

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

JOELMA ABREU SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017 – 2019): análise das
contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

JOELMA ABREU SILVA

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017 – 2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Désirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586f

SILVA, Joelma Abreu

A Formação continuada em serviço (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores / Joelma Abreu Silva – São Mateus - ES, 2020.

163 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi.

1. Alfabetização. 2. Formação continuada em serviço. 3. Prática pedagógica. I. Raggi, Désirée Gonçalves. II. Título.

CDD: 372.414

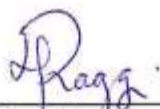
JOELMA ABREU SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019):
ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020.

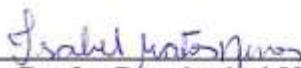
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Désirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico este trabalho ao meu marido Romer, a minha filha Leticia, aos meus irmãos e familiares, aos meus amigos, que me incentivaram e acompanharam nessa trajetória difícil, mas gratificante.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela infinita bondade e força para perseguir meus objetivos e pela graça de ter permitido concluir este Mestrado.

À minha família, principalmente ao meu esposo Romer Fraga dos Santos e a minha filha Letícia, que me apoiaram em todos os momentos, sobretudo naqueles em que precisei me ausentar ou abdicar de algumas responsabilidades para conduzir as atividades aqui desenvolvidas. Aos meus pais Genésio da Silva e Iracy Abreu Silva (in memoriam), mesmo não estando mais conosco.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi, pela dedicação desempenhada na condução deste trabalho, pelo zelo e pela amizade. Suas exigências e cuidado fizeram com que a superação dessa etapa pudesse se tornar real.

À Turma 05 do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, pela amizade, pelas trocas de experiências vivenciadas por pessoas de formação tão distintas. Pelo carinho, pelas amizades construídas que nos mantiveram juntos até o presente momento.

Aos professores do Mestrado Ciência, Tecnologia e Educação pelos potentes momentos de aprendizagem, em especial ao Prof^o Dr. Edmar Thiengo e a Prof^a Dra. Sônia...

A Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim pelo apoio à pesquisa. Em cada lugar, uma equipe pôde contribuir de forma atuante em cada trabalho.

Aos professores alfabetizadores participantes da pesquisa pelo aceite em contribuir com suas perspectivas de formação.

Aos amigos da van “Rompendo em fé”, Dara, Derlúcia, Ludmila, Magna, Rafael, Regina, Riane, Sabrina, Sherlane, Vanderléia, Verônica e o motorista Josias, por todo

o companheirismo e conversas engraçadas, que fizeram das viagens momentos agradáveis.

A todos que direta ou indiretamente estiveram presentes neste momento especial da minha jornada acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

O que aprendemos se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Antônio Nóvoa

RESUMO

A pesquisa investigou quais as contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores em serviço para as práticas pedagógicas nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim-ES, no período de 2017 a 2019. Apresenta uma proposta de reflexão sobre uma questão extremamente preocupante da Educação Básica, que diz respeito ao processo de formação desses profissionais, no transcurso de sua atuação profissional, e como são desenvolvidos os encontros de formação continuada em serviço realizados no planejamento unificado, uma vez que o atendimento, na fase da alfabetização, ainda demonstra grande divergência entre os parâmetros norteadores estabelecidos e o desenvolvimento na prática concreta. Foram adotadas bases teóricas críticas que compreendem a formação continuada em serviço como um processo de construção pessoal e coletiva, em constante movimento. Para compor o repertório de dados, foram analisados descritos documentos nacionais oficialmente publicados, que dialogam com as produções de pesquisadores que se dedicam ao conhecimento das políticas públicas, teóricos sobre formação de professores e práticas pedagógicas, tais como Nóvoa, Tardif, Gatti, Pimenta, entre outros. A pesquisa delineou-se como qualitativa exploratória em seu percurso metodológico e se apoiou na análise de documentos e aplicação de questionários como instrumentos de coletas de dados, dos quais participaram sujeitos envolvidos na coordenação, formadores e os cursistas em formação, os professores alfabetizadores. A análise dos dados coletados apontou que houve contribuições da formação continuada em serviço para as práticas de alfabetização, porém revelou algumas fragilidades, que precisam ser repensadas, tais como a análise de atividades produzidas pelos alunos, elaboração de instrumentos avaliativos, materiais de estudo, inclusão de discussões a partir de vídeos. Nesta perspectiva, foi elaborado o Produto Educacional da Dissertação para proporcionar aos pedagogos, técnicos da SEME e professores alfabetizadores o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação continuada em serviço. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The research investigates the contributions of continuing education to the literacy teachers in service to their pedagogical practices in classroom from the 1st to the 3rd year of Elementary School in the Municipal Education System of Itapemirim-ES, in the period from 2017 to 2019. It presents a proposal of reflection on an extremely worrying issue of Basic Education, which concerns to the process of training these professionals during their own professional pathway, and how the in-service continuing education meetings, developed in unified planning, are developed, since attendance at the literacy stage it still shows great divergence between the established guiding parameters and the development in concrete social practice. It adopted a critical theoretical perspective, which includes continuing education in service as a process of personal and collective construction, in constant movement. To compose the data repertoire, officially published national documents, that dialogue with the productions of researchers dedicated to the knowledge of public policies, teacher training and pedagogical practices, such as Nóvoa, Tardif, Gatti, Pimenta, among others, were discussed. The research has a design of an exploratory qualitative, case study type. In its methodological path, it was based on the analysis of documents and questionnaires as instruments of data collection, in which subjects involved in the coordination, trainers and training participants participated. The tabulation and analysis of the data collected pointed out that there were contributions from continuing education in service in literacy practices, but it has some weaknesses that need to be addressed, such as analysis of activities produced by the students, development of evaluation instruments, study materials and absence of discussions from videos. In this perspective, the Educational Product of the Dissertation was prepared to provide to literacy teachers the development of a pedagogical practice aimed at literacy.

Key words: Literacy. Continuing in-service training. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos de trabalho do Pacto pela Alfabetização pelo Espírito Santo	35
Quadro 2 - Organização dos grupos de estudo para o encontro presencial – 2017..	53
Quadro 3 - Organização da carga horária e atividades propostas na formação.....	54
Quadro 4 - Ementa da formação continuada.....	55
Quadro 5 - Organização dos grupos de estudo para o encontro presencial – 2018..	56
Quadro 6 - Ementa da formação na área de Alfabetização e Letramento	58
Quadro 7 - Distribuição da carga horária das atividades.....	60
Quadro 8 - Cronograma de execução das atividades	60
Quadro 9 - Código de identificação dos sujeitos da pesquisa.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Distribuição percentual dos alunos do 1º ano nos níveis de proficiência em leitura na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim	38
Gráfico 2	- Distribuição percentual dos alunos do 1º ano nos níveis de proficiência em escrita na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim	40
Gráfico 3	- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano nos níveis de proficiência em leitura na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim	43
Gráfico 4	- Distribuição percentual dos alunos do 2º ano nos níveis de proficiência em escrita na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim	44
Gráfico 5	- Percentual de professores cursistas participantes na formação continuada, no período de 2017 a 2019	73
Gráfico 6	- Percentual relacionado ao tipo de motivação/expectativas para a participação na formação continuada em serviço	74
Gráfico 7	- Percentual relacionado ao grau de satisfação referente à carga horária da formação continuada em serviço	75
Gráfico 8	- Percentual relacionado ao grau de satisfação referente à carga horária da formação continuada em serviço/planejamento unificado.....	76
Gráfico 9	- Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.....	77
Gráfico 10	- Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para enriquecimento do planejamento das aulas	77
Gráfico 11	- Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para possibilitar a diversificação de atividades.....	78
Gráfico 12	- Percentual relacionado ao grau de contribuição das atividades práticas propostas para o processo formativo	79
Gráfico 13	- Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à localização dos encontros formativos presenciais.....	80
Gráfico 14	- Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à logística dos encontros formativos presenciais	80

Gráfico 15 - Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à estrutura física dos locais dos encontros formativos presenciais	81
Gráfico 16 - Percepções relacionadas à orientação dos estudos teóricos e à exploração do material da formação continuada de alfabetização	82
Gráfico 17 - Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à metodologia de estudos desenvolvidas pelos formadores da formação continuada em serviço	83
Gráfico 18 - Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à avaliação periódica da formação continuada em serviço	84
Gráfico 19 - Índice percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à atuação dos formadores da formação continuada em serviço.....	85
Gráfico 20 - Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à atuação da coordenação municipal da formação continuada em serviço.....	86
Gráfico 21 - Percentual relacionado à mudança de concepções a respeito da alfabetização a partir da formação continuada em serviço	87
Gráfico 22 - Percentual relacionado às concepções a respeito da alfabetização modificadas e/ou amadurecidas a partir da formação continuada em serviço	87
Gráfico 23 - Percentual relacionado às cinco principais potencialidades da formação continuada em serviço no sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES.....	89
Gráfico 24 - Percentual relacionado às cinco principais fragilidades da formação continuada em serviço no sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES.....	89
Gráfico 25 - Percentual relacionado à avaliação da proposta da formação em atendimento às expectativas do professor alfabetizador cursista	90
Gráfico 26 - Percentual relacionado ao grau de contribuição da formação continuada em serviço para a melhoria da prática do professor alfabetizador.....	91

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEAG – Centro Educacional Agrícola
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CRE@AD – Centro Regional de Educação a Distância
EAD – Educação a Distância
EMUEF – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUPAES – Núcleo do Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo
PAES – Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPCI – Proposta Pedagógica Curricular de Itapemirim
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF – Secretaria do Ensino Fundamental
SEME – Secretaria Municipal de Educação
SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	26
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	29
2.1.1	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA	29
2.1.2	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	31
2.1.3	Implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo	34
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	46
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM.....	50
2.3.1	Formação continuada dos professores no ano de 2017	51
2.3.2	Formação continuada dos professores no ano de 2018	55
2.3.3	Planejamento unificado como espaço de formação em serviço no ano de 2019	61
3	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS	64
3.1	CAMPO DA PESQUISA.....	65
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	67
3.2.1	O processo de escolha/seleção dos sujeitos	67
3.2.2	Os sujeitos	69
3.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	70
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
4.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	72
4.1.1	Perfil dos professores	72
4.1.2	Motivação e expectativas	74
4.1.3	Estrutura da formação	75
4.1.4	Contribuições	86
4.1.5	Avaliação/satisfação	88

4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO SOB O OLHAR DOS FORMADORES.....	91
4.3	SUBJETIVIDADE DE OLHARES.....	96
4.4	O PRODUTO EDUCACIONAL	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim/ES)	109
	Apêndice B – Carta de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa.....	110
	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenador municipal da formação continuada)	111
	Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Formador municipal da formação continuada)	113
	Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores) ...	115
	Apêndice F – Questionário com o Coordenador Municipal da Formação Continuada em serviço (2017- 2019).....	117
	Apêndice G – Questionário de pesquisa (formadores da formação continuada).....	119
	Apêndice H – Questionário de pesquisa (professores)	122
	Apêndice I – Produto Educacional Projeto Pedagógico: Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização	130

1 INTRODUÇÃO

[...] Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado esse corporifica no presente. Temos de saber o que fomos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1985, p.33).

Partimos do pressuposto de que não é possível falar da nossa trajetória de vida sem olharmos para o passado, apenas como um meio de entender mais claramente o que e quem somos, para construirmos sabiamente o futuro, com novas perspectivas, novos conhecimentos em busca melhorias no processo de construção. Pautada nesse pensamento, essa pesquisa busca revisar como o passado está orientando as ações presentes e construindo o processo de alfabetização dos alunos de um sistema de ensino municipal capixaba.

Nesse sentido, a educação, assim como a vida, é feita de mudanças que se notabilizam em momentos desafiadores, seja por algo novo, seja por algo que terá de ser descartado. O tempo presente é destaque nessa pesquisa, que vislumbra compreender as políticas públicas de formação continuada de professores, implantadas nos últimos anos, com o foco na mais recente formação continuada em serviço desenvolvida concomitantemente ao Planejamento Unificado (Portaria/SEME Nº 046/2018), que determinou a adoção de um plano único para as unidades escolares do Sistema de Ensino do município de Itapemirim, no ano letivo de 2019.

Refletir sobre essa realidade faz-se necessário, uma vez que favorece ao pesquisador circular por um espaço repleto de subjetividades, com a intenção de entendê-lo e, possivelmente, redimensionar as vivências experimentadas. A complexa realidade da alfabetização, em meio à transitoriedade dos últimos tempos, potencializa a relevância dos debates para um possível aprimoramento de práticas educativas e para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Muitos são os fatores que me impulsionaram para o desenvolvimento desta investigação, a qual teve grande significado, pois, faz parte da minha prática social. Isso, porque já que atuo como professora e pedagoga, na função de Gerente de Núcleo do Ensino Fundamental de anos iniciais e anos finais, convivendo diariamente

com os alunos e participando diretamente do processo formativo com os professores do ciclo de alfabetização.

O processo de alfabetização é algo que sempre me interessou e o caminho que percorri em dezenove anos de exercício da profissão é fortalecido pelas memórias de um passado que trazem a imagem da minha professora alfabetizadora, de aspecto humilde e de uma criança em fase de alfabetização, que frequentava a Escola Unidocente São Vicente, área rural do município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, cujo espaço era restrito e havia poucos recursos para desenvolver as aulas, porém eu ia em busca de aprender a ler e escrever. Naquele espaço de aprendizagem, já era proposta a metodologia de agrupamentos produtivos, onde as carteiras eram grandes, e os alunos sentavam em duplas para realizar as atividades. Como o meu interesse de aprender era visível, aproveitava a oportunidade oferecida pela professora, pois ao retornar para casa, não tinha acesso a livros para realizar as leituras. Apesar de meu pai não ter estudos para auxiliar nas tarefas de casa, a família reconhecia, e valorizava, a leitura e a escrita, na formação do sujeito de direito.

Em 1985, meu pai não tinha condições de continuar investindo em meus estudos e a escola da comunidade só ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo diante de muitas dificuldades e renúncias, a história tomou novos rumos na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, pois, com a ajuda da minha irmã, foi possível caminhar em busca de novas aprendizagens.

Os desafios enfrentados no novo espaço de aprendizagem, onde tudo era diferente do já vivenciado, entre choros e alegrias, só me fortaleceram, pois hoje posso colher os frutos das vivências e convivências, permeadas de diversidades, que não me amedrontaram. Assim, continuei meu processo de aprendizagem, sem perder as oportunidades oferecidas, que me permitem contribuir com as vivências de outros alunos.

Minha trajetória no exercício do magistério teve início em 1998, como professora na Rede Estadual Espírito Santo. Atuei como professora em turmas do Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e vivenciei uma diversidade de práticas pedagógicas que contribuíram para o meu crescimento profissional.

Em 2000, no início do ano letivo, fui indicada para atuar como supervisora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Itapemirim/ES. Acompanhava e orientava o trabalho pedagógico dos professores, em escolas que ofertavam a modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, seriadas e multisseriadas, localizadas na zona urbana e rural. Agendávamos as viagens para encontrar esses professores que, apesar de não possuírem curso superior, demonstravam interesse em adquirir conhecimento.

O período de atuação e formação na (SEME) contribuiu com uma gama de experiências adquiridas, através de estudos, para a prática desenvolvida como supervisora e formadora, pois, além de orientar o trabalho pedagógico dos professores nas escolas, coordenei os Programas: “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Ação” e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O surgimento de políticas públicas direcionadas à formação do professor e, sobretudo, ao financiamento dessa formação, possibilitou ao município investir mais na educação, tendo em vista que em 2001 apresentava um índice superior a 90% de professores sem formação em nível superior, os quais passariam a ser considerados leigos, ao final da Década da Educação¹ (SALES,2014).

O contexto de mudanças na legislação educacional e de novas exigências à formação inicial do professor para educação básica também incentivou, por meio dos recursos do Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), o financiamento dessa formação, por parte do poder público. Desse modo, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) apresentou uma proposta de parceria com o município para a oferta do curso de graduação em Pedagogia – Séries Iniciais para os professores da rede que ainda não possuíam curso superior. A proposta era inovadora, porém foi vislumbrada como oportunidade que viabilizaria o atendimento à grande demanda de formação de

¹ “A Década da Educação” foi instituída por meio do art. 86 da LDB nº 9.394, de 26/12/1996, a qual estabelecia que, passados dez anos desde a data de sua publicação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuarem nas séries iniciais da educação básica.

professores do município, conforme exigia o art. 62² da LDB, sem que tivessem de se afastar de suas funções para a realização dos estudos.

Devido a minha atuação na formação de professores, recebi o convite para participar de um Curso de Especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos em Educação a Distância (EAD), ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Por meio de um processo seletivo, em 2001 ingressei no Centro Regional de Educação Aberta e a Distância (Cre@ad) de Cachoeiro de Itapemirim/ES, na função de orientação acadêmica do curso de formação inicial de professores pela (UFES), na modalidade EAD, atuando até 2008.

Em 2002, ingressei, por meio de concurso público, no cargo de professora na rede municipal do município de Presidente Kennedy. Para tanto, ao me apresentar na secretaria municipal de educação e cultura (SEMEC), fui convidada para atuar como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), coordenando dois grupos de professores alfabetizadores, quando tive a oportunidade de ampliar os conceitos e teorias que embasavam o programa, vivenciando o desenvolvimento profissional dos professores para a melhoria da prática pedagógica.

Ao terminar o período de formação dos professores, permaneci até 2006, na SEMEC de Presidente Kennedy, designada pela vaga de professora para orientar os professores que atuavam nas escolas do campo, com turmas multisseriadas.

Em 2006, ingressei, por meio de concurso público na Prefeitura Municipal de Itapemirim, assumindo uma vaga de pedagoga na EMEIEF “Elvira Meale Lesqueves”, realizando o acompanhamento pedagógico nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. No início de 2007, fui convidada para atuar como Gerente de Núcleo do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação, de Itapemirim-ES,

² O art. 62 da LDB nº 9.394/96, de 26/12/1996, estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e oferecida em nível médio na modalidade normal.

realizando o acompanhamento pedagógico de todas as escolas que ofertavam a modalidade do Ensino Fundamental I e II. No ano de 2008, prestei o concurso público na mesma prefeitura para atuar como professora, em 2009, como tomei posse do cargo, permaneci na função Gerente de Núcleo do Ensino Fundamental, com os dois vínculos que possuo, onde atuo até hoje. Porém, durante o período de 2014 a 2016, a administração pública passou por várias transições políticas, razão pela qual tive oportunidade de atuar, também, como Gerente Geral de Departamento de Políticas Pedagógicas. Na ocasião, atuei na coordenação do programa de formação de professores, o qual foi oferecido para mais de 700 profissionais da educação.

Sempre acreditei na educação como ferramenta transformadora da realidade, como sou professora e Especialista em Educação efetiva na Prefeitura Municipal de Itapemirim, tenho cotidianamente a oportunidade de contribuir para este projeto transformador.

No período 2008 a 2012, atuei, também, como tutora presencial no Curso de Artes Visuais no Polo UAB / Itapemirim e no período de 2014 a 2018, atuei como tutora presencial do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Polo UAB/Itapemirim, ambos na modalidade EAD, percebendo, durante minha atuação, a preocupação na democratização do ensino e expansão universitária, ampliando a oferta de formação de professores por meio da EAD.

Por acreditar no potencial de um sujeito crítico e reflexivo, dotado de autonomia, tendo em vista que ele é capaz de produzir, e desenvolver, seu próprio processo de aprendizagem, bem como contribuir para o desenvolvimento do meio onde vive, considero relevante compreender o processo de formação continuada em serviço de professores alfabetizadores no contexto nacional, estadual e no município onde atuo. A referida temática configura-se basilar, pois compreender os desafios pelos quais passa a alfabetização poderá trazer contribuições para as novas propostas de formação continuada em serviço, junto ao momento de planejamento unificado, com vistas a contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Este estudo em questão considera o direcionamento da formação continuada em serviço para os professores, a partir da política pública estabelecida através de meta no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação (PME),

buscando contribuições para que o aluno se alfabetize até os 8 anos de idade. O cenário educacional demonstra um estado crítico, permeado de fragilidades e apresenta uma demanda emergente nas propostas de melhoria do atendimento ao alfabetizando, uma vez que há evidências de ineficiência do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a Lei nº 2.873/2015 do Plano Municipal de Educação (PME) de Itapemirim e a Lei nº 224/2018 do Plano de Carreira do Magistério, que prevê como meta a ser alcançada a oferta de formação continuada, contribuindo para que as ações que visem à implementação de propostas de formação sejam fortalecidas, considero importante compreender, a partir da perspectiva do docente, como esta ação tem sido desenvolvida, seus formatos e aplicabilidade.

Neste sentido, este trabalho nasce das inquietações que permearam minhas reflexões no exercício da Gerência de Núcleo do Ensino Fundamental coordenando a função pedagógica das escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental e na coordenação da formação, em cuja função, participei de vários momentos que propiciaram a discussão a respeito da formação, seja nas reuniões pedagógicas seja nos encontros de formação com os professores alfabetizadores. Estes sempre relatavam sobre a dificuldade de trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem que os alunos apresentavam no processo de alfabetização.

Evidenciando as ações de formação continuada desenvolvidas no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, pela equipe pedagógica, nos anos de 2017 a 2019, de cuja organização e desenvolvimento participei, foi possível verificar a urgência de uma formação mais específica, direcionada para as respectivas áreas de atuação. Isso, porque, em algumas situações, o agrupamento de várias áreas distintas impossibilitava as discussões dos assuntos mais específicos direcionados à proposta curricular de alfabetização.

Os encontros de formação realizados pela equipe responsável pela formação continuada foram organizados em atendimento às metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação e no Plano de Carreira do Magistério, com encontros presenciais e a realização de atividades não presenciais. No entanto, há uma real

necessidade de uma ação de formação institucionalizada, com ações delineadas e construídas a partir da realidade de cada sala de aula. Enquanto atuante na Gerência de Núcleo do Ensino Fundamental, percebi a falta de um plano de ação que garantisse os espaços internos de formação.

Isto posto, esta experiência no âmbito da função pedagógica e das ações de formação na Secretaria Municipal de Educação contribuiu para que eu assumisse o desafio de pensar, e desenhar, uma proposta de realizarmos a formação continuada em serviço, tendo hoje a oportunidade de estar em contato com os docentes nos momentos de realização do planejamento unificado por ano/turma em que atuam.

Durante minha atuação profissional, senti a necessidade de vislumbrar novos conhecimentos e me aperfeiçoar na área de educação, pois considero que a formação continuada de profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas nas práxis educativas. Através dela, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas, que implicam diretamente a sua atuação/ formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo.

Mediante o exposto, vislumbro que esta pesquisa tenha o condão de contribuir para que os professores assumam a autonomia de suas práticas, tornando-se capazes de exercer sua profissionalidade com condições de responder às novas demandas sociais e educacionais e, assim, contribuir para a produção de práticas pedagógicas emancipatórias e promover reflexões e inquietações, na perspectiva de despertar oportunidades e possibilidades ante as exigências do mundo contemporâneo. Como propõe Souza Santos (2009, p. 383), é preciso que os educadores despertem para “[...] oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser um produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório”.

A formação continuada perpassa toda a vida profissional do professor, diferente da formação inicial, que apresenta uma característica de formar para o ingresso na profissão. A formação continuada em serviço apresenta um formato que privilegia o ambiente escolar, como espaço de formação docente. Para a compreensão desse cenário, nesse campo de pesquisa, definimos o seguinte Problema:

Quais as contribuições da formação continuada em serviço para as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, pertencentes ao sistema municipal de ensino de Itapemirim/ES, no período de 2017 a 2019?

Diante ao problema definido e da necessidade de encontrar respostas que permitissem sua compreensão a pesquisa forjou algumas questões de estudo que ajudaram a definir o objetivo geral, que passamos a apontar:

- Investigar as contribuições da formação continuada em serviço promovida para as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES, no período de 2017 a 2019.

Fixamos alguns objetivos específicos, os quais ajudaram na concretização do objetivo geral.

1. Descrever como as políticas públicas de formação de alfabetizadores foram implementadas nos últimos 20 anos no município de Itapemirim.
2. Sistematizar a constituição da formação continuada em serviço no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES, a partir da proposta do planejamento unificado.
3. Apontar as fragilidades e as interferências promovidas pela formação continuada em serviço sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.
4. Propor uma oficina sobre alfabetização, desenvolvida com pedagogos, técnicos da SEME e professores alfabetizadores, como produto educacional.

A estrutura da dissertação compreende 5 capítulos. No capítulo 1, apresentamos a introdução, onde estão destacados os rumos seguidos na constituição dos estudos, de forma geral, a temática do estudo, a justificativa, o problema e os objetivos.

No Capítulo 2, atemo-nos ao aporte teórico com um referencial inspirado em autores como Nóvoa (2007), Gatti (2011), Tardif (2014), Pimenta (2002), como também

baseado em resultados de pesquisas de programas de mestrado e doutorado de relevantes instituições de ensino superior, além de artigos de revistas científicas. Para a compreensão do contexto da alfabetização e da formação continuada de professores no Brasil, destacam-se as informações obtidas em documentos divulgados pelo (MEC), parâmetros legais norteadores das políticas públicas, que fundamentam os conceitos de formação continuada, suas formas, sua problemática no cenário de políticas públicas atuais e suas implicações para a prática pedagógica docente. Os programas de formação de professores federais e organizado pelo sistema municipal de ensino abordados nesse capítulo foram analisados, principalmente, a partir das documentações oficiais publicadas.

No Capítulo 3, nos dedicamos à metodologia desta pesquisa com a proposta de pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, a qual permitiu a aproximação com os sujeitos da pesquisa e as situações por eles vivenciadas em relação à formação continuada em serviço ofertada pelo sistema municipal de ensino do município de Itapemirim/ES. Abordamos a caracterização detalhada do *lócus* da pesquisa e dos sujeitos nele inseridos que serviram de fontes de informações. Além disso, apresentamos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados, que elucidaram a questão norteadora da pesquisa.

No decorrer do capítulo 4, apresentamos os resultados do estudo realizado através da análise e discussão dos dados à luz dos questionários aplicados e em atendimento aos objetivos propostos e em devolutivas ao problema de pesquisa, bem como a configuração das contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores no sistema municipal de Ensino do município de Itapemirim/ES.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais da pesquisa como um esforço de síntese de nossa elaboração e reelaboração, diante de muitas contribuições que tivemos dos nossos interlocutores, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Destacamos, nas considerações finais, sugestões para futuros estudos.

Assim, a pesquisa lança um olhar sobre o Produto Educacional da Dissertação, que visa a proporcionar aos pedagogos, técnicos e professores alfabetizadores uma

oficina, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para alfabetização de forma processual. Tudo na perspectiva do que foi abordado nos programas federais, na BNCC e na Proposta pedagógica municipal, contribuindo para os processos de gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. É importante que a Prefeitura Municipal de Itapemirim continue investindo em formação para os professores alfabetizadores, com vistas à melhoria do índice de proficiência de leitura e escrita nas escolas do sistema municipal de ensino.

2 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Compreendendo que a profissão professor é uma atividade complexa e em movimento, visto que, na atualidade, assume a responsabilidade das novas demandas que têm surgido na educação, decorrentes das transformações que acontecem na sociedade, destacamos os muitos desafios postos para esse profissional, entre os quais a inserção das novas tecnologias, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar, as discussões sobre gênero, as questões ambientais, entre outras questões não menos relevantes.

A constituição de 1988 traz ações de formação em torno de políticas educacionais a serem estabelecidas a longo prazo, como exemplo o Plano Nacional de Educação que visa a encaminhar diretrizes e implementar metas para a educação em um prazo de dez anos. Entre elas está a melhoria, o incentivo e o aumento de vagas para a formação inicial, o incentivo a programas de formação continuada e o aumento de vagas em cursos de Pós-Graduação.

A formação inicial do professor da Educação Básica ocorre no espaço da Universidade e Institutos de Educação Superior, nos Cursos de Licenciatura plena, como indica a lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no título VI dessa lei, que trata dos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seus artigos 63, inc. III e 67 inc. II, determina que, para além da sua formação inicial, ao profissional da educação deve ser oportunizada a formação continuada:

[...] Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

[...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...] [...]

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] (BRASIL, 1996).

A formação inicial docente está prevista, na LDB 9394/96 a qual é necessariamente importante para a apropriação dos conhecimentos específicos referentes à alfabetização, relacionados à Pedagogia, à Didática, às disciplinas relacionadas às Metodologias de Ensino, bem como outros conhecimentos. Porém, esta é uma primeira formação acadêmica, que não deve ser única, afinal, devemos considerar que é, também, no exercício da profissão docente, que estamos no processo constante de aprendizagem e formação.

A partir da LDB 9394/96, novas políticas e programas de formação dos professores foram implementadas, surgindo a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a melhoria do processo ensino aprendizagem só acontece pela ação do professor.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que havia sido elaborado em 1996 e 1997, foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou por 10 anos. No texto da lei, na seção que aborda as questões do magistério da Educação Básica, são estabelecidos 28 objetivos e metas para a formação dos professores e a valorização do magistério. Tais metas tinham como princípio estruturante a instituição de uma política global de magistério que implicasse a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Todavia, o plano não foi cumprido à risca, mas seus anos de vigência culminaram com a realização, em 2010, da Conferência Nacional de Educação (Conae), em Brasília, na qual o plano foi refeito e aprimorado para que as metas fossem alcançadas entre 2011 e 2020. Por questões que envolvem conflitos de interesses e jogos de poder na arena política, o trâmite do projeto no Congresso Nacional foi bastante estendido, razão pela qual a Lei nº 13.005, que o aprova, publicada em 25 de junho de 2014, modificou a vigência do plano para o decênio 2014-2024. Entre as 20 metas que o constituem, três são voltadas para a questão da formação docente, a saber:

Meta 15 – Formação de professores: para assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16 – Formação continuada e pós-graduação de professores: para garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada

em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 – Valorização do professor: para equiparar o rendimento médio dos docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014).

O Plano Municipal de Educação (PME), foi elaborado em 2000, foi instituído pela Lei nº 2.873/2015, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição, bem como no artigo 8º da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. No texto da lei, na seção que aborda as questões do magistério da Educação Básica, em relação à formação de professores, a meta 16 estabelece que deverá haver formação em nível de pós-graduação para 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste (PME) e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Entre as metas estabelecidas para a formação de professores, segue as estratégias estabelecidas.

16.1 - Promover capacitações permanentes para os profissionais da educação, considerando a formação global, novas técnicas e tendências educacionais, nas diversas áreas do conhecimento e de atuação;

16.2 - Instrumentalizar professores através de cursos de formação continuada, para o trabalho com a educação inclusiva, especialmente, alunos com necessidades especiais. Bem como as salas de AEE.

16.3 - Priorizar o professor efetivo habilitado para ocupar as vagas de AEE.

16.4 - Possibilitar o desenvolvimento de programas de educação à distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares;

16.5 - Garantir formação específica para os profissionais que atuam na Educação Infantil e Educação Especial. Além da formação específica, que tenham, também, experiência na área em que atuam ou área pleiteada;

16.6 - Oferecer constantemente a formação continuada para os professores em dias úteis (ITAPEMIRIM, 2015).

Atentando para que o monitoramento se torne um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso para o alcance das metas definidas, a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação fez uma análise, e revisão, das metas do PME, estabelecendo a vigência no decênio 2014 a 2024. No que se refere à meta 16, a qual estabelece que deverá formar, em nível de pós-graduação, 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, os dados do Setor de Recursos Humanos da SEME apresentam que o quadro de servidores do magistério, entre os efetivos e contratados em designação temporária, praticamente,

100% são formados em nível de pós-graduação. Há uma grande preocupação do sistema de ensino em garantir além da formação específica, de acordo com a área de atuação, a formação continuada em serviço, no momento do planejamento unificado, buscando atender às metas estabelecidas no PME e garantir profissionais qualificados.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

2.1.1 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

O PROFA assentou-se numa base teórica fundamentada na perspectiva de atender à demanda de uma formação docente eficiente. Pretendeu-se, à luz dessa perspectiva, avançar qualitativamente nas metodologias que envolvem o processo de ensino dos professores alfabetizadores. Partindo do pressuposto de que o aluno tem direito a aprender a ler e a escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado o seu direito de aprender a ensiná-los. Criado, a pedido do Ministério da Educação (MEC), o projeto nasceu em 1999, resultado de uma reunião entre a Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação – (SEF/MEC) e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz,³ que possui uma longa trajetória como educadora e formadora de professores, marcada por feitos importantes para a história da Educação no Brasil. Foi uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, consultora do Ministério da Educação (MEC) e supervisora pedagógica na elaboração e na implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

A princípio, diante das limitações existentes, a proposta era modesta; programas de vídeo que seriam transmitidos na grade da TV Escola (como os demais) e um guia de orientações a respeito de como trabalhar com os programas que seriam colocados na internet. Em dezembro de 1999, houve uma conversa inicial com professores que

³ Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, Telma Weisz foi a criadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), lançado em 2001 pelo Ministério da Educação.

poderiam integrar o grupo referência, para que considerassem sua participação no Programa, no momento da atribuição de aulas.

Em janeiro de 2000, após novas reuniões, foi formada a equipe pedagógica responsável pelas ações do Programa para acompanhar as gravações que seriam feitas em sala de aula, produzir os programas de vídeo, o material impresso e definir coletivamente os encaminhamentos do projeto. Na ocasião, o Programa foi apresentado ao Ministro de Educação - Paulo Renato, a algumas universidades e escolas (BRASIL, 2007).

Em julho de 2000, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) organizou, e reproduziu, os materiais em kits e fitas para serem entregues às instituições parceiras. A partir dessa data, o Programa foi apresentado nos encontros regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos. Em dezembro de 2000, a equipe foi ampliada e os módulos foram finalizados, iniciando a formação dos formadores. Em dezembro do mesmo ano, os materiais ficaram prontos e o Programa nasceu oficialmente. Em janeiro de 2001, em âmbito nacional, iniciou-se a implementação do PROFA nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências necessárias para desenvolvê-lo (BRASIL, 2007).

De acordo com Telma Weisz (2001), o programa teve o objetivo de qualificar os professores em um modelo de formação centrada no direito de aprender a ensinar e propiciar aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever. Esse tipo de programa estava sendo realizado pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos.

O Programa teve início com a formação de redes de formadores em todo o país. Esses profissionais foram indicados pelas secretarias de educação ou selecionados pela equipe do MEC, assumindo-se responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores com apoio operacional dos coordenadores gerais responsáveis pela avaliação global.

Uma das propostas que envolveram o programa foi a parceria entre as secretarias estaduais e municipais, universidades, escolas públicas e privadas de formação para

o magistério, assim como as organizações não governamentais interessadas. Com o intuito de formar essa parceria, o município de Itapemirim, em 2001, foi convidado a fazer parte do processo formativo, para desenvolver essa proposta pedagógica de alfabetização. Na ocasião, teve como público alvo uma média de 80 professores alfabetizadores que atuavam nas séries iniciais, sendo realizados encontros presenciais e o desenvolvimento de atividades não presenciais, contabilizando na carga horária de estudo. O programa teve vigência no ano de 2001 e 2002, depois desse período os encontros presenciais não foram mais ofertados, porém os professores continuaram com o material de estudo para desenvolver a proposta nas salas de aula. Como a maioria dos professores alfabetizadores eram contratados em regime de designação temporária, muitos deles não permaneciam na mesma turma, na troca do ano letivo, havendo, pois, uma rotatividade de professores e a descontinuidade da proposta.

2.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC, instituído em 5 de julho de 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, surgiu no contexto dos programas de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, como um conjunto de ações integradas cujo principal objetivo é garantir que os estudantes do sistema público de ensino, até o final do 3º ano do ensino básico, estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática.

Tal medida buscava reduzir distorções entre série-idade na Educação Básica nacional, o que significava melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que vinha apresentando dados preocupantes a respeito da alfabetização e contribuir para a formação e o aperfeiçoamento dos professores-alfabetizadores. De acordo com CRUZ (2018, p.126),

[...] ainda não vê nessa proposta a solução de tantos problemas referentes a alfabetização. Apesar de apresentar potencialidades significativas, apresenta também fragilidades que atravancam todo o processo, pois a alfabetização, sobretudo a educação brasileira é complexa e tem grandes desafios a serem superados (CRUZ, 2018, p. 126).

No que se refere aos auxílios técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal que aderiram ao PNAIC, a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, indica que os recursos viriam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para oferecer:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013a, s/p).

Desse modo, a fonte de financiamento para o desenvolvimento do PNAIC em todo o país é o FNDE, que fez a concessão de bolsas, das quais também trata a Lei nº 12.601, no artigo 2º, parágrafo 1º, que foram disponibilizadas aos profissionais envolvidos “[...] conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas” (BRASIL, 2013a, s/p).

Os envolvidos no Programa tinham que acompanhar a eficácia e o resultado nas escolas e, desse modo, adotar as soluções corretivas para as possíveis deficiências apresentadas por localidade. As avaliações institucionais, como o Provinha Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), são os instrumentos utilizados para acompanhar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A adesão ao Programa era opcional, contudo, ao aderir e implementar o PNAIC, os poderes executivos das esferas administrativas (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) assumiram o compromisso legal de:

I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.

II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2013b, s/p).

Os estados, municípios e o Distrito Federal se comprometeram a alfabetizar as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até os 08 anos de idade, além de

participar das avaliações sistemáticas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) com as crianças concluintes do Ciclo Básico de Alfabetização.

O PNAIC se orienta a partir de quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores-alfabetizadores e os orientadores de estudos com duração de 2 anos; 2. Materiais didáticos e pedagógicos, jogos de apoio à alfabetização, livros, obras complementares e dicionários; 3. Avaliações institucionais como o Provinha Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, no intuito de acompanhar a eficácia e o resultado do Programa nas escolas e implementar soluções corretivas para as possíveis deficiências apresentadas por localidade; 4. Gestão, controle social e mobilização, por meio de um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle/SIMEC, que disponibilizava um sistema de gestão e monitoramento para assegurar a implementação das etapas no PNAIC, possibilitando o acompanhamento constante dos envolvidos.

As ações do PNAIC formam um conjunto integrado de programas que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professores. Estas ações objetivam realizar diferentes estratégias formativas que envolvam os professores-alfabetizadores para que se sintam integrados ao processo de forma ativa. Nesta perspectiva, a formação continuada “[...] necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser/estar docente” (BRASIL, 2012a, p. 12), para que ocorra o engajamento desses profissionais com a proposta e haja a modificação da sua práxis.

Diante do exposto, a formação continuada configura-se como uma das principais estratégias para se alcançar a educação de qualidade, considerando a insuficiência da formação inicial para atender ao que a sociedade atual demanda. Nesse contexto, a formação continuada é fundamental para a profissionalização do professor, pois, este momento formativo propicia o desenvolvimento da reflexão entre a teoria e a prática, conforme defende Paulo Freire (1996, p. 18): “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Uma outra contribuição de Paulo Freire (1997) corrobora a importância e a necessidade da formação continuada, diante da incompletude do ser humano:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 12).

O envolvimento de vários segmentos em torno do desenvolvimento do PNAIC se justifica pelo entendimento de que, no âmbito da educação, existem problemas que dependem exclusivamente do compromisso do professor no exercício da docência, mas também existem problemas que precisam de políticas públicas e/ou de um modelo de gestão democrática e compartilhada. Porém, o PNAIC foi criado com o objetivo específico de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, de modo a garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, no entanto, no decorrer do desenvolvimento da proposta, constataram fragilidades como apontadas por Santos (2016, p. 141) referente à ausência do Coordenador Pedagógico, como público alvo dessa formação, dada a relevância do seu papel no cotidiano da escola, como formador de professores, principalmente no momento de planejamento coletivo.

2.1.3 Implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

Diante do cenário educacional, o governo estadual do Espírito Santo lançou o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), no ano de 2018, uma iniciativa com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino.

A Constituição de 1988, em seus artigos 23 e 24, já estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão se organizar a partir de um regime de competências comuns, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 8º, é mais explícita, ao destacar que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, também versa sobre a necessidade do regime de colaboração para alcançar seus objetivos.

Até 2018, 75 municípios capixabas aderiram ao Pacto, realizando a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e as Prefeituras Municipais, como objetivo de propor ações focadas nas salas de aula, voltadas para resultados de aprendizagem, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos alunos da educação básica no Espírito Santo. Sendo estruturado em três eixos de trabalho (Quadro 1): Apoio a Gestão, Fortalecimento da Aprendizagem e Planejamento e Suporte (SEDU, 2018).

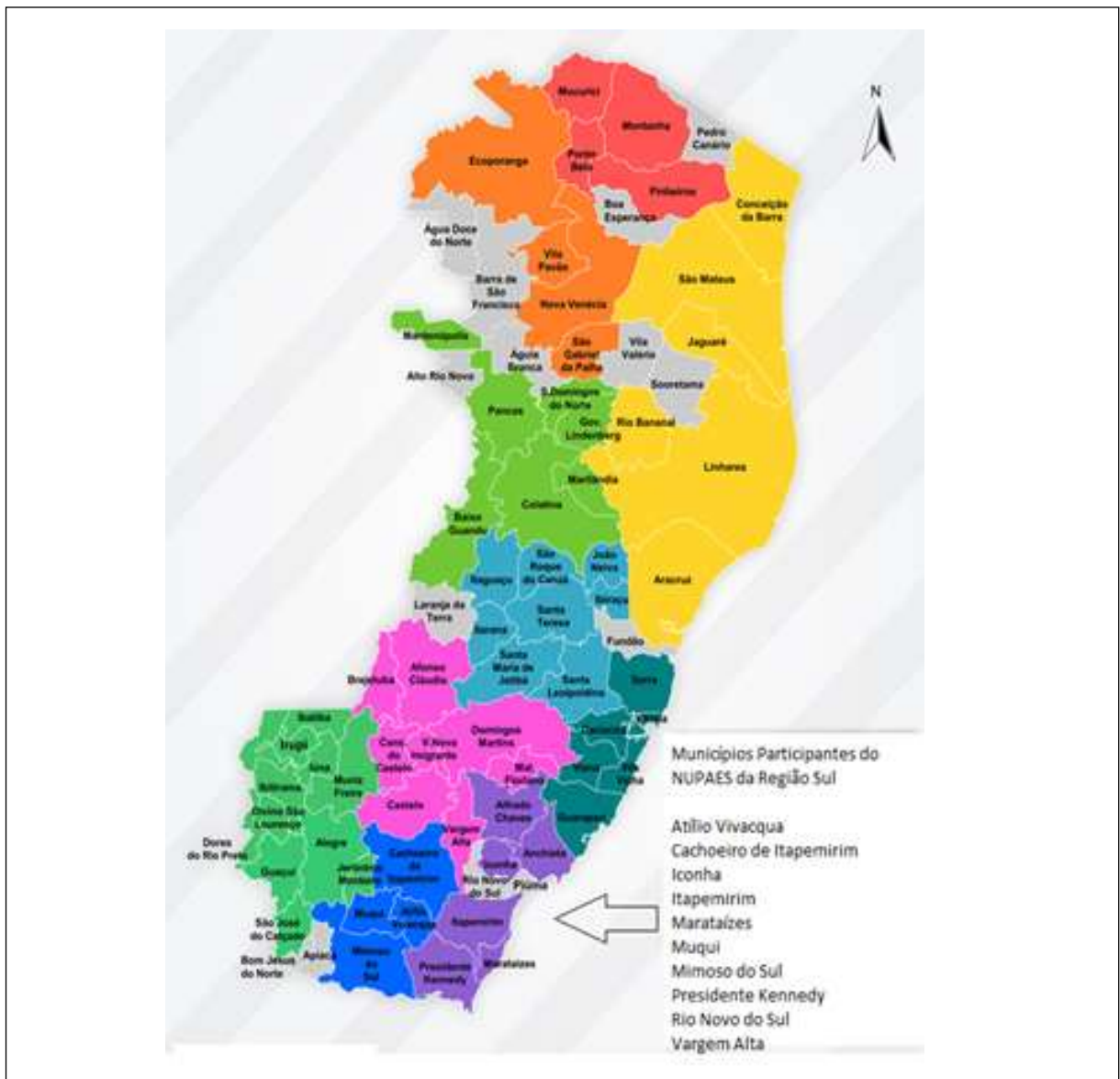
Quadro 1 – Eixos de trabalho do Pacto pela Alfabetização pelo Espírito Santo

Apoio à gestão	Compreende ações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao fortalecimento da gestão em seus mais diversos níveis, ou seja, desde as secretarias municipais até a gestão do tempo e dos espaços pedagógicos em sala de aula. Abrange a construção, a compreensão, a disseminação e o monitoramento de indicadores e metas de qualidade da educação.
Fortalecimento da Aprendizagem	Trata-se de desenvolvimento de estratégias relacionadas diretamente ao fazer pedagógico nas unidades escolares. Define-se por estabelecer rotinas claras de formação, monitoramento, avaliação, além do apoio à disseminação de práticas pedagógicas exitosas.
Planejamento e Suporte	Abrange ações relacionadas a estudos referentes à reorganização da oferta educacional nos municípios de maneira a garantir a otimização da alocação de recursos didáticos, humanos, financeiros e materiais. Compreende ainda análises referentes a demanda por vagas e necessidade de aparelhamento da rede de educação infantil, entre outros.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (2019)

O mapa a seguir (Figura 1) destaca os dez municípios que fazem parte da Superintendência Regional Estadual de Cachoeiro de Itapemirim nas discussões do NUPAES: Atílio Vivácqua, Cachoeiro de Itapemirim, Iconha, Itapemirim, Marataízes, Muqui, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Rio Novo do Sul, Vargem Alta. Além desses municípios, os demais também aderiram o pacto, demonstrando o esforço do Governo Estadual em investir na melhoria da qualidade da alfabetização.

Figura 1 – Municípios que aderiram ao Pacto, em 2019



Fonte: ESPÍRITO SANTO (2019)

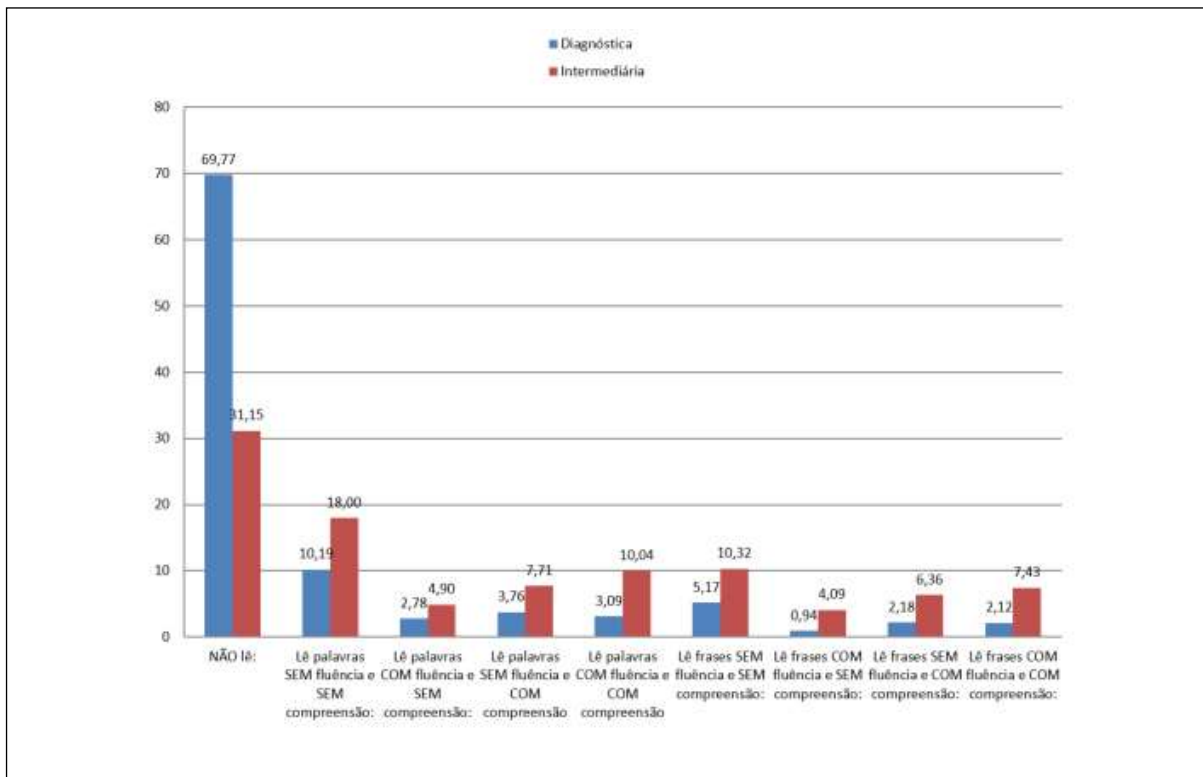
Considerando o eixo “fortalecimento da aprendizagem”, o pacto propõe o desenvolvimento de estratégias relacionadas à prática pedagógica desenvolvida nas escolas, para as quais oferta o material para ser trabalhado com os alunos de 1º e 2º ano, dentro do currículo de leitura e escrita, realizando o desenvolvimento da proposta e avanços do nível de aprendizagem. A proposta avaliativa é realizar durante o ano letivo três avaliações: a diagnóstica, no início do ano, a intermediária, no meio do ano, e a final, antes do encerramento do ano letivo.

De acordo com o desenvolvimento da proposta pedagógica, no ano de 2019, foi realizada a avaliação diagnóstica e intermediária com os alunos que estudam nas

turmas de 1º ao 3º ano que fazem parte dos municípios da região Sul pertencentes à SRE de Cachoeiro de Itapemirim, sendo avaliados uma média de 5.508 alunos nas turmas do 1º ano na avaliação diagnóstica e 5.147 na avaliação intermediária. Nas turmas de 2º ano, foram avaliados 6.030 alunos na avaliação diagnóstica e 5.107 na avaliação intermediária. Já nas turmas de 3º ano foram avaliados 7.676 alunos na avaliação diagnóstica e 6.131 na avaliação intermediária.

Os dados apresentam que houve uma redução do número de alunos das turmas/anos que realizaram a avaliação diagnóstica e não a intermediária. É evidente que essa situação é preocupante, porque, para se obter um resultado próximo da realidade, é necessário que o mesmo número de alunos tenha participado das duas avaliações, exceto os alunos transferidos. A fim de evitar que essa lacuna mascare os resultados, poderia ser exigida a mobilização dos coordenadores municipais, pedagogos e professores no sentido de monitorar toda a logística de aplicação das avaliações, garantindo a participação de todos alunos envolvidos nesse processo (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos alunos do 1º ano nos níveis de proficiência em leitura na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (2019)

Dados da avaliação diagnóstica referentes ao quesito proficiência em leitura (Gráfico 1) indicam que 69,77 % de alunos não sabem ler. Entretanto, na avaliação intermediária, esse percentual abaixa para 31,15%. Esses índices demonstram que houve um avanço decorrente da realização do trabalho de intervenção pedagógica em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no período entre a aplicação das avaliações. Os dados revelam também que, na avaliação diagnóstica, 2,12 % dos alunos já liam frases com fluência e com compreensão, porém na avaliação intermediária, o percentual aumentou para 7,43 %, demonstrando que, após a decodificação, conforme o avanço da aprendizagem, passaram a reconhecer os traços que diferenciam as letras entre si e os significados que estas têm em relação aos fonemas, ou sejam, reconhecendo as palavras passam a acionar o seu sentido.

As experiências ocorridas no primeiro ano de escolarização trazem reflexos tanto no processo de alfabetização quanto em todos os outros anos escolares. Avaliar como a criança pensa sobre a escrita, suas hipóteses, mesmo que ainda não saiba

convencionalmente as regras da linguística, da ortografia, são os pontos de partida para a realização do trabalho para um alfabetizador.

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseada em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

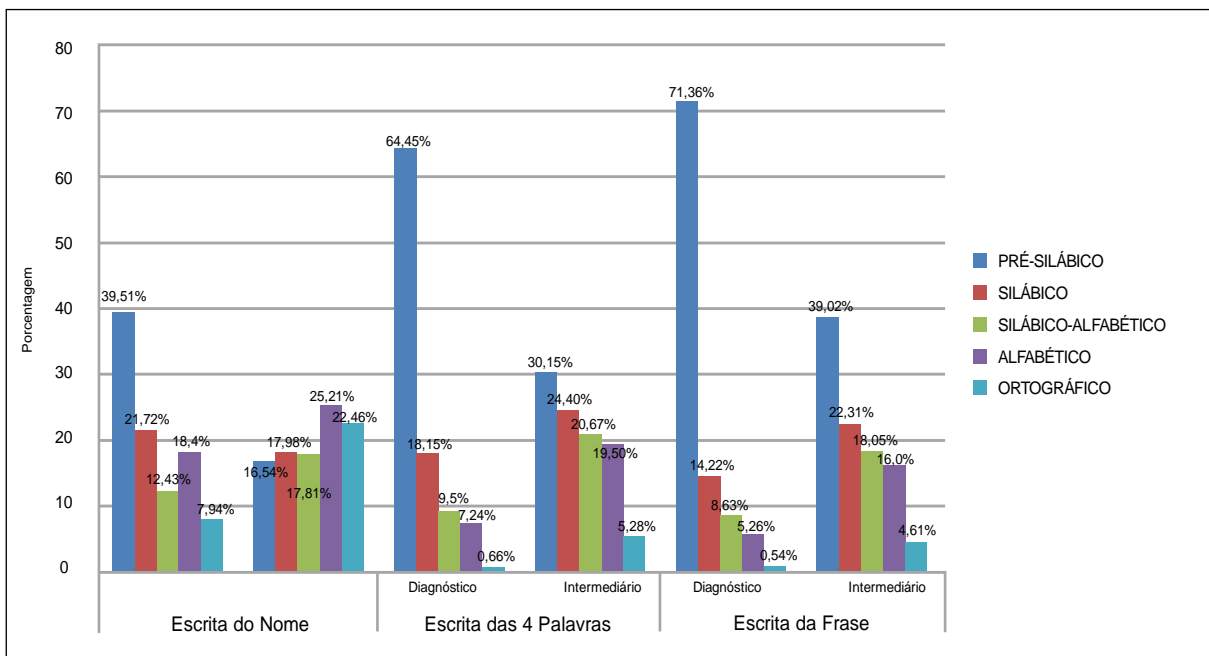
No nível pré-silábico, a criança se expressa com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra, assim inscrita, representa a coisa a que se refere. Depois, percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aluno percebe que pode se expressar com letras, as quais são diferentes de desenhos. No entanto, quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. O aluno descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida em que seus registros apresentarem esta relação.

No nível de hipótese intermediária, a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, além de começar a desvincular a escrita das imagens, dos números e das letras. As produções da criança apresentam progressos gráficos e construtivos em relação ao nível anterior, embora só demonstre estabilidade ao escrever seu próprio nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar, pois ainda conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

Já no nível de hipótese silábica, as letras começam a ser usadas com valores silábicos fixos. A criança percebe que a escrita representa a fala e tenta dar valores sonoros às letras, supondo que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes com que mexe a boca - cada sílaba oral corresponderá a uma letra ou a um sinal. Nesta fase,

as produções de frases da criança costumam aparecer com a representação de uma letra para cada palavra. Quando a criança passa da hipótese silábica para a silábico-alfabética, ela inicia uma busca por símbolos para expressar a escrita dos objetos referidos, tentando aproximar, ao máximo, a representação sonora da representação gráfica, a criança combina só vogais ou só consoantes, apresentando grafias parecidas para palavras diferentes ou combina vogais e consoantes em uma mesma palavra. No nível alfabético, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. Embora na transição para esta fase a criança ainda possa omitir letras e não separar todas as palavras na frase, ela é capaz de demonstrar que conhece o modo de construção da escrita e sabe que cada um dos caracteres corresponde a valores menores que a sílaba. Ela demonstra conhecer, também, o valor sonoro de todas, ou quase todas, as letras, sem apresentar problemas com o conceito da escrita, chegando, assim, ao nível ortográfico, onde apresenta a escrita correta de palavras e frases.

Gráfico 2 – Distribuição percentual dos alunos do 1º ano nos níveis de proficiência em escrita na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (2019)

Referindo-se à proficiência em Escrita, o Gráfico 2 mostra que, em relação à situação da escrita do nome, os alunos encontram-se em vários níveis de aprendizagem, sendo

que, na avaliação diagnóstica, o nível pré-silábico de 39,51% resultante da avaliação diagnóstica cai para 16,54%, na avaliação intermediária. No nível silábico, esse percentual passa na avaliação diagnóstica de 21,72% para 17,98%, na avaliação intermediária. No nível silábico-alfabético, na avaliação diagnóstica, o percentual de 12,43% melhorou na avaliação intermediária para 17,8%. Porém, no nível alfabético, na avaliação diagnóstica, os alunos apresentaram um percentual de 18,4%, melhorando para 25,21%, na avaliação intermediária. No nível ortográfico, na avaliação diagnóstica, os alunos ficaram com um percentual de 7,98%, aumentando para 22,46%, na avaliação intermediária. Os dados demonstram que os alunos estão evoluindo no processo de escrita de palavras, considerando que, na avaliação diagnóstica, os alunos estavam em processo inicial de alfabetização, no qual se expressavam por garatujas e traços que não representam letras, que aos poucos vão usando letras aleatórias, sem correspondência com os sons que representam, perpassando por outros níveis, até chegar ao nível alfabético onde consolida o domínio dos padrões ortográficos.

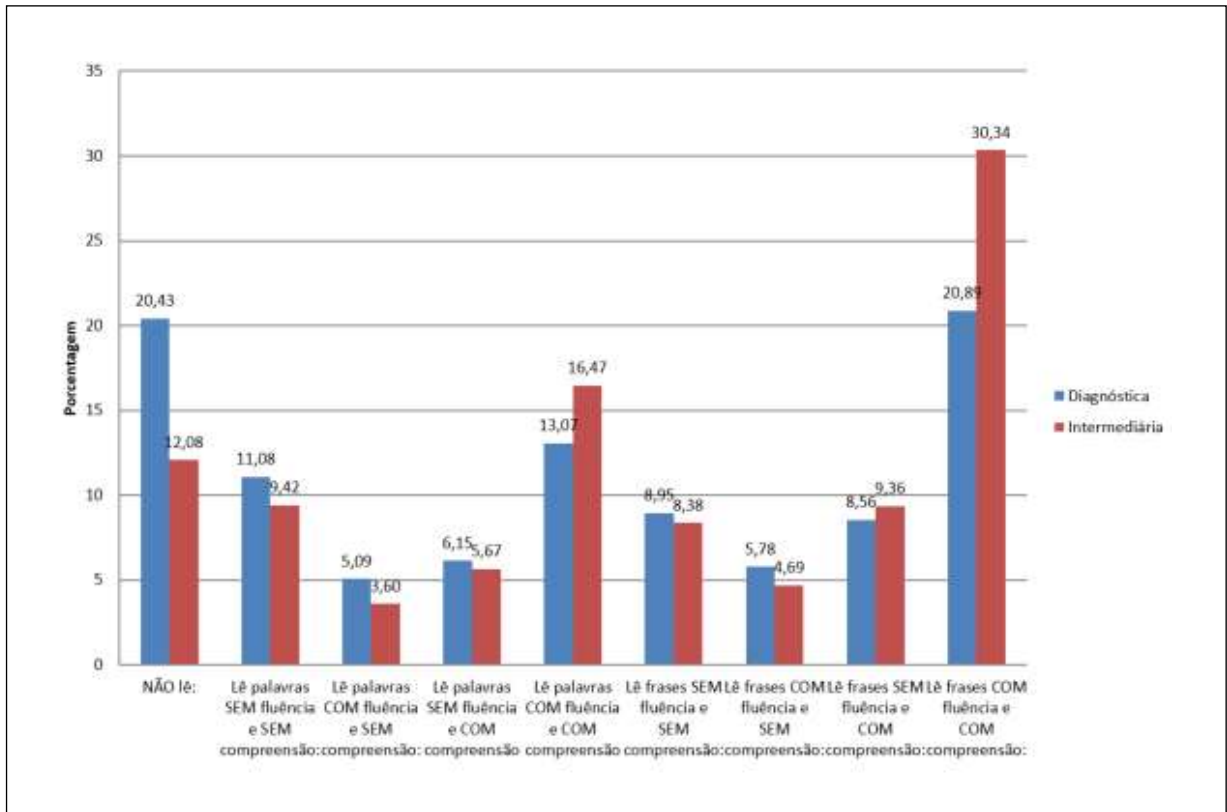
Em relação à escrita de palavras do mesmo campo semântico, os alunos apresentaram um maior índice no nível pré-silábico com o percentual de 64,45% na avaliação diagnóstica, reduzindo para 30,15% na avaliação intermediária. No nível silábico, apresentaram, na avaliação diagnóstica, o percentual de 18,15%, melhorando o percentual para 24,39% na avaliação intermediária. No nível silábico-alfabético, na avaliação intermediária, apresentaram o percentual de 9,5%, passando para 20,66% na avaliação intermediária. No nível alfabético, na avaliação diagnóstica, os alunos ficaram com um percentual de 7,24%, melhorando o percentual para 19,5% na avaliação intermediária. No nível ortográfico, na avaliação diagnóstica, os alunos apresentaram o percentual de 0,66%, passando para 5,28% na avaliação intermediária. Mesmo com um aumento pequeno, percebe-se que está havendo uma evolução no processo de escrita de palavras, pois começam a compreender, que para escrever palavras, precisam de letras e de fazer a junção das letras para formar sílabas, e formar palavras, ou seja, precisam pôr em jogo todo o conhecimento fonema-grafema.

Aprofundando os estudos nos dados apresentados no Gráfico 2, em relação à escrita de frases, houve uma redução do percentual no nível pré-silábico e melhora nos

demais níveis de escrita, considerando que, na avaliação diagnóstica, os alunos apresentaram um percentual de 71,36%, diminuindo para 39,02% na avaliação intermediária. No nível silábico na avaliação diagnóstica, passou o percentual de 14,22% para 22,31%, na avaliação intermediária. No entanto, no nível silábico-alfabético, apresentaram, na avaliação diagnóstica, um percentual de 8,62%, melhorando o índice para 18,04% na avaliação intermediária. No nível alfabético, os alunos apresentaram, na avaliação diagnóstica, o percentual de 5,26%, passando para 16%, na avaliação intermediária. No nível ortográfico, apresentaram, na avaliação diagnóstica, o percentual de 0,54%, melhorando o índice para 4,61% na avaliação intermediária. Apesar de os níveis ainda estarem baixos, como é decorrente do processo de aprendizagem, é necessário tempo.

Considerando que a proposta de avaliação do pacto pela alfabetização no Espírito Santo prevê três momentos avaliativos, no decorrer do ano letivo, após a aplicação do 2º momento avaliativo, os alunos das turmas do 1º ano estão se desenvolvendo no processo de escrita, com a perspectiva de apresentar, na avaliação final, uma melhora no percentual no nível alfabético e ortográfico, tendo em vista que concluem o 1º ano desenvolvendo as habilidades de escrita do nome próprio, escrita de palavras e frases. O resultado do processo avaliativo é analisado no momento de formação continuada, contribuindo para as discussões e elaboração de intervenções das dificuldades apresentadas pelos alunos.

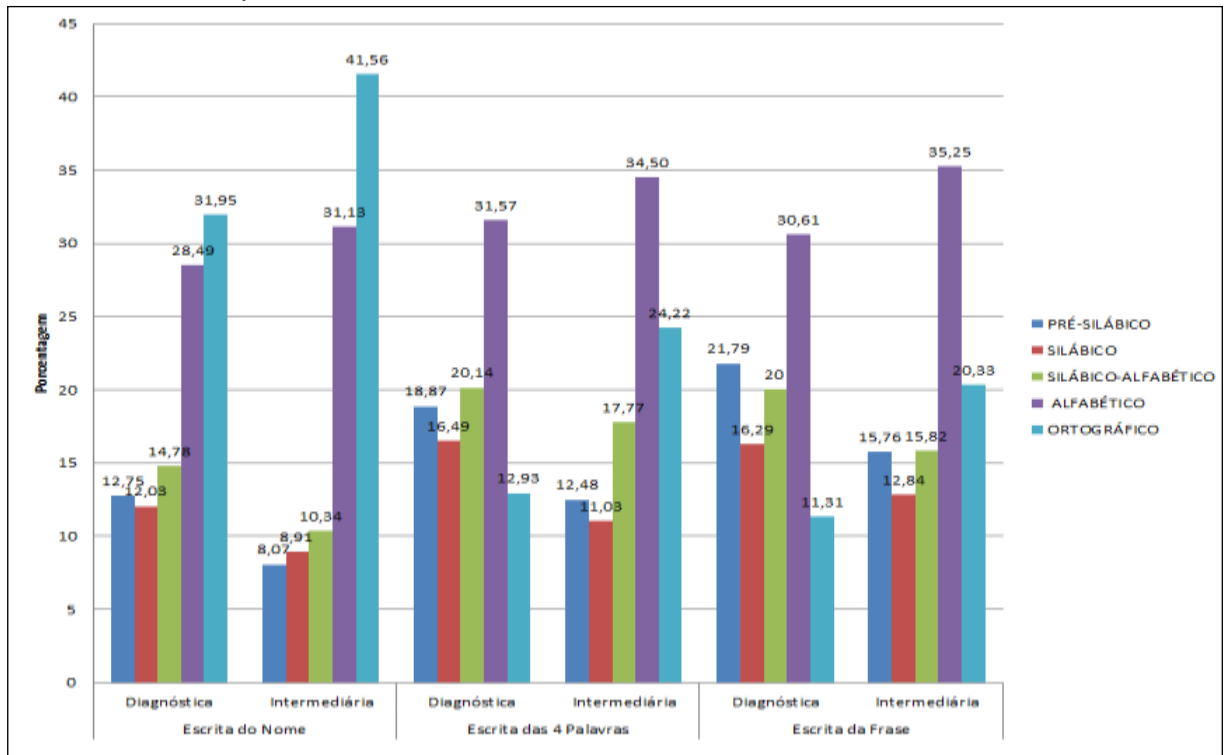
Gráfico 3 – Distribuição percentual dos alunos do 2º ano nos níveis de proficiência em leitura na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (2019)

O Gráfico 3 ajuda a compreender o desenvolvimento dos alunos dos 2ºs anos que, no quesito proficiência em leitura, houve um avanço, uma vez que na avaliação diagnóstica 20,43% dos alunos encontravam-se no nível pré-silábico e não sabiam ler. Esse índice caiu para 12,08 %, na avaliação intermediária, dados que indicam que o trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido no período entre a aplicação das avaliações contribuiu para melhoria do processo de alfabetização, no município. Nota-se também que houve um aumento no índice dos alunos que leem frases com fluência e compreensão, pois, na avaliação diagnóstica, os alunos se encontravam com um índice de 20,94% e na avaliação intermediária aumentou para 30,34%. Tais dados demonstram a melhoria no nível de leitura desses estudantes.

Gráfico 4 – Distribuição percentual dos alunos do 2º ano nos níveis de proficiência em escrita na avaliação diagnóstica e intermediária do PAES no ano 2019, SRE/ Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: Superintendência Regional Estadual de Cachoeiro de Itapemirim/2019.

Referindo-se à proficiência em Escrita, no Gráfico 4, os dados mostram que os alunos foram avaliados em três habilidades: escrita do nome próprio, escrita de 4 palavras do mesmo campo semântico, escrita de frases. Em relação à habilidade de escrita do nome, os alunos encontram-se em vários níveis de aprendizagem, sendo que, na avaliação diagnóstica, apresentaram no nível pré-silábico o percentual de 12,75%, reduzindo o percentual para 8,06% na avaliação intermediária. No nível silábico, apresentaram, na avaliação diagnóstica, o percentual de 12,03%, reduzindo esse índice, na avaliação intermediária, para 8,91%. No nível silábico-alfabético, os dados mostraram que os alunos apresentaram o percentual de 14,78% na avaliação diagnóstica, melhorando esse percentual para 10,33%, na avaliação diagnóstica. No nível alfabético, o percentual passou de 28,49% na avaliação diagnóstica para 31,12% na avaliação diagnóstica. É importante observar que, na avaliação diagnóstica, os dados indicaram que os alunos atingiram o percentual de 31,95%, na avaliação diagnóstica, passando para 41,56% na avaliação intermediária. Os dados expressos nos levam a compreender que entre uma avaliação e outra, os alunos foram

melhorando, no processo de aprendizagem, na habilidade de escrita do nome próprio, vez que houve uma redução do percentual dos níveis pré-silábico e silábico e a melhora dos níveis alfabético e ortográfico.

Em relação à escrita de 4 palavras do mesmo campo semântico, os dados demonstraram que os alunos apresentaram, na avaliação diagnóstica, um percentual de 18,87%, diminuindo para 12,47% na avaliação diagnóstica. Já no nível silábico, atingiram o percentual de 16,49%, o qual, depois, reduziu para 11,03%. No nível silábico-alfabético, apresentaram um índice de 20,14%, na avaliação diagnóstica, caindo esse percentual para 17,77% na avaliação intermediária. No entanto, no nível alfabético, os alunos atingiram 31,57%, na avaliação diagnóstica, aumentando esse percentual para 34,49 na avaliação diagnóstica. Já o nível ortográfico teve um aumento considerável de percentual, passando de 0,66% para 24,22% de uma avaliação para a outra.

No desenvolvimento da habilidade de escrita de frases, os alunos apresentaram, no nível pré-silábico, um percentual de 21,79% na avaliação diagnóstica, reduzindo para 12,47% na avaliação intermediária. No nível silábico, apresentaram o percentual de 16,29%, reduzindo para 11,03%. No entanto, no nível silábico-alfabético, apresentaram o percentual de 20% na avaliação diagnóstica, reduzindo para o percentual de 17,77%. Já no nível alfabético, apresentaram um maior índice com o percentual de 30,61% na avaliação diagnóstica, passando para 35,25%, na avaliação intermediária. No nível ortográfico, os dados demonstraram que obtiveram o percentual de 11,31%, melhorando o percentual para 24,22%.

É importante adentrarmos no contexto do resultado dessa avaliação, a fim de compreendermos a importância dos dados para monitorarmos as ações do pacto, o qual surgiu da necessidade de melhorar o nível de alfabetização no Espírito Santo, uma necessidade de todo o país, não somente do nosso Estado e município. Apesar de os dados apresentarem melhoras nos níveis alfabético e ortográfico, observamos ainda que não é um resultado desejado, vez que muitas habilidades já eram para apresentar um nível melhor ou já estarem atendidas, porém não visualizamos essa situação.

Outra questão importante a ser abordada é que a habilidade de escrita de nome próprio deveria ter sido dominada por esses alunos no 1º ano do ciclo da alfabetização, mas observamos que, no 2º ano, os alunos apresentaram dificuldade. Diante desse quadro, surge a preocupação com o processo de alfabetização desses sujeitos, pois o município vem, há algum tempo, ofertando formação continuada na área de alfabetização para os professores, bem como aderindo aos programas federais, a situação, todavia, ainda não melhorou. O esforço, ao compor os dados analisados deteve-se exatamente em obter desses sujeitos os resultados de aprendizagem, os quais implicam a efetividade, ou não, dos programas de formação continuada aqui analisados. Mais que isso, essa análise poderá trazer contribuições para compor o currículo de novas formações e fornecer subsídios para discussões no planejamento unificado.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Atualmente, há um grande número de publicações cujo tema central aponta para a formação dos professores, tendo, como espaço de formação, a escola. A formação continuada em serviço, por ser um processo dinâmico, um aperfeiçoamento constante, conduzirá a uma investigação da prática. Os saberes docentes se transformam e se ampliam na medida em que o professor busca a compreensão de sua ação em sala de aula, as discute com os demais professores, investiga sua própria atuação e elabora intervenções para a melhoria da prática. Diante desse contexto é que a pesquisa vai auxiliar o docente (TOZETTO, 2010).

Afirma Souza (2007) que o desempenho dos professores, em sala de aula, está interligado a um conjunto de fatores como: favorecer o debate sobre experiências, estabelecer interlocuções com os pares, apresentar os cursos voltados para a sua realidade, enfatizando que, por mais que haja um considerável investimento dos municípios na formação continuada, os resultados têm sido pouco produtivos por não dialogarem com tais fatores.

Nesse sentido, conforme salienta Duarte (2003), as ações de formação continuada se configuram como um momento propício para que os docentes repensem o cotidiano,

a fim de diagnosticar os problemas existentes e discutir as possíveis soluções. Além disso, reconhecer a importância do trabalho coletivo sistemático, a coparticipação para definir metas e principalmente causar um efeito transformador da formação continuada são outras funções importantes da formação continuada.

Pensar nesse efeito transformador é vivenciar, durante o processo formativo, como destaca Silva (2015), vivências de experimentos e reflexões de forma a ampliar os conhecimentos relativos às temáticas discutidas e como ensinar. Assim, as discussões e reflexões ocorridas durante esses momentos são atividades desencadeadoras de mudanças na prática dos professores, pois favorecem a ressignificação dos conhecimentos, sobretudo sua ampliação.

Ainda nessa perspectiva, Wengzynski (2013) reforça a importância que os professores atribuem à formação centrada na escola, enquanto reflexão entre pares, momento em que se discutem as práticas exercidas por outras professoras. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência.

Albuquerque (2006) chama-nos a atenção para a necessidade de refletir sobre a importância de a formação continuada ser realizada no local de trabalho onde atuam os docentes participantes dela. Dessa forma, facilita-se o acesso aos programas e projetos e as intervenções no cotidiano escolar, a partir da ocupação de hora do seu currículo para estudo e reflexão docente, desenvolvendo, um trabalho coletivo. Isso significa que formadores e professores, tendo conhecimento sobre a realidade da qual conhecem e discutem, terão condições de elaborar estratégias de intervenções que estejam de acordo com a realidade do contexto escolar.

Entretanto, é primordial considerar que a Coordenação Pedagógica da escola se constitui em mecanismo importante no processo da formação continuada, tendo em vista que atuará enquanto agente problematizador, que poderá impulsionar o processo de reflexão coletiva e individual rompendo com a dicotomia teoria/ prática. Nessa perspectiva, esse profissional é aquele que colabora para os questionamentos, discute e propõe intervenções, em parceria com o professor e demais membros da equipe pedagógica e gestora, para uma análise crítica da prática pedagógica. Destacamos ser esse o momento produtivo de interação e de enriquecimento da

aprendizagem, considerando que os professores também são detentores de um saber, que deve ser valorizado, socializado, discutido, construído e ampliado.

Como vertente da formação continuada está o conceito de formação em serviço. Silva (2009, p. 36) afirma que “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. A formação em serviço é, portanto, um processo que se estabelece no seio da escola, justaposta à experiência do ofício docente, em seu local de trabalho (AQUINO; MUSSI, 2001).

Tal formação tem sido defendida atualmente, uma vez que parte da premissa de que sua realização deve acontecer concomitante ao trabalho do professor, a partir dos espaços escolares e da prática pedagógica docente. De acordo com Imbernón (2004), a formação centrada nas práticas pedagógicas na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, o qual se baseia na escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”. O autor defende a reconstrução da cultura escolar, aposta em novos valores, na colaboração, no processo de participação, no respeito e no reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar.

Para Zabala (1998), é necessário que a formação esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula, vez que ainda vigoram muitos programas baseados em referenciais teórico-positivistas, mas a utilização de metodologias de ensino, baseadas nos paradigmas construtivistas e sócio-críticos, com as respectivas metodologias etnográficas e de pesquisa ação, possibilitam repensar a formação continuada dos professores.

Tal formação continuada em serviço deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. São essas discussões que nos levam a concordar com Nóvoa (1995, p. 25):

Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a

consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.25).

Como nos sugere Santos (2007), devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (COSTA, 2010, p.531).

Assim sendo, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das instituições escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais.

Jesus (2006, p. 205) aponta a relevância da formação continuada em “processo, ressaltando a relevância do conhecimento teórico-prático produzido no âmbito da universidade e da prática pedagógica desenvolvida nas unidades escolares” sendo um processo fundamental para o exercício da reflexão crítica da prática. O autor nos motiva a pensar que a formação de professores, de forma muito mais ampla, constitui um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo.

Além disso, a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. Assim, se faz necessário o processo de formação continuada para atualizarmos nossos conhecimentos, analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas (CHRISTOV, 2004).

Conforme defende Libâneo (2002, p. 73), o processo de reflexão, como um dos elementos de formação profissional dos professores, pode ser compreendido

[...] como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo este que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência.

O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de ser professor (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Esse processo reflexivo promovido no âmbito das instituições escolares, a partir das necessidades docentes, pode proporcionar a construção de saberes e identidades defendidas por Tardif (2002) e Pimenta (2000). Neste sentido, as instituições que ofertam turmas de alfabetização precisam mobilizar estudos, esforços e pesquisas a fim de identificarem as necessidades formativas que emergem de seus professores, o que atualmente é pouco realizado.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM

Nos dias atuais, a formação continuada de professores tem se tornando uma questão primordial na busca de transformação dos atores de sala de aula e com isso evidencia-se essa temática no âmbito da pesquisa acadêmica em educação.

No cenário educacional, temos duas vertentes, de um lado a crescente demanda de professores para reconhecer o que é um ensino de qualidade, e do outro, a percepção dos professores de que a formação continuada em diferentes instâncias do conhecimento amplia a qualificação e a valorização dos docentes.

Corroborando as discussões sobre o conceito de formação, Nóvoa (1997) tem posto ênfase em estudos tanto sobre a vida do professor quanto sobre o sentido que imprime ao seu trabalho. Para o autor, a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser – a vida e as experiências, o passado – e um processo de ir sendo: os projetos e as ideias do futuro. A formação é, nesse sentido, uma conquista feita com a ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Nessa perspectiva, ele afirma que ninguém forma ninguém. Cada um se forma a si próprio (NÓVOA, 2004).

O autor defende que “[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim, trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do ser” (NOVOA, 2004, p.129). O

reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponda, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, somos conduzidos a refletir como são os professores enquanto profissionais da educação e como foi o processo de formação e como se dá a formação durante a prática docente. Diante de tantas dificuldades educacionais apresentadas nos resultados das avaliações internas e externas, principalmente sociais, o trabalho educativo é visto como um meio de inserir esses indivíduos na sociedade, de forma que possam transformar-se a si mesmos e ao meio em que vivem. Nesse contexto, surge a preocupação se os professores estão preparados para assumir essa demanda que vai além do ato de ensinar a proposta curricular.

Em face dessas discussões, surgem questionamentos sobre o desenvolvimento dos programas de formação continuada de professores ofertados pelo governo federal e como os sistemas públicos investem na formação continuada dos professores. É necessário compreender se todo o movimento feito é na intenção de atender somente aos aspectos legais da (LDB), às metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação ou com a perspectiva de análise e avaliação da realidade do nível de aprendizagem dos alunos, visando à realização de intervenções pedagógicas, para a melhoria das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, apresentaremos como o município de Itapemirim vem desenvolvendo a formação continuada.

2.3.1 Formação continuada dos professores no ano de 2017

No cenário educacional municipal, observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, situação que causou preocupação e motivou ações que deveriam ser implementadas no sentido de reverter esse quadro. Na tentativa de melhorar as práticas dos professores, o sistema municipal de ensino de Itapemirim investiu na realização da formação continuada em serviço para professores, pedagogos, coordenadores e diretores, que atuavam nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos,

com o intuito de realizar o estudo da Proposta Pedagógica Curricular de Itapemirim (PPCI), que foi construída por representações de servidores. Assim, os demais servidores, tendo conhecimento do teor do documento, teriam embasamento na realização das atividades pedagógicas e administrativas.

A formação continuada visava não somente ao fomento do debate teórico-prático, mas também a proporcionar novas proposições a partir das reflexões docentes para uma prática pedagógica diretamente relacionada com o cotidiano escolar, pareando com a (PPCI) e demais legislações vigentes.

A oferta da formação continuada aos profissionais do magistério está prevista na LDB, no art. 61, e no Plano Municipal de Educação (PME) e atribuiu metas e estratégias para serem ambicionadas para a melhoria da qualidade do ensino nas unidades de ensino de Itapemirim, entre elas: (3.4; 4.8; 5.1; 9.9; 18.4) enfatizam-se as seguintes:

Meta 16 – [...] garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

Estratégia – 19.25 – Assegurar a oferta de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino (ITAPEMIRIM, 2015).

A formação foi organizada por uma equipe composta por um coordenador geral, com a colaboração de duas coordenadoras adjuntas, e as gerentes dos núcleos do setor pedagógico, que atuavam na função de tutoras, organizando a logística de sala. A temática proposta para discussão nos encontros presenciais, ministrados pelos membros da Comissão de elaboração da (PPCI), foi instituída pela portaria nº 21/2016 e alterada pela portaria nº 84/2016, considerando que os integrantes dessa comissão elaboraram o documento coletivamente e compartilharam as proposições que se pretendiam discutir na formação. Os formadores dos grupos de estudos foram demandados de acordo com a respectiva área de atuação na produção da (PPCI). O desenvolvimento dos encontros presenciais e momentos de estudos seguiram a organização expressa no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Organização dos grupos de estudo para o encontro presencial – 2017

Nº	GRUPO/ PROFESSORES	LOCAL	QUANTIDADE DE CURSISTAS
01	Educação Infantil – Pré-escola	EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles”	79
02	Educação Infantil – Creche I	Centro de Convivências	63
03	Educação Infantil – Creche II	Auditório do CRAS	62
04	Educação Infantil – Creche III	Auditório do PA	56
05	Educação Infantil – Creche IV	Auditório da PMI	54
06	Alfabetização	EMEF “Narciso Araújo”	53
07	4º e 5º ano	EMEF “Narciso Araújo”	30
08	Educação do Campo	CEMEI “Maria da Penha”	52
09	Educação Especial I	Auditório da CAPES	51
10	Educação Especial II	Auditório da Câmara	53
11	Língua Portuguesa	EMEF “Narciso Araújo”	13
12	Língua Inglesa	EMEF “Narciso Araújo”	25
13	Ciências	EMEF “Narciso Araújo”	14
14	Geografia	EMEF “Narciso Araújo”	12
15	História	EMEF “Narciso Araújo”	10
16	Artes	EMEF “Narciso Araújo”	24
17	Educação Física	EMEF “Narciso Araújo”	31
18	Música	EMEF “Narciso Araújo”	14
19	Educação de Jovens e Adultos	EMEF “Narciso Araújo”	10
20	Grupo Dinamizador ⁴ - EF	EMEF “Narciso Araújo”	10
21	Grupo Dinamizador - EI	EMEF “Narciso Araújo”	05
TOTAL			711

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

A organização dos grupos de estudos com os professores, diretores, pedagogos, coordenadores e os técnicos que atuavam na SEME foi pensada e organizada por área de atuação do profissional, para que a temática proposta nas ementas de cada grupo para a discussão viesse contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula.

⁴ Grupo Dinamizador – Formado por professores que atuavam em várias áreas e pedagogos que não podiam participar dos encontros aos sábados, por algum motivo específico.

Para o desenvolvimento dos estudos das temáticas propostas nas ementas de cada grupo de estudo, foi designada a seguinte carga horária, conforme consta o Quadro 3:

Quadro 3 – Organização da carga horária e atividades propostas na formação

MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	DETALHAMENTO
Presencial	80 h	10 Encontros presenciais de 8 h cada
Não presencial	20h	Atividades elaboradas e aplicadas em sala de aula, comprovadas por meio de planos de aula, relatórios e mostra dos alunos.
Projeto	10 h	Projeto desenvolvido pelo professor, de forma interdisciplinar, a partir das orientações da PPCI apresentadas em curso.
Portifólio	10 h	Coleção das atividades desenvolvidas durante a formação continuada.

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

Conforme apresenta o Quadro 3, a formação continuada foi desenvolvida na modalidade semipresencial, sendo propostos, inicialmente, 04 encontros presenciais para discutir os seguintes aspectos: as teorias balizadoras do sistema de ensino; organização e configuração curricular de Itapemirim; avaliação e sistema; projetos de aprendizagem e outros temas integradores. Os encontros presenciais ocorreram aos sábados nos turnos matutino e vespertino, divididos em conteúdos expositivos e oficinas que contemplaram os temas discutidos, permitindo aos professores/cursistas e formadores⁵ discutirem as próprias práticas, a fim de refletir e analisar o fazer pedagógico, proporcionando redirecionamentos e compartilhamento de ações. Os estudos foram embasados na ementa seguinte (Quadro 4):

⁵ Professores e pedagogos que participaram como membros da comissão na produção da PPCI, relacionado a área/ modalidade que atuavam.

Quadro 4 – Ementa da formação continuada

ENCONTRO/ TEMA	SUBTEMAS
1º Encontro Contexto da Educação municipal: Teoria e prática	Configuração do sistema municipal de ensino. Organização curricular de ensino: concepções teóricas e metodológicas. História da educação municipal. Oficina: Identidades locais.
2º Encontro Avaliação, direitos e objetivos da educação municipal	Princípio ético, político e estéticos. Etapas e modalidades de ensino. Avaliação e indicadores. Oficina: “Uma nova perspectiva sobre avaliação”.
3º Encontro Elaboração de projetos	Pedagogia de projetos. A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade na metodologia de projetos. A estrutura dos projetos de aprendizagem. Oficina: “Projetos e sua relação com o fazer cotidiano.”

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

A ementa proposta para ser discutida nos três encontros presenciais teve a intencionalidade de discutir as temáticas em comum sobre a Proposta Pedagógica Curricular do município que abrangesse todos os grupos de estudos por área. A contratação dos formadores foi programada por meio de pagamento de bolsa de estudo para o profissional que participou como membro da comissão de elaboração da Proposta pedagógica curricular, através de projeto de lei, porém devido à tramitação e não à autorização do projeto, não foi possível os formadores continuarem a desenvolver as atividades formativas. Por essa razão foi necessário, a coordenação reorganizar o desenvolvimento da proposta de formação continuada para que os profissionais obtivessem a certificação da carga horária total prevista.

2.3.2 Formação continuada dos professores no ano de 2018

A formação continuada dos professores é uma necessidade fundamental para garantir a qualidade da educação em todos os seus níveis. Preocupados com isso, os técnicos da Secretaria Municipal de Educação elaboraram, em 2018, o projeto de formação continuada, com o intuito de ofertar formação para os professores, pedagogos, coordenadores e diretores em serviço, que atuam nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Além de garantir a qualidade no ensino, havia a intencionalidade de garantir os direitos estabelecidos nas legislações vigentes.

Diante da necessidade de oferecer formação continuada a todos os servidores para o exercício de suas funções, favorecemos um diálogo com as questões que perpassam o cotidiano escolar, de cunho pedagógico ou administrativos, uma vez que a educação se fundamenta na construção humana e cidadã. Estabeleceu-se como temática geral de estudo o seguinte: “Temas Contemporâneos da Educação: Propostas e Desafios” com base nas diretrizes da Proposta Pedagógica Curricular de Itapemirim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Considerando que o número de servidores da educação é bem grande, foi utilizada para a organização dos grupos da formação continuada a subdivisão pelos temas. Com isso, os professores/cursistas, ao realizarem a inscrição, fizeram suas opções de acordo com a sua afinidade e/ou área de atuação e a coordenação efetivou a inscrição, conforme consta do Quadro 5.

Quadro 5 – Organização dos grupos de estudo para o encontro presencial – 2018

			(continua)
Nº	GRUPO/ PROFESSORES	LOCAL	QUANTIDADE DE CURSISTAS
01	A criança na primeira infância (1)	EMEF “Narciso Araújo”	36
02	A criança na primeira infância (2)	EMEF “Narciso Araújo”	48
03	Alfabetização e Letramento (1)	EMEF “Narciso Araújo”	28
04	Alfabetização e Letramento (2)	EMEF “Narciso Araújo”	30
05	Alfabetização e Letramento (3)	Centro de Convivências	55
06	Arte, Cultura e Educação	Auditório PMI	42
07	Educação e Comportamento	EMEF “Narciso Araújo”	25
08	Educação Inclusiva (1)	EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles”	63

			(conclusão)
9	Educação Inclusiva (2)	EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles”	31
10	Educação Inclusiva (3)	EEEFM “Washington Pinheiro Meirelles”	37
11	Educação para diversidade e direitos humanos	EMEF “Narciso Araújo”	26
12	Linguagens e seus códigos	EMEF “Narciso Araújo”	30
13	Matemática e Ludicidade	Aud. do M ^a . Mezher	50
14	Musicalidade (1)	Aud. Zoonose	46
15	Musicalidade (2)	Aud. Do CAPS	53
16	O corpo, o movimento e a aprendizagem (1)	EMEF “Narciso Araújo”	30
17	O corpo, o movimento e a aprendizagem (2)	EMEF “Narciso Araújo”	31
18	Tecnologias e inovações na Educação	EMEF “Narciso Araújo”	31
19	Grupo Dinamizador (aos domingos)	EMEF “Narciso Araújo”	14
TOTAL			701

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

No ato de inscrição, alguns profissionais informaram que sua religião os impedia de frequentar o curso durante os sábados, assim optaram pelo grupo dinamizador e apresentaram os documentos comprobatórios de sua especificidade devido à religião (declaração de filiação à igreja). Para este grupo, os encontros presenciais ocorreram sempre no domingo subsequente ao sábado de encontro presencial da formação. A metodologia da formação e a ementa foram mantidas na formação deste grupo, com os técnicos da SEME, que se revezaram para dar suporte na logística e mediar os encontros, junto aos formadores, para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos e atividades não presenciais.

A temática inicial de estudo para todos os grupos foi sobre a configuração do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, assunto de total relevância para que houvesse a

compreensão do contexto em que as escolas de Itapemirim estão inseridas, por uma via, até então, pouco explorada, a do diálogo entre reflexões e práticas de ensino.

Pelo fato de esta pesquisa de mestrado estar voltada para a área de alfabetização, apresentamos a ementa do grupo de estudo intitulado alfabetização e letramento (Quadro 6).

Quadro 6 – Ementa da formação na área de Alfabetização e Letramento

		(continua)
ENCONTRO/ TEMA	SUBTEMAS	
1º Encontro	Concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.	Alfabetização e letramento na visão de Magda Soares. Trajetória de ressignificação do conceito de alfabetização. A alfabetização e letramento na perspectiva Freireana. Fundamentos teóricos que sustentam os dois conceitos. Relações entre alfabetização e letramento. Consequências desses conceitos no processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita. Usos e funções sociais da escrita.
2º Encontro	Análise dos métodos de alfabetização	Pesquisa de artigo científico relacionado ao tema-visão de Estudiosos e pedagogos a respeito das perspectivas de Magda Soares e Paulo Freire - Resumo crítico do artigo.
3º Encontro	Análise da Proposta Pedagógica Curricular do Município de Itapemirim	Componentes curriculares do Ciclo de Alfabetização. Compreensão de conceitos básicos do sistema alfabético- ortográfico Leitura, inteligência e dificuldades de aprendizagem. Canais sensoriais: Visual, Auditivo ou Cinestésico. Técnicas de auxílio à concentração e estudo.
4º Encontro	Compreendendo o sistema de escrita alfabético	Tipos de sistema de escrita. Consciência fonológica e ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Conhecimentos e procedimentos utilizados ao funcionamento desse sistema de representação. Capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

(conclusão)

5º Encontro	Literatura Infantil e Alfabetização	<p>Compreensão de que é possível alfabetizar letrando. Estudo da linguagem literária e sua relação com o processo de aquisição da leitura e escrita. Fundamentos teóricos da literatura. Análise da prática de leitura de textos literários. Critérios para seleção de obras e oficinas literárias. Formação de crianças leitoras e formas de contar histórias (apresentar diferentes livros de literatura infantil).</p>
6º Encontro	Alfabetização de Jovens e Adultos	<p>História da Alfabetização Saberes necessários à prática docente Direito à alfabetização Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura O desenvolvimento cognitivo Contribuições Freiriananas.</p>
7º Encontro	Atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos	<p>Pedagogia de Projetos Projetos didáticos Sequências didáticas Situações didáticas adequadas à aprendizagem dos alunos Aula de campo</p>
8º Encontro	Letramento e avaliação na prática pedagógica interdisciplinar	<p>Produção e apropriação da leitura e da escrita: uma metodologia de alfabetização a partir do texto. Uso de Tecnologia na Alfabetização. Sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Atividades lúdicas de leitura e escrita.</p>

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

O Quadro 6 apresenta a ementa das temáticas que foram discutidas com os professores alfabetizadores que atuavam nas turmas de 1º ao 3º ano, sobre o processo de escrita e leitura na alfabetização, favorecendo-lhes o embasamento teórico, a análise da prática desenvolvida em aulas, a elaboração de intervenções pedagógicas e o redirecionamento de propostas de atividades, ensejando momentos dialógicos para o aperfeiçoamento da função de alfabetizador. A distribuição da carga horária da formação continuada se desenvolveu como sintetiza o Quadro 7.

Quadro 7 – Distribuição da carga horária das atividades

Modalidade	Carga Horária	Detalhamento
Presencial	80h	08 encontros presenciais de 8h cada 01 encontro de encerramento
Não presencial	40h	Atividades elaboradas pelos formadores e desempenhadas pelos cursistas, comprovadas por meio documentos entregues aos técnicos da SEME.
Total	120h	

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

A distribuição da carga horária foi semipresencial, ocorrida em oito encontros presenciais, aos sábados, quando foram discutidas as perspectivas teóricas e práticas enfocadas nas áreas de atuação. Paralelamente, os cursistas cumpriram a carga horária não presencial, demandada pelo formador, tendo sido as atividades recebidas pelos técnicos da SEME de cada grupo da formação continuada, para correção e contabilização da carga horária.

Quadro 8 – Cronograma de execução das atividades

Encontro	Data	Presencial	Não presencial	Total
Aula inaugural	12/03	5h	4h	9h
1º Encontro	28/04	8h	4h	12h
2º Encontro	12/05	8h	4h	12h
3º Encontro	26/05	8h	4h	12h
4º Encontro	23/06	8h	4h	12h
5º Encontro	28/07	8h	4h	12h
6º Encontro	25/08	8h	4h	12h
7º Encontro	15/09	8h	4h	12h
8º Encontro	06/10	8h	4h	12h
Encerramento	27/10	6h	2h	8h
Portfólio	05 a 09/11	5h	2h	7h
TOTAL		80h	40h	120h

Fonte: ITAPEMIRIM (2019)

O Quadro 8 demonstra o cronograma de desenvolvimento das atividades executadas no decorrer da formação. Inicialmente, foi realizada uma aula inaugural, para recepcionar os servidores, com palestra e socialização de informações sobre a logística da formação. Depois, foram realizados 8 (oito) encontros presenciais, contabilizando a carga horária de 8 (oito) horas, complementado com 4 (quatro) de atividades não presenciais. Para a socialização das atividades propostas realizadas, houve o encerramento com um seminário, envolvendo todos os cursistas, favorecendo momentos de debates, reflexões e apresentações, totalizando a carga horária de 8 (oito) horas e a entrega do portfólio elaborado com as atividades desenvolvidas com a carga horária de 7 (sete) horas.

2.3.3 Planejamento unificado como espaço de formação continuada em serviço no ano de 2019

O planejamento unificado é um momento de planejamento coletivo com os professores que atuam na mesma turma/ano ou área, para planejarem coletivamente suas ações, discutir sobre a proposta pedagógica curricular do município, práticas pedagógicas, bem como realizar intervenções nas ações realizadas em sala de aula. Esse momento dialógico foi regulamentado pela Portaria/SEME Nº 046/2018, que estabeleceu o Planejamento Unificado nas unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino do município de Itapemirim para o ano letivo de 2019, atendendo à legislação vigente, que prevê um terço de planejamento sobre a carga horária do profissional do magistério. Além de atendimento à legislação, a regulamentação do planejamento unificado teve como objetivo ensejar um momento dialógico entre os professores, visando à melhoria da prática pedagógica, bem como propor intervenções para ampliar a aprendizagem dos alunos, buscando elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Itapemirim.

No art. 4º consta o seguinte: as Unidades Educacionais que dispõem de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), denominadas em EMEF, EMEIEF, CEAG, EMPEF e EMUEF, o planejamento dos profissionais do magistério se dará da seguinte forma:

I - Os professores titulares das turmas de 1º ano, terão um terço de sua carga horária as segundas-feiras para o planejamento unificado.

II - Os professores titulares das turmas de 2º ano, terão um terço de sua carga horária as terças-feiras para o planejamento unificado.

III - Os professores titulares das turmas de 3º ano, terão um terço de sua carga horária as quartas-feiras para o planejamento unificado (ITAPEMIRIM, 2018).

Os professores que atuam nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, das unidades de Ensino EMEIEF, realizam o planejamento unificado nas unidades, nas segundas; terças e quartas-feiras, acompanhados pelos especialistas em educação. Nesses momentos, realizam os planejamentos das ações pedagógicas que serão desenvolvidas no decorrer da semana, porém, em um desses planejamentos, os professores de todas as unidades participam do planejamento unificado junto à Gerência de Núcleo do Ensino Fundamental.

Pensando no planejamento como um espaço dialógico e de interação para reflexão da prática pedagógica, nos encontros formativos com a gerência de núcleo, são discutidos assuntos relacionados ao currículo, elaboração dos instrumentos avaliativos e também são compartilhadas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. De acordo com as dificuldades apresentadas, são elaboradas as intervenções para melhoria do processo.

De acordo com Tardif (2012), a questão do saber profissional, no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, não pode ser tratada como uma categoria autônoma e separada do contexto social, político e histórico em que os professores se encontram mergulhados. O autor enfatiza que os saberes profissionais se personificam nos professores como atores individuais empenhados numa prática. É necessário, porém, superar a ideia de saber como “processos mentais” subjetivos e reduzidos à atividade cognitiva dos indivíduos. Defende o autor que se trata de um saber social, partilhado por todo o grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis.

A escola pode ser concebida como espaço de formação, contudo, outras formas de interação precisam ser proporcionadas a fim de que seja evidenciada a resignificação do saber. Portanto, a formação continuada pode ocorrer: na escola, por meio de redes,

em espaços formais e não formais de ensino. É o que salienta Gatti (2009, p. 52-53), quando aponta alguns problemas no processo de formação docente:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades (GATTI, 2009, p. 52-53).

Gatti (2009) avalia que o reconhecimento da escola como espaço formativo é algo que precisa ser fortalecido, contudo, um sistema de formação necessita ser implementado com foco nas vivências regionais e institucionais, a partir das necessidades docentes. A participação efetiva dos professores neste processo é primordial para que eles se sintam sujeitos de sua gênese, de modo a reconhecer-se em sua identidade profissional.

No entanto, preparar o profissional da educação para assumir uma postura reflexiva, implica ações fundamentadas na autonomia, no conhecimento, para então, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática. Segundo esse ponto de vista, temos a afirmação de Pimenta (1999, p.31):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...]... as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 1999, p. 31).

Em se tratando de formação de professores, é primordial buscar formas para superar o distanciamento que separa o conhecimento teórico do prático. Romper com a dicotomia teoria/prática e abordar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais, que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica, é o ponto fulcral da formação continuada.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS

Esta pesquisa investiga as contribuições da formação continuada em serviço promovidas para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Itapemirim-ES, entre os anos de 2017 e 2019 e, para tanto, foi importante descrever as políticas públicas desenvolvidas e as atividades resultantes na prática docente. Nesse sentido, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, exploratória e descritiva, pois congrega a coleta, ordenação, descrição e interpretação de dados provenientes de diálogos, aplicação de questionários ao coordenador municipal, formadores e cursistas e análise de documentações. Para isso, foram utilizados instrumentos e procedimentos específicos. Portanto, a pesquisa qualitativa procurou interpretar e compreender os significados dos fenômenos, das crenças, dos valores e dos hábitos para o indivíduo e para o coletivo.

[...] conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

A abordagem qualitativa guarda adequação a este estudo por trabalhar com um universo de significados. Segundo André (2013, p. 97), estas abordagens de pesquisa se fundam em uma perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Em função do objetivo proposto para o presente estudo, qual seja, proceder a investigação da formação continuada em serviço do Sistema Municipal de Ensino com vistas a instrumentalizar os professores para a adoção do currículo da alfabetização nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, optamos, também, por uma abordagem de cunho exploratório, na medida que se intenciona uma maior familiarização com o assunto, a fim de se obter “[...] um conhecimento mais profundado sobre o tema, com vistas a um maior entendimento do objeto de estudo” (GIL, 2008, p. 9). Portanto, a abordagem exploratória é pertinente, tendo em vista que o objeto em estudo ainda não foi bastante investigado, assim, torna-se possível ao

pesquisador se aproximar da temática em pauta, recolhendo elementos que poderão fundamentar futuros estudos.

O desenvolvimento da pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico referente à temática proposta, de maneira a considerar os estudos mais atuais pertinentes ao tema. Paralelo a esse procedimento, foi realizada uma descrição de documentos oficiais relativos aos programas federais e do município de formação continuada para professores alfabetizadores e relativos às avaliações (PAES).

Na perspectiva de melhor compreender a temática, foi feita a observação sistemática no momento do encontro presencial da formação continuada/planejamento unificado com os professores cursistas. Naquela oportunidade, foi aplicada uma entrevista semiestruturada (Apêndice H) para os professores alfabetizadores das EMEIEFs, composta por questões abertas e fechadas, com a intenção de conhecer as suas percepções sobre o desenvolvimento da formação continuada em serviço e aspectos do planejamento unificado, com foco nas contribuições que resultaram em melhorias das práticas pedagógicas. No entanto, para o coordenador municipal da formação e para as formadoras da formação continuada o instrumento foi enviado por e-mail.

Partindo dessa premissa, os procedimentos metodológicos da pesquisa destacam questões essenciais na análise da realidade, tais como: o campo da pesquisa e o percurso de aproximação, os sujeitos envolvidos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados.

3.1 CAMPO DA PESQUISA

O município de Itapemirim possui atualmente uma área territorial de 561,872 km² e uma população de 33.952⁶ habitantes. Está localizado no litoral sul do Estado do Espírito Santo, limitando-se ao norte com os municípios de Piúma e Rio Novo do Sul, ao oeste com Cachoeiro de Itapemirim, ao sul com os municípios de Marataízes e

⁶ Dados referentes ao Censo Demográfico de 2010. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Presidente Kennedy, e ao leste com o Oceano Atlântico. Está dividido em 5 distritos, a saber, Itapemirim (sede), Itapecoá, Rio Muqui, Piabanha e Itaipava, distrito que concentra o maior contingente urbano do município com 20,5 mil habitantes.

A agricultura sempre foi a base de sua economia, no entanto, nas últimas décadas, houve um notável crescimento dos setores pesqueiro e turístico. Devido a descoberta do petróleo recentemente em sua costa, foi retomado o status privilegiado de arrecadação e investimentos na área social e infraestrutura, em virtude dos royalties.

O município de Itapemirim conta com um Sistema Municipal de Ensino oficializado por meio da Lei 2.762/2014, cujo objetivo é atender às Modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, Centro Educacional Agrícola, além do Polo de atendimento semipresencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino possui o total de 8.291 alunos matriculados nas 46 escolas, sendo: 06 Centro Educacional Municipal de Educação Infantil (CEMEIs), 07 Creches, 09 Escolas municipais pluridocente de ensino fundamental (EMPEFs), 10 escolas municipais unidocente de Ensino Fundamental (EMUEFs), 01 escola municipal de ensino fundamental (EMEF), 11 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEFs), 01 Centro Educacional Agrícola (CEAG), distribuídos nas regiões de Itaipava, Itaóca, Centro Vila, Piabanha do Norte, Brejo Grande do Sul, Safra. Considerando tal distribuição geográfica, foram escolhidos os professores alfabetizadores que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I das (EMEIEFs), para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha dessas escolas se deu em razão de possuírem turmas seriadas com uma média de 25 a 30 alunos cada sala, além da estrutura administrativa e pedagógica semelhantes, e os professores realizam o planejamento unificado no mesmo dia.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Caracterizar os sujeitos presentes no contexto da pesquisa torna-se de extrema relevância, uma vez que são esses agentes que movimentam a ação pedagógica e são os provocadores de mudanças da realidade já existente. Isso quer dizer que, historicamente, os sujeitos constroem e reconstróem os contextos, razão por que é necessário compreendê-los para que se tenha uma configuração do contexto em estudo.

Conforme vimos no capítulo II, nos Quadros 2 e 5, entre os anos de 2017 e 2018 os professores alfabetizadores realizaram a formação continuada em serviço na área de alfabetização, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, sendo que todos concluíram a formação ao final de cada ano letivo.

3.2.1 O processo de escolha/seleção dos sujeitos

A população total dos docentes que participaram da formação continuada em serviço na área de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim era composta de 90 professores (as) alfabetizadores (as) cursistas. Todos eram professores lotados nas EMEIEF's, atuam nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, com as disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências).

Para fins de realização desta pesquisa, foi aplicado um instrumento (Apêndice H) com questões abertas e fechadas, para um grupo de 90 professores alfabetizadores, porém após a aplicação do questionário foram selecionados aleatoriamente, 17 professores alfabetizadores de 1º ano, 17 que atuam nas turmas de 2º ano e 16 que atuam nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I, totalizando 50 dos 90 que participaram da formação. Todos os participantes docentes tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e E). Também foi investigado o coordenador municipal da formação continuada atuante no período de 2017 e 2018, 4 professores (as) formadores (as) que atuaram na formação, sendo 1 no ano de 2017, 1 no ano de 2018 e 2 no ano de

2019. A escolha desses sujeitos, fez-se em virtude de atuarem nas turmas de alfabetização e participarem da formação continuada em serviço no momento do planejamento unificado. Tanto os coordenadores quanto os formadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C e D).

Inicialmente, foi estudada a possibilidade de disponibilizar o instrumento para os professores cursistas responderem através do *Google forms*, porém houve a preocupação de não obter o retorno satisfatório, devido ao fato de muitos deles não terem o hábito de responder a questionário online.

Tendo acompanhado a dinâmica da realização do encontro de planejamento unificado com os professores cursistas, surgiu a possibilidade de aplicar o questionário no momento do encontro presencial, diretamente com o pesquisado, acreditando que teríamos um melhor retorno dos questionários.

Mediante a autorização da formadora, no momento do encontro presencial, fizemos nossa apresentação (Apêndice A) e solicitamos a autorização aos professores para participarem da pesquisa. Após autorização da formadora e aceite dos professores, procedemos ao protocolo formal por meio da assinatura dos “termos de livre consentimento e esclarecido” em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré (Apêndice A). Assim, foram entregues os instrumentos para professores alfabetizadores cursistas (Apêndice H), sendo devolvidos em mãos após concluído seu preenchimento.

Para o coordenador e para os formadores, os questionários (Apêndice F) e (Apêndice G) foram enviados por e-mail, que foram coletados na SEME. No corpo do e-mail foi enviada uma mensagem com a identificação da pesquisadora, a solicitação de colaboração com a carta de apresentação (Apêndice A), agradecimentos antecipados e os procedimentos de preenchimento do instrumento.

3.2.2 Os sujeitos

No intuito de preservar a identidade dos sujeitos e atender aos princípios éticos, utilizamos os seguintes códigos para denominá-los (Quadro 9):

Quadro 9 – Código de identificação dos sujeitos da pesquisa

CÓDIGO UTILIZADO	SUJEITO DA PESQUISA
CM	Coordenador (a) municipal da formação continuada no período de 2017 a 2019.
FM	Formador (a) municipal da formação continuada no período de 2017 a 2019.
PC	Professor (a) cursista da formação continuada no período de 2017 a 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na pesquisa, esses sujeitos foram submetidos a questionamentos apresentados da seguinte forma: o coordenador se submeteu ao questionário (APÊNDICE F), os (as) professores (as) formadores (as) se submeteram ao questionário aberto (APÊNDICE G), e os (as) professores (as) alfabetizadores (as) cursistas se submeteram à entrevista semiestruturada (Apêndice H). A partir disso, as informações obtidas por intermédio desses instrumentos de coleta permitiram a tabulação dos dados e sua posterior análise.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Durante a etapa de coleta e produção de dados, investimos na aplicação de instrumentos variados, utilizados para coletar as fragilidades, as potencialidades e contribuições da formação continuada em serviço para as práticas pedagógicas dos professores e identificar os conhecimentos ressignificados e recontextualizados pelos(as) alfabetizadores(as), a partir da formação continuada em serviço. O questionário para os professores cursistas foi submetido ao pré-teste, do qual participaram 3 (três) cursistas, o que possibilitou ajustes em sua redação. Para Gil (2008, p. 134) “a finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário [...]”.

O questionário elaborado para os formadores foi composto por 5 (cinco) questões referentes à caracterização desse sujeito e mais 5 (cinco) questões abertas sobre a

formação continuada em serviço, incluindo estrutura, desenvolvimento e contribuições. A entrevista semiestruturada elaborada para os professores alfabetizadores cursistas foi composta por 6 (seis) questões referentes à caracterização e mais 18 (dezoito) questões abertas e fechadas. Tal instrumento foi organizado em unidades de análises, definidas como: perfil dos professores, motivação/expectativas, estrutura da formação, desenvolvimento da formação, contribuições e avaliação/satisfação. Essa organização por unidades foi idealizada com o objetivo de favorecer a análise dos dados posteriormente. Os instrumentos foram autoaplicáveis; segundo Gil (2008), um questionário é importante porque obtém informações diversas sobre a dada realidade, incluindo valores, sentimentos, temores, aspirações, crenças e comportamentos.

Após o consentimento da secretária municipal de educação, o questionário para as formadoras (Apêndice G) e para o coordenador municipal da formação continuada foi enviado por e-mail, coletados em visita à SEME, utilizados para o envio aos 4 (quatro) formadoras e para o coordenador municipal. No corpo do e-mail foi enviada uma carta convite, com a identificação da pesquisadora e da orientadora, com a apresentação do objetivo da pesquisa, o pedido de colaboração, agradecimentos antecipados e orientação da devolutiva do questionário através do e-mail da pesquisadora.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise e interpretação das questões de múltipla escolha levou em consideração a observação dos seguintes passos definidos por Gil (2008): 1) codificação, tabulação, análise e interpretação. Considerando que não houve identificação no processo de aplicação do questionário, cada professor foi codificado. Na sequência, foi realizada a tabulação simples, na qual os casos foram contados e agrupados nas categorias de cada questão, realizando-se a contagem de respostas. A análise e a interpretação levaram em consideração a contagem das respostas expressas em percentuais dispostos em gráficos.

As questões abertas foram analisadas conforme o método de análise de conteúdo sob a perspectiva qualitativa, defendido por Gomes (2011). Os seguintes procedimentos foram considerados: categorização, descrição e interpretação. Na sequência foi

realizada uma descrição do resultado da categorização, na qual serão expostos os resultados encontrados na análise. A interpretação levou em consideração os significados dos enunciados presentes nas respostas, buscando revelar a perspectiva dos sujeitos quanto ao tema estudado.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

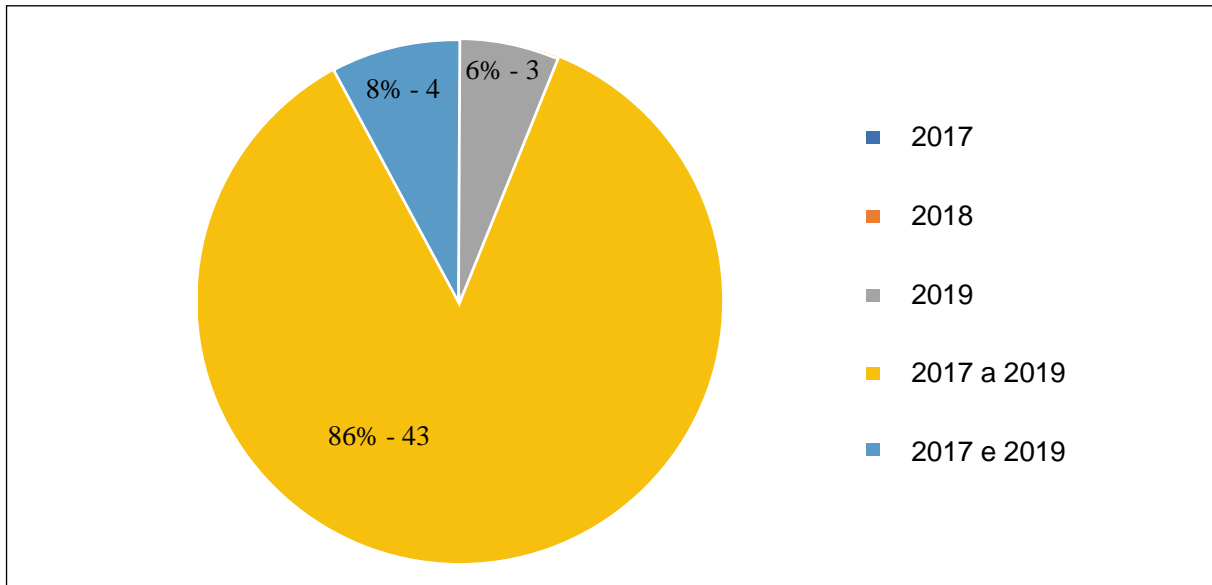
4.1.1 Perfil dos professores

Nesse item de análise, caracterizamos os professores alfabetizadores participantes da formação continuada em serviço e respondentes dos 90 questionários enviados àqueles cadastrados na formação continuada em serviço.

Assim, os dados coletados demonstraram que 100% (50) dos professores eram do sexo feminino, entre os quais 24% encontravam-se na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade, 44% entre 40 e 50 anos e 32% acima de 50 anos de idade.

Além disso, foi possível identificar que, no período de 2017 a 2019, 36% dos que trabalhavam eram efetivos, enquanto que 64% deles eram contratados em regime de D.T. para atuar no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim. Isso demanda uma preocupação com o trabalho pedagógico, uma vez que a contratação temporária ocasiona a rotatividade de docentes, podendo interferir no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A atuação dos professores, nesse período, se dividia entre área urbana e área rural, de forma que 60% dos respondentes atuavam na educação na área urbana, 10% na educação do campo e 30% atuaram nas duas áreas, durante esse período. Apesar de os professores do meio rural também terem cursado a formação, houve uma redução dos mesmos no ano de 2019 no grupo de alfabetização, tendo em vista que lhes foi ofertado um grupo de estudos específico, alguns, também, migraram para escolas urbanas. Em continuidade à unidade perfil dos professores, o Gráfico 5 representa como se deu a participação do professor alfabetizador na formação continuada, durante o período de 2017 a 2019.

Gráfico 5 – Percentual de professores cursistas participantes na formação continuada, no período de 2017 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esse registro demonstra um dado muito importante no que se refere à quantidade de participantes em todo o período de formação pesquisado. Um sistema de ensino que oferece uma formação continuada em serviço e tem a maioria dos professores alfabetizadores, como cursistas, em anos seguidos, revela que deve haver mais investimentos em políticas de formação, permitindo a continuidade de ações, com a finalidade de aprimorar as práticas pedagógicas.

Os dados apontam um percentual maior de 86% de professores que participaram nos três anos seguidos de 2017 a 2019. Em seguida, temos um percentual de 6% que declararam ter participado no ano 2019 e 8% participaram em pelo menos dois anos da formação no período compreendido entre 2017 e 2019. Nenhum dos sujeitos participantes assinalou a opção de 2017 e 2018. Dessa forma, apresentamos os motivos de sua não participação na formação continuada.

Dos pesquisados que não participaram da formação, nenhum (0%) indicou a não participação por desistência voluntária ou por não atuar na sala de alfabetização e 2% afirmaram não terem participado por não estarem contratados à época. Logo, 98% dos professores pesquisados realizaram a formação continuada.

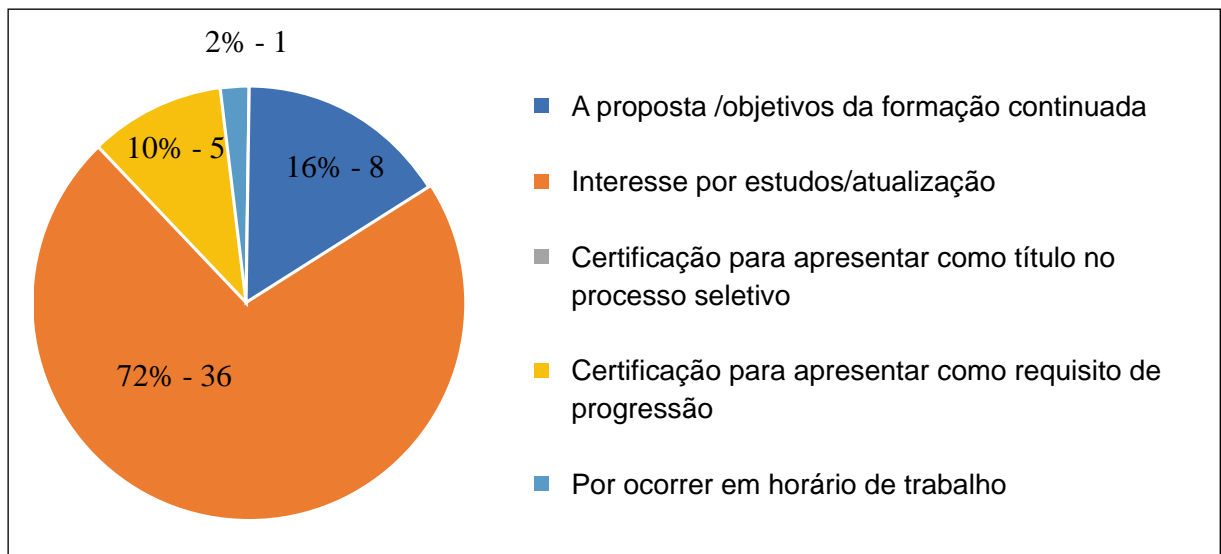
Esse panorama referente ao perfil dos professores alfabetizadores cursistas é de extrema relevância, porque desvela uma noção de quem é esse professor que compôs a formação continuada em serviço.

Assim, com a intencionalidade de continuar a explanação das informações obtidas, passamos a apresentar a próxima unidade de análise.

4.1.2 Motivações e expectativas

As informações contidas nessa unidade de análise têm por objetivo destacar o que motivou a participação do professor alfabetizador na formação continuada em serviço. O Gráfico 6 sintetiza esses dados.

Gráfico 6 – Percentual relacionado ao tipo de motivações/expectativas para a participação na formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados produzidos permitem constatar as principais motivações para a participação no processo de formação: 72% dos pesquisados apontam que apreciam estudar e atualizar conhecimentos, enquanto que para 16% foi a proposta e os objetivos da formação continuada em serviço. Para 10% dos participantes, a motivação foi a certificação para apresentar como requisito para progressão, por serem professores efetivos. Já 2% articulou a formação ao fato de ela ocorrer em horário de trabalho.

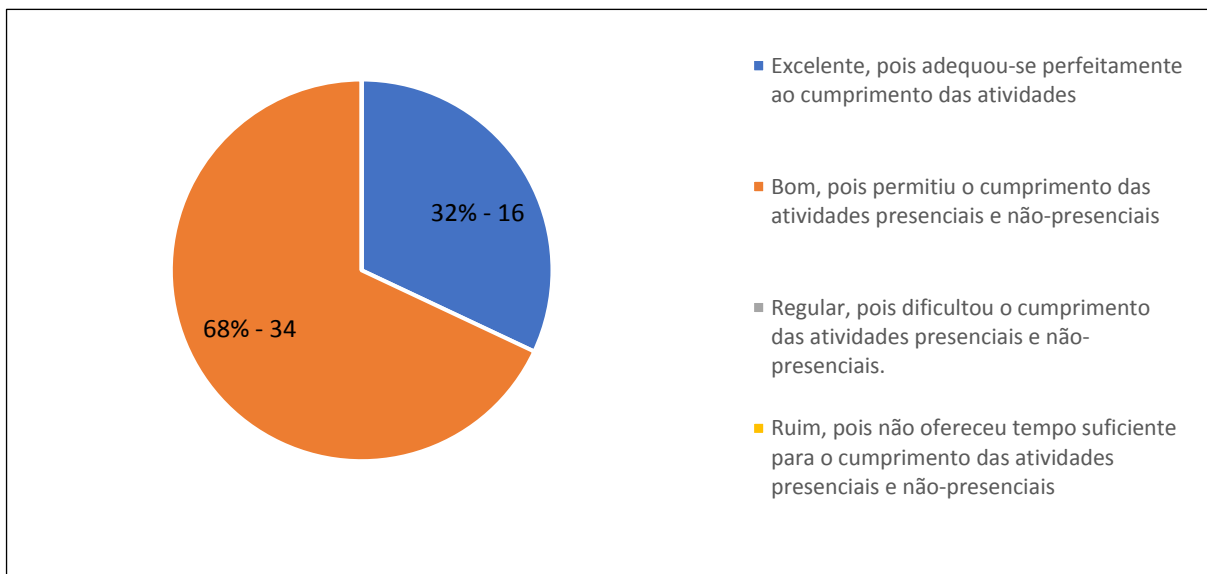
Nenhum sujeito apontou como motivos a certificação para apresentar como título no processo seletivo.

Dando continuidade à análise dos dados, apresentamos os resultados referentes à estrutura da formação.

4.1.3 Estrutura da formação

Essa unidade de análise apresenta alguns aspectos relevantes para a compreensão das percepções dos professores quanto à forma como foi estruturado o processo de formação, tais como a carga horária, material de estudo formativo, atividades práticas desenvolvidas presenciais e não presenciais. Nesse sentido, os Gráficos de número 7 ao número 11 destacam essas configurações.

Gráfico 7 – Percentual relacionado ao grau de satisfação referente à carga horária da formação continuada em serviço



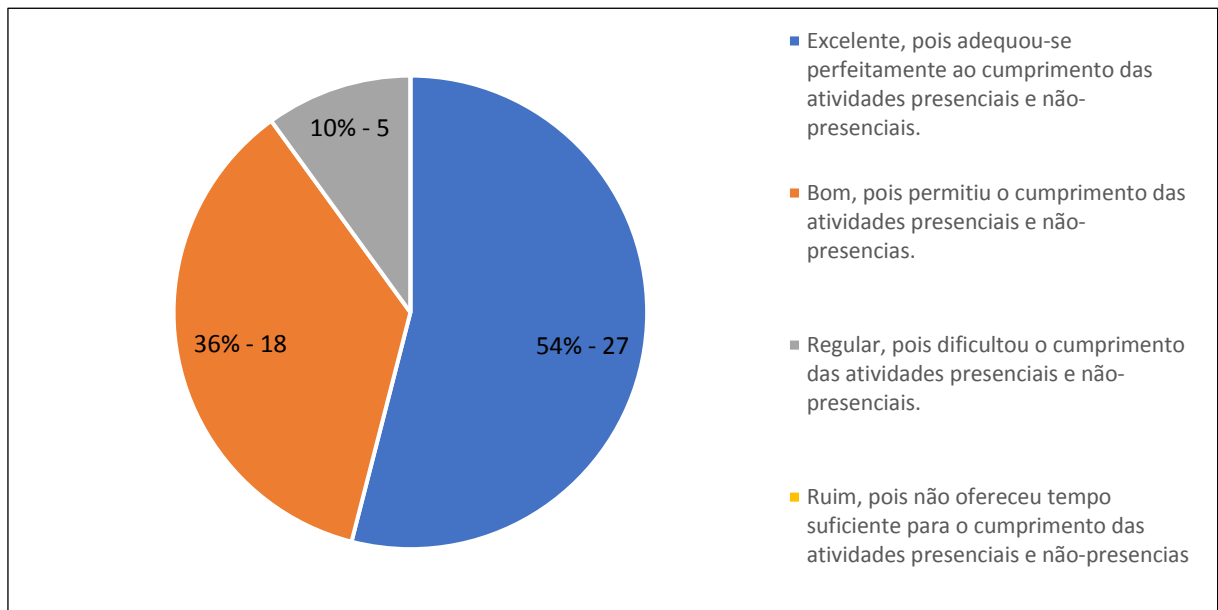
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No que tange à carga horária da formação continuada em serviço, 68% dos pesquisados afirmaram que foi boa, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais propostas em seu cronograma. Por outro lado, 32% deles, avaliaram a carga horária como excelente, considerando-a perfeitamente adequada para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Nenhum pesquisado avaliou a formação como regular ou ruim. Portanto, a grande maioria,

demonstrou estar satisfeita, não destacando problemas referentes à carga horária da formação.

Em continuidade às análises, o Gráfico 8 aborda a carga horária da formação continuada no horário do planejamento unificado, ofertada em 2019.

Gráfico 8 – Percentual relacionado ao grau de satisfação referente à carga horária da formação continuada em serviço/ planejamento unificado

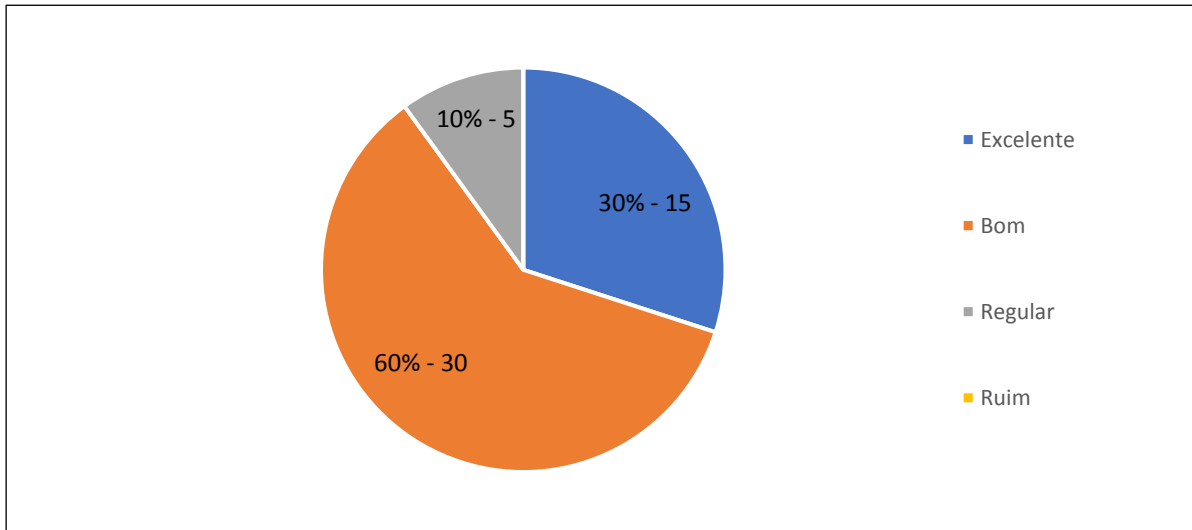


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Mais da metade dos sujeitos investigados (54%) considerou que a carga horária da formação continuada, realizada junto ao planejamento unificado, foi excelente, pois se ajustou perfeitamente ao cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Uma parte considerável dos docentes (36%) afirmou que foi boa, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Porém 10%, a considerou regular, pois sentiram que dificultou o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Nenhum professor destacou que a carga horária foi inadequada.

Prosseguindo com as análises, o Gráfico 9 aborda o grau de contribuição dos materiais de estudos oferecidos para o trabalho em sala de aula no desenvolvimento da prática pedagógica.

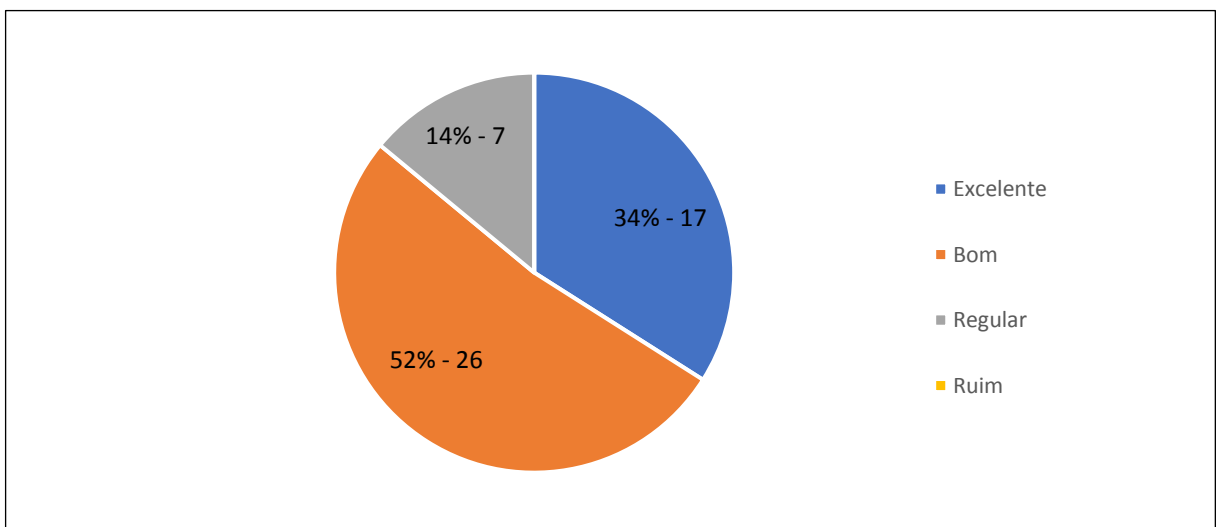
Gráfico 9 – Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A maioria dos pesquisados (60%) considerou que os materiais de estudo oferecidos para o trabalho em sala de aula foram bons e atenderam às necessidades dos alunos alfabetizandos. Enquanto, 30% deles consideraram esses materiais excelentes. Porém, para 10%, a contribuição dos materiais era regular e nenhum pesquisado avaliou como ruim. Assim, pode-se considerar que, no geral, o material de estudo foi bem-conceituado para o desenvolvimento da proposta de alfabetização.

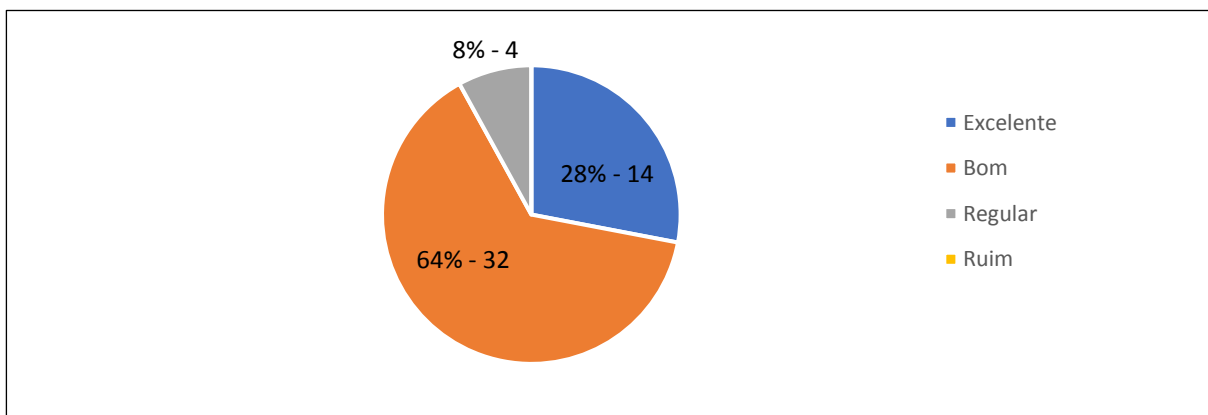
Gráfico 10 – Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para enriquecimento do planejamento das aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na compreensão de 52% dos pesquisados, os referidos materiais didáticos foram considerados bons para contribuir para o enriquecimento do planejamento das aulas. Na compreensão de 34%, ele foi considerado excelente e para 14% foi considerado regular. Nenhum dos professores considerou o material ruim. Apesar da avaliação negativa de alguns, a grande maioria, totalizando 86%, avaliou positivamente que houve contribuições relevantes de estudo.

Gráfico 11 – Percentual relacionado ao grau de contribuição do material para possibilitar a diversificação de atividades



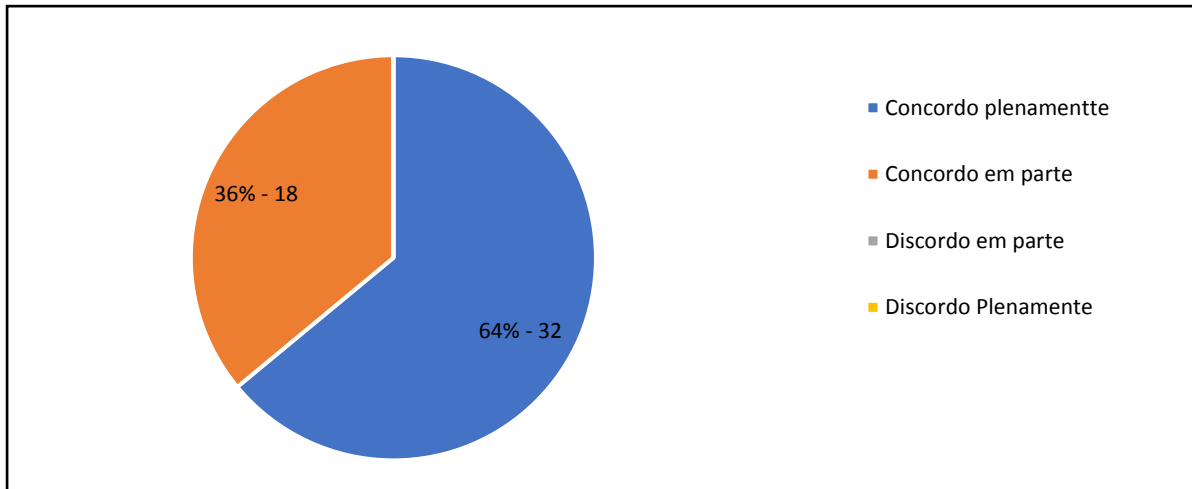
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na avaliação de 64% dos pesquisados, a possibilidade de diversificação de atividades, a partir da utilização dos materiais didáticos supracitados, foi considerada boa, considerada excelente por 28% e regular, na opinião de 8%. Mas nenhum pesquisado classificou os materiais como ruins. Isso permite inferir que o grau de contribuição foi relevante, pois a maioria 92% dos respondentes apresentou uma avaliação positiva.

Nesse sentido, é possível concluir que nos três aspectos apresentados anteriormente, os materiais de estudos oferecidos para o trabalho em sala de aula atenderam às expectativas dos professores, com vistas ao desenvolvimento da prática pedagógica, cumprindo os objetivos propostos na formação continuada.

O Gráfico 12 destaca os índices relacionados à percepção dos pesquisados sobre as atividades práticas propostas na formação em serviço e sua contribuição para o processo formativo.

Gráfico 12 – Percentual relacionado ao grau de contribuição das atividades práticas propostas para o processo formativo



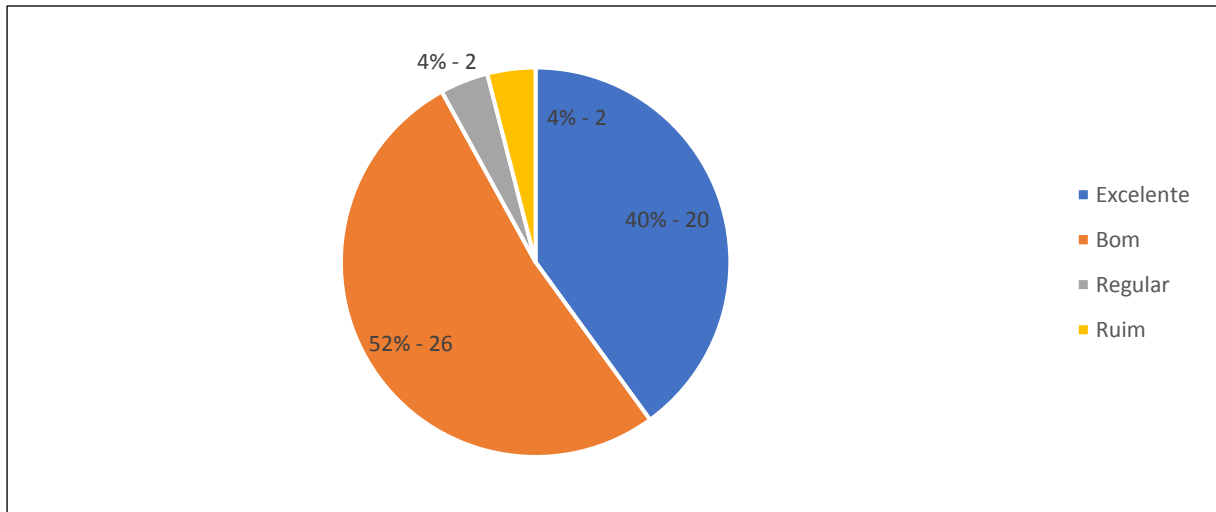
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados apontam que 64% dos pesquisados concordam plenamente que as atividades práticas contribuíram significativamente com o desenvolvimento da prática pedagógica, porque foram completamente coerentes com os estudos teóricos. No entanto, 36% alegaram que concordam em parte, visto que as atividades apresentaram algumas incoerências, mas contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento da prática pedagógica. Porém, nenhum pesquisado manifestou discordância dessa contribuição. Os dados produzidos, demonstram a relevância da discussão de atividades práticas em um processo formativo.

Essa unidade de análise compreende a organização dos encontros formativos presenciais, a orientação dos estudos teóricos e exploração dos materiais (textos, proposta pedagógica do PAES, cadernos do Curso Trilhas), a metodologia de estudos utilizada pelos formadores nos encontros presenciais, a avaliação periódica realizada na formação continuada, no transcurso do processo formativo, e a atuação dos formadores e da coordenação municipal na condução da formação continuada em serviço. Portanto, os Gráficos de números 13 a 21 destacam essa representação.

Em relação à localização dos encontros formativos presenciais, apresenta-se o gráfico a seguir.

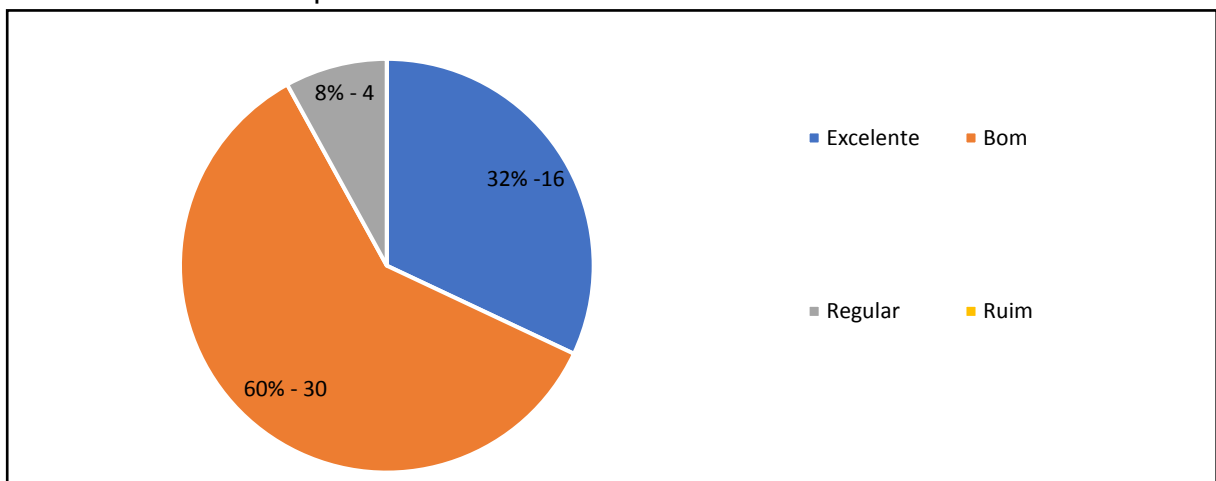
Gráfico 13 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à localização dos encontros formativos presenciais



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os resultados demonstram que, para 52% dos pesquisados, a localização espacial dos encontros formativos foi considerada boa. Para 40% deles, foi considerada excelente. Havendo um empate nos resultados que a consideram regular e ruim, cujo percentual foi de 4%. Compreendendo que a localização dos encontros atendeu em parte à demanda dos cursistas, sendo de fácil acesso, é possível constatar que a escolha da localização atendeu plenamente aos objetivos.

Gráfico 14 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à logística dos encontros formativos presenciais

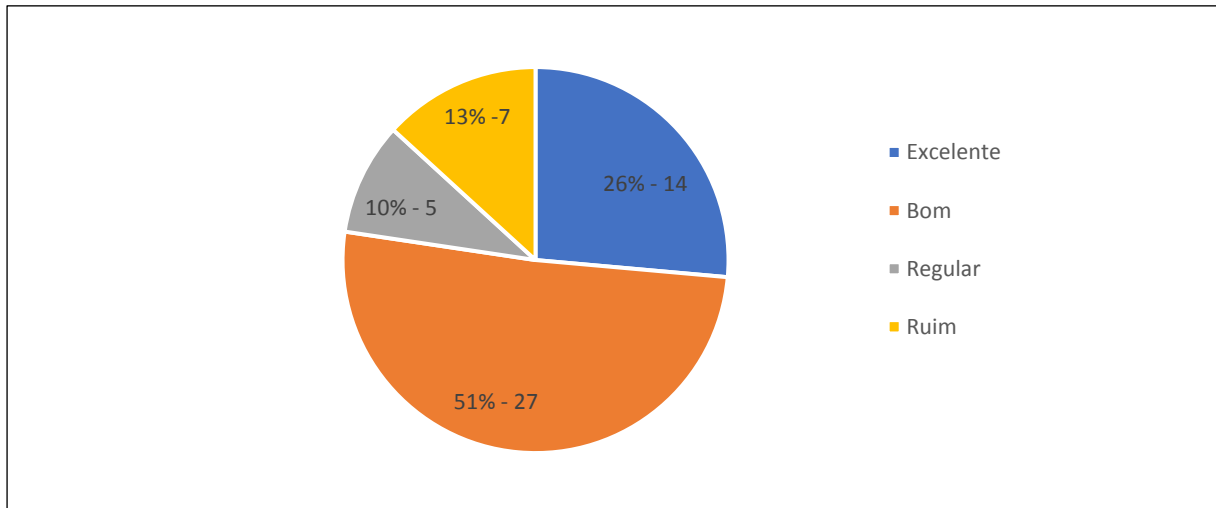


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com os dados acima, 60% dos docentes pesquisados consideraram boa a logística dos encontros formativos presenciais, 32% consideraram excelente e 8% afirmaram ter sido regular. Nenhum pesquisado considerou a logística ruim. Esses

resultados estão diretamente relacionados aos espaços onde ocorreram a formação, revelando que eram de fácil acesso e facilitaram a movimentação dos cursistas.

Gráfico 15 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à estrutura física dos locais dos encontros formativos presenciais

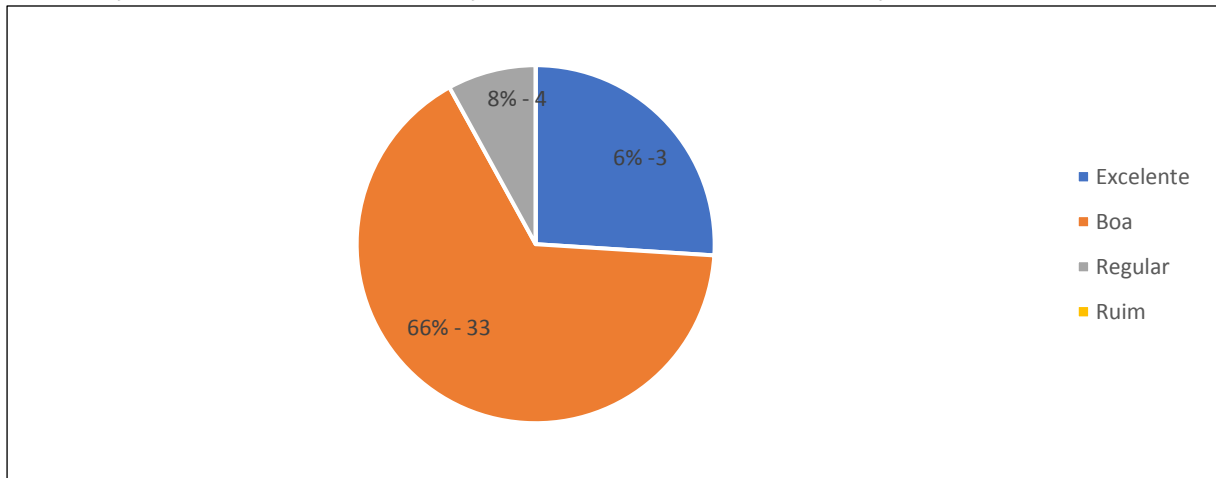


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados apontam que 51% dos pesquisados avaliaram que a estrutura física dos locais dos encontros era boa; 26% classificaram como excelente. Somente 10% julgaram-na regular e 13% ruim. Tais resultados revelam que a estrutura física dos espaços utilizados para o desenvolvimento da formação, como o auditório do polo UAB, a sala de tutoria e a sala de aula da EMEF “Narciso Araújo” atenderam à demanda dos professores cursistas, pois havia ventilação, luminosidade, conforto e facilidade de locomoção para as pessoas.

Dando sequência à explanação, o Gráfico 16 sintetiza as percepções dos docentes sobre a orientação dos estudos teóricos e a exploração do material (cadernos) oferecidos para subsidiar a formação.

Gráfico 16 – Percepções relacionadas à orientação dos estudos teóricos e à exploração do material da formação continuada de alfabetização

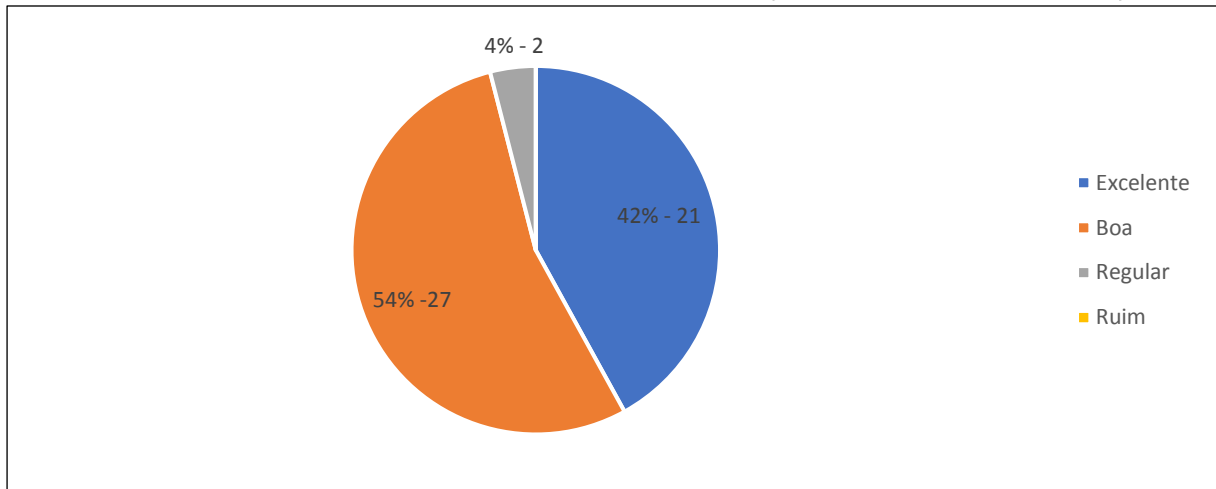


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A maioria dos pesquisados, 66% consideraram que a orientação dos estudos teóricos e a exploração dos materiais como textos, proposta pedagógica do PAES, cadernos do Trilhas foi boa, pois agregou conhecimentos relevantes. Do total, verificamos que 26% julgaram que foi excelente, por considerarem que todos os materiais foram completamente estudados e trouxeram contribuições pertinentes. No entanto, 8% classificaram o material como regular, por considerarem que os estudos foram superficiais e pouco contribuíram para avanços no conhecimento. Nenhum dos sujeitos participantes assinalou a opção ruim. Este indicador é relevante pois a condução dos estudos em uma formação é item basilar na medida em que aponta para possível mudança no olhar do professor alfabetizador.

Sequencialmente, o próximo gráfico apresenta como ocorreu a dinâmica de estudos utilizada pelos formadores da formação continuada em serviço.

Gráfico 17 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à metodologia de estudos desenvolvidos pelos formadores da formação continuada em serviço

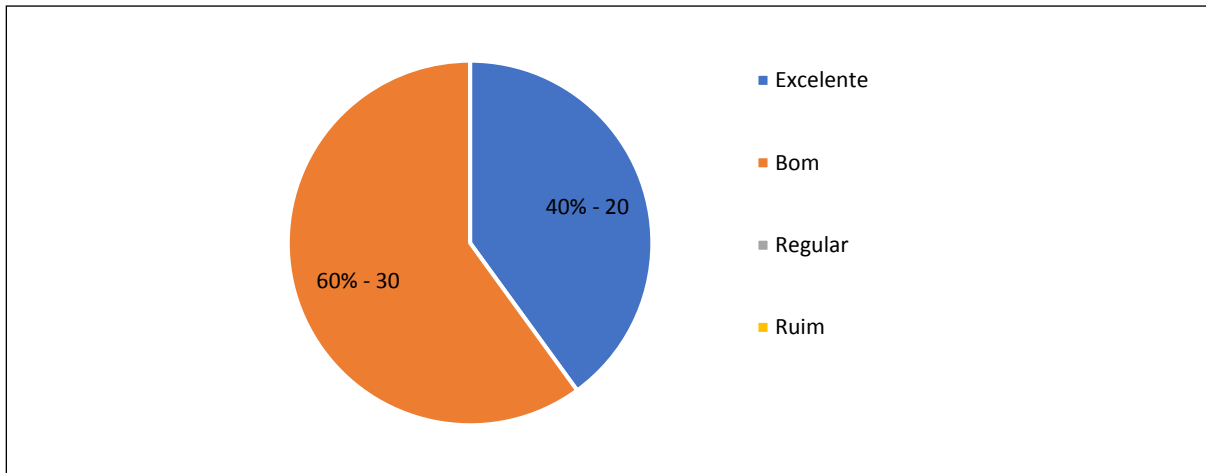


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Essa configuração representa que do total dos pesquisados, 54% avaliaram a metodologia de estudos desenvolvida pelos formadores como boa, pois permitiu momentos dialógicos de aprendizagens e interações nos encontros formativos. Enquanto 42% avaliaram como excelente, destacando que a metodologia contribuiu para que os encontros formativos tivessem momentos dialógicos, com muitas aprendizagens, atendendo às expectativas e às interações. Somente 4% dos cursistas avaliaram como regular e nenhum dos sujeitos participantes assinalou a opção ruim. A metodologia de ensino em uma formação é condição essencial para seu sucesso. No caso da formação em estudo, ela contou com trabalhos em grupo, seminários, debates, mesa redonda e rodas de debate, além de momentos de exposição seguidos de diálogos.

Dando continuidade, apresentamos o que os pesquisados consideraram sobre a avaliação periódica da formação continuada nos encontros presenciais, durante o processo formativo.

Gráfico 18 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à avaliação periódica da formação continuada em serviço



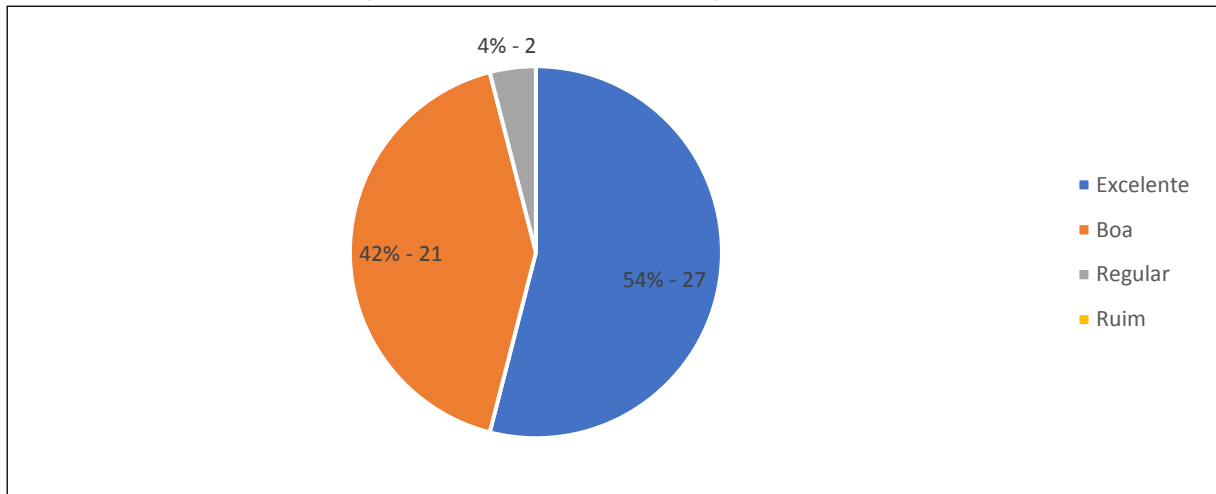
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados produzidos revelam que a avaliação periódica da formação continuada, nos encontros presenciais, foi considerada boa por 60% dos pesquisados, pois favoreceu o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos da formação. Foi considerada excelente por 40% deles. Esse percentual (100%) de avaliações positivas revela que a avaliação durante o processo contribui para o aperfeiçoamento da formação, considerando que nenhum pesquisado marcou a opção regular e ruim. Dessa maneira, avaliar em processo permite acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificuldades e corrigi-los antes de avançar. Esse modelo de avaliação ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias (HOFFMANN, 2012).

A autora ainda corrobora, enfatizando a importância de educadores abrirem mão de avaliações tradicionais e colocarem esse recurso a serviço da aprendizagem. O professor deveria adotar sempre essa postura, mas em muitas aulas ainda predominam provas classificatórias, que servem como instrumento de poder, deixando para o aluno toda a responsabilidade pelo resultado.

O Gráfico 19, a seguir, apresenta o grau de satisfação em relação à atuação dos formadores no desenvolvimento da formação continuada em serviço.

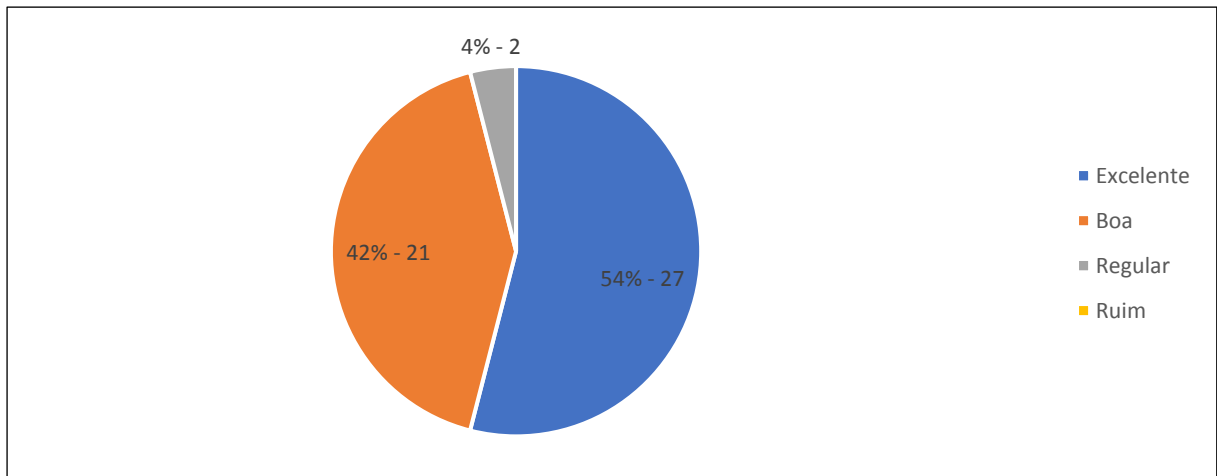
Gráfico 19 – Índice percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à atuação dos formadores da formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados apontam que 54% dos pesquisados consideraram excelente a atuação dos formadores para o desenvolvimento da formação continuada em serviço, já 42% a considerou boa, porém 4% considerou regular, mas nenhum pesquisado assinalou a opção ruim, demonstrando que a atuação dos formadores foi de grande relevância para o desenvolvimento. De acordo com Imbernón (2009), o formador de professores deve possuir um papel de colaborador reflexivo, de modo a permitir que os docentes em formação encontrem um projeto formativo que os ajudem na organização e na execução do fazer do docente. Para o autor, o professor formador deve mediar a formação de educadores, pois “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) diz ou apregoa” (IMBERNÓN, 2009, p. 105). Assim, o formador, além de mediar a formação de um novo professor, é responsável pela construção do seu próprio processo formativo, fato que não justifica a falta de políticas públicas para os formadores e projetos visando ao desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira.

Gráfico 20 – Percentual relacionado ao grau de satisfação em relação à atuação da coordenação municipal da formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

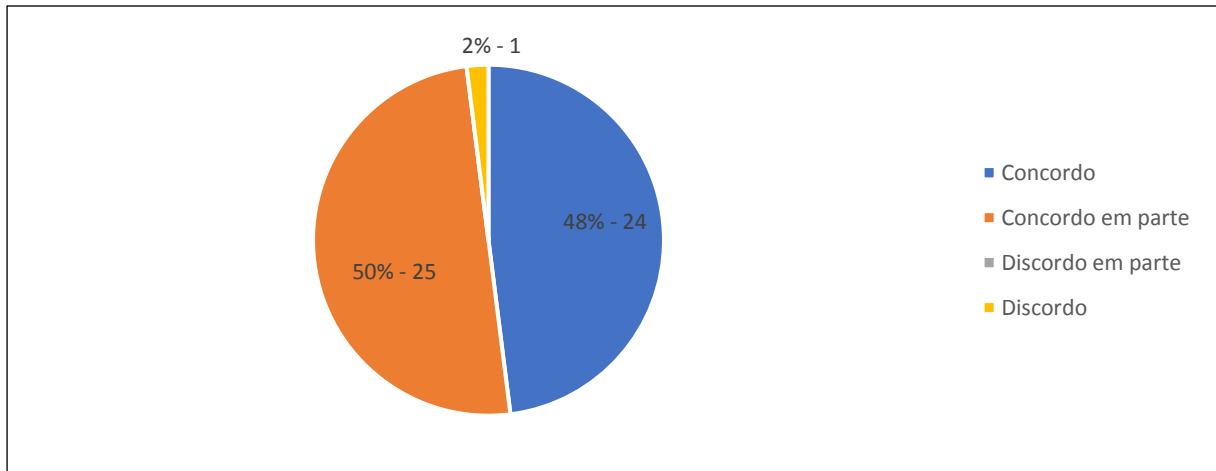
Tais resultados demonstram que 54% dos participantes consideraram essa atuação excelente, enquanto que 42% consideraram boa. Apenas 4% deles consideraram regular, nenhum considerou ruim e um não avaliou. A quase totalidade dos questionados, 96%, apresentou uma avaliação positiva para essa atuação. Destacamos, assim, a importância do trabalho desenvolvido pela coordenação da formação continuada para a organização e oferta das ações realizadas.

4.1.4 Contribuições

Para essa unidade de análise, cujo objetivo é identificar as contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica de professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino do município de Itapemirim/ES, serão demonstrados gráficos que destacam as mudanças de concepções a partir da formação continuada em serviço. Os Gráficos de número 21 e 22 demonstram, portanto, esse resultado.

Nesse contexto, os dados representados pelo Gráfico 21, a seguir, confirmam se houve modificação de concepções a partir da influência da formação continuada em serviço.

Gráfico 21 – Percentual relacionado à mudança de concepções a respeito da alfabetização a partir da formação continuada em serviço

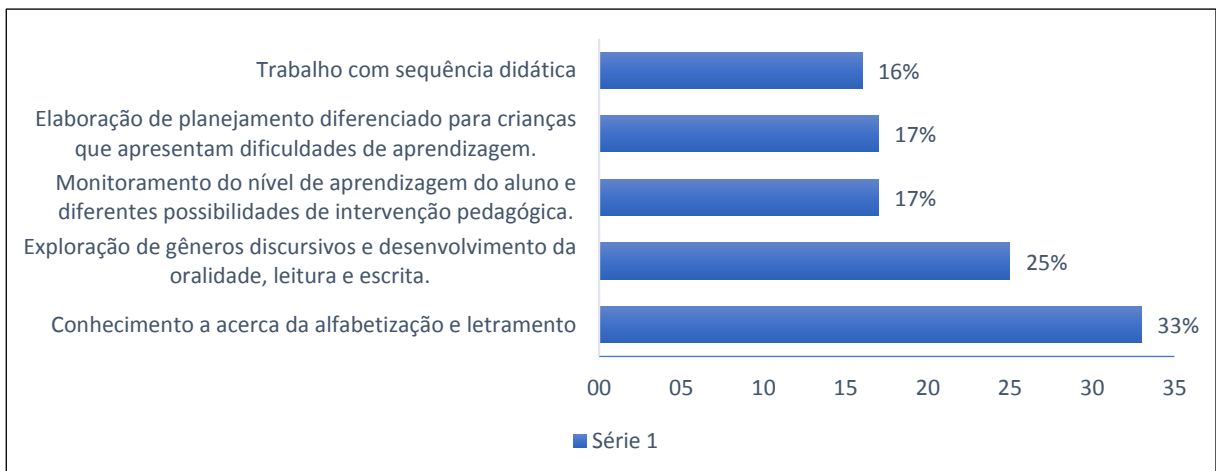


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados confirmam no gráfico que, do total de pesquisados, 50% concordam em parte, que houve modificação de concepções a respeito da alfabetização, a partir da formação continuada em serviço. Em seguida, temos um percentual de 48% que concordam que houve modificações e 2% de professores discordam. Os resultados demonstram que o processo formativo dialógico, com intervenções pedagógicas contribuiu para a modificação de concepções a respeito da alfabetização.

Quanto aos questionamentos sobre quais concepções sofreram modificações e/ou foram amadurecidas, o Gráfico 22, a seguir, apresenta as avaliações.

Gráfico 22 – Percentual relacionado às concepções a respeito da alfabetização, modificadas e/ou amadurecidas, a partir da formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Entre as 16 (dezesesseis) opções que foram apresentadas aos participantes, destacam-se 5 (cinco) que foram as mais citadas, como sendo as que mais sofreram modificações e/ ou amadurecimento de concepções. Entre as cinco, 33% apontaram o conhecimento acerca de alfabetização e letramento e a compreensão dos direitos de aprendizagem; 25% citaram a exploração dos gêneros discursivos e o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, 17% apontaram o monitoramento do nível de aprendizagem do aluno e diferentes possibilidades de intervenção pedagógica; 17% citaram a elaboração do planejamento diferenciado para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e 16% evidenciaram o trabalho com sequência didática como o que mais avançou no aprendizado.

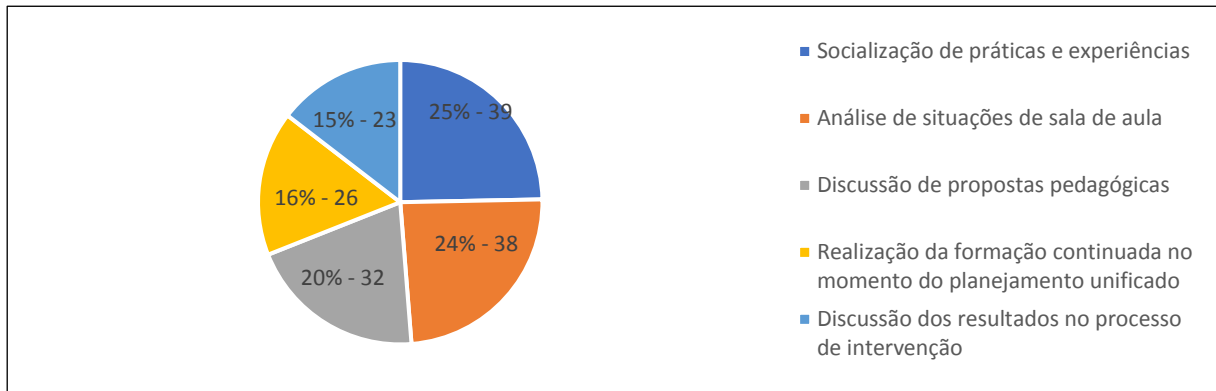
Em seguida, apresentamos a última unidade de análise do questionário respondido pelos professores alfabetizadores cursistas.

4.1.5 Avaliação/satisfação

Essa unidade de análise tem como objetivo compreender a apreciação da formação continuada em serviço, sob a ótica dos professores alfabetizadores, enfocando as principais potencialidades, fragilidades, expectativas com relação à formação continuada em serviço e o atendimento ao seu principal objetivo: alfabetizar até os oito anos de idade. Os resultados estão representados nos Gráficos de número 23 ao de número 25.

Nesse sentido, o Gráfico 23, a seguir, apresenta as cinco principais potencialidades da formação continuada em serviço, de acordo com o vivenciado no Sistema Municipal de Ensino no município de Itapemirim/ES.

Gráfico 23 – Percentual relacionado às cinco principais potencialidades da formação continuada em serviço no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES

