. Ambos os grupos revelaram a necessidade de as formações articularem a teoria e a prática do professor, em um espaço propiciador de diálogo e colaboração.

Outro ponto que se destacou nas análises foi o fato de as formações não atenderem às necessidades formativas dos professores que atuam nas áreas rurais. Os dados revelaram que existe uma lacuna referente às propostas oferecidas pelos formadores à realidade desses profissionais, sinalizando uma importante ação para o Centro de Formação.

Ratificando essa reflexão, Monteiro (2018, p. 184) aponta que as pesquisas sobre formação continuada têm priorizado em suas análises “professoras que atuam na área urbana em escolas públicas municipais e estaduais, concluindo que as pesquisas sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam na área rural e em escolas particulares são raras”, o que evidencia uma carência de pesquisas nessa área.

A análise de necessidades formativas permite que os sujeitos envolvidos realizem a tomada de consciência na práxis: no caso do formando, foco desta pesquisa, em relação às suas necessidades formativas; no caso do formador, para pensar em outras possibilidades que possam ser incorporadas às suas propostas de formação.

De acordo com Estrela e Leite (1999), as estratégias/instrumentos para a análise de necessidades formativas podem apresentar algumas limitações, por isso suas escolhas não devem ser “estáticas”, como ressaltam as autoras. O formador deve servir-se de diversas

estratégias para que uma possa complementar a outra, considerando, nessas escolhas, os sujeitos e os contextos a serem analisados.

Nesse processo, o fundamental, conforme evidenciado por vários estudos apresentados nesta pesquisa, é que o levantamento das necessidades formativas dos professores alfabetizadores possibilitam os caminhos da práxis para a tomada de consciência de suas reais necessidades, estratégia esta que fortalece a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

O papel do formador de professores deve ser possibilitar espaços de formação que contribuam com os educadores, principalmente os alfabetizadores, para que tenham consciência das intencionalidades de suas práticas, sejam capazes de teorizar suas ações, identificando em que marco teórico elas se encontram, e analisem suas ações práticas, constantemente, no coletivo.

Assim, esta pesquisa conseguiu alcançar seus objetivos, identificando as necessidades formativas de professores alfabetizadores de uma rede de ensino e indicando uma proposta formativa. Ela também propiciou minha autoformação como pesquisadora e como formadora de professores alfabetizadores.

Este estudo sinalizou, ainda, pontos que merecem ser aprofundados, a saber: necessidade de investigação sobre os professores que atuam em área rural e sobre as estratégias de análise de necessidades formativas, conforme indicado na proposta formativa apresentada nesta pesquisa.

Por fim, este estudo fortaleceu a importância da estratégia de trocas de experiências, como forma de levantar necessidades formativas, respeitando o contexto de onde elas emergem, nas propostas de formações para professores alfabetizadores, e de aproximar teoria e prática, objetivando mudanças na prática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. J. P. **Análise de necessidades de formação**: uma prática reveladora de objetivos da formação docente. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- ALTOBELLI, C. C. A. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituinte-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 215-236.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016.
- ANNUNCIATO, P.; FREIRE, L.; KRAUSE, M. Está na hora de arquivar esse livro. **Revista Nova Escola**, ed. 300, 13 mar. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8760/esta-na-hora-de-arquivar-este-livro>>. Acesso em: 13 maio 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BATISTA, A. A. G. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BITENCOURT, A. D. N. **Formação docente centrada na escola**: uma construção a partir das necessidades formativas de professores do 1º ao 5º ano. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia** r. do cur. de ped. de Ci. Hum. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374>>. Acesso em: 12 maio 2020.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 6, p. 9-27, 1º sem. 1998.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 428-445, ago, 2017.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTRELA, M. T. ; LEITE, I. M. T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista Educação**, v. VIII, n. 1, p. 29-48, jan. 1999.

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

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

_____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Lian Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. IN: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13.ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 33-37.

FREI BETTO. **Reinventar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

_____. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago, 2015.

GOMES, M. S. **Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças: um estudo de caso no município de Natal**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempo de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 59-73.

LOPEZ, M. J. D. Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación Formative needs. Analysis and evaluation models. **R Est Inv Psico y Educ**, Extr.(6), A6-007, 2017. Disponível em: <<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2132/pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MONTEIRO, M. H. N. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

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

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras

pedagógicas. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e os seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018, p. 81-102.

PLACCO, V. M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 135-152.

_____.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 25-32.

_____.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____.; SOUZA, V. L. T. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 11-28.

PRÍNCEPE, L. M. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes em uma rede municipal de educação**. 232 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2017.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e rede formativas**. São Paulo: Panda, 2018.

RODRIGUES, A. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7335804-A-analise-de-necessidades-de-formacao-como-estrategia-de-promocao-de-uma-pratica-reflexiva-na-formacao-continua-de-professores.html>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SALDAÑA, P. Apenas 0,8% dos brasileiros de 25 a 64 anos concluíram curso de mestrado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, s/p., 10 set. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/aceso-a-mestrado-no-brasil-e-16-vezes-menor-do-que-em-paises-ricos.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto-sensu*: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP**. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, G. B. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A. **O desafio da convivência**: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. 2018. Disponível em: <http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

WEISZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência

Pesquisador: Ana Cláudia Kogake de la Rosa

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

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere às necessidades formativas a serem consideradas nas formações continuadas na perspectiva de mudanças na prática.

O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: esclarecer, em linguagem clara, quais os procedimentos que serão realizados com os participantes, no caso desta pesquisa, apenas entrevista.

Desconfortos e riscos:

As entrevistas serão gravadas em áudio para precisão das transcrições. O pesquisador omitirá nos registros da pesquisa qualquer elemento que permita a identificação do sujeito entrevistado.

Benefícios:

A participação do entrevistado /sujeito participante da pesquisa é de grande importância para a produção de conhecimento científico, da mesma forma que estará colaborando para o objeto que pretende colaborar com propostas formativas de professores alfabetizadores.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Cláudia Kogake de La Rosa. Dr. Rubens Savastano, 450 – Residencial Reserva das Figueiras, São José dos Campos - SP, 12242-332, contatos: (12) 98111-9955.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Questionário (Caracterização do grupo pesquisado)

Prezado (a) professor (a) alfabetizador (a), como parte do meu trabalho de pesquisa e com o objetivo de investigar quais são os indicadores de necessidades formativas a partir das perspectivas dos professores alfabetizadores, peço sua colaboração, que será de grande importância, que responda o questionário abaixo composto por 13 questões. Você gastará poucos minutos e sua participação é fundamental para a produção de conhecimento científico voltado à nossa área de alfabetização.

Agradeço desde já e reforço que a participação é totalmente anônima e voluntária.

Caracterização pessoal e profissional

1. Qual sua faixa etária?

- Entre 23 e 26 anos
- Entre 27 e 30 anos
- Entre 31 e 34 anos
- Entre 35 a 38 anos
- Entre 39 e 42 anos
- Entre 43 e 46 anos
- Entre 47 e 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Marque, a alternativa que representa a sua última graduação:

- Normal superior
- Pedagogia
- Outra graduação- Qual?

3. Possui pós-graduação. Assinale quantas opções forem necessárias:

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

4. Há quanto tempo você atua como professor(a)? (Considere o tempo total na docência, inclusive em outras redes de ensino):

- até 3 anos
- De 4 a 7 anos
- De 8 a 11 anos
- De 12 a 15 anos
- De 16 a 19 anos

- De 20 a 23 anos
- De 24 a 27 anos
- De 28 a 31 anos
- Mais de 31 anos

5. Qual o tempo que você atua como professor alfabetizador? (considere o tempo total na docência como professor alfabetizador)

- foi o meu primeiro ano/experiência como professor alfabetizador (a) em sala de aula de 1º e ou 2º ano.
- até 3 anos
- De 4 a 7 anos
- De 8 a 11 anos
- De 12 a 15 anos
- De 16 a 19 anos
- De 20 a 23 anos
- De 24 a 27 anos
- 28 anos ou mais

6. Qual seu tempo de serviço como professor na prefeitura municipal de XXX? (independente do ano/série)

- até de 3 anos
- De 4 a 7 anos
- De 8 a 11 anos
- De 12 a 15 anos
- De 16 a 19 anos
- De 20 a 23 anos
- De 24 a 27 anos
- 28 anos ou mais

7. Para qual ano você lecionou na rede de XXX em 2019?

- 1º ano
- 2º ano

8. A escola que você atuou está localizada na área central, periférica ou rural:

- Área central
- Área periférica
- Área rural

9. Quais foram as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de XXX relacionados à alfabetização que você participou? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- Pró-Letramento
- Letra e Vida
- Profa (não considerar o curso de 2019 baseado no Profa)

- Curso de alfabetização/2019 baseado no Profa, oferecido pelo centro de formação da rede municipal em horário de Hora Atividade.
- Pnaic
- Outros: _____
- Não participei de nenhuma.

10. Em relação ao espaço destinado às Horas Atividades na escola: (assinale apenas uma alternativa)

- Parte do horário é destinado para informes e ou/ organização das demandas e outra parte para formações de temas diversos, inclusive referentes a alfabetização.
- Parte do horário é destinado para informes e/ou organização das demandas e outra parte para formações de temas diversos, mas o tema alfabetização não foi contemplado.
- Todo o horário é utilizado para formação, cujo tema envolve assuntos diversos, inclusive sobre alfabetização.
- Não, os momentos não são formativos.

11. Considerando as formações (baseadas no Profa) para professores alfabetizadores que ocorreram no ano de 2019, relate brevemente uma formação que muito contribui para a sua prática. Por que você considera essa formação como muito contributiva para o seu trabalho em sala de aula?

12. Dê um exemplo de formação que não contribui para a sua prática em sala de aula, por quê?

13. Qual foi o seu maior desafio em sala de aula como professor alfabetizador?

APÊNDICE C – Entrevista individual

Parte I: Roteiro de apresentação

- Apresentação do objetivo da pesquisa.
- Nome do sujeito pesquisado; idade.
- Fale sobre sua formação acadêmica.
- Qual é o seu tempo de atuação na docência? (Considerar todo o período no magistério)
- Qual o tempo de atuação como professor alfabetizador?
- Para qual turma você lecionou no ano de 2019?
- A sua escola fica localizada em qual área? (Rural, central ou periférica)

Parte II: Perguntas abertas

- Quais foram os principais desafios que você enfrentou no trabalho com alfabetização?
- Como você lidou com esses desafios? Onde e como buscou apoio?
- Do que você sentiu falta para melhor enfrentar esses desafios?
- Se uma colega iniciasse na rede como professora alfabetizadora, o que você diria para ela?
- No que as formações oferecidas pelo centro formação no ano de 2019, em específico as destinadas aos professores alfabetizadores, têm contribuído para sua prática?
- O que você acha que uma proposta para formação de professores alfabetizadores da rede deveria contemplar? Dê exemplos.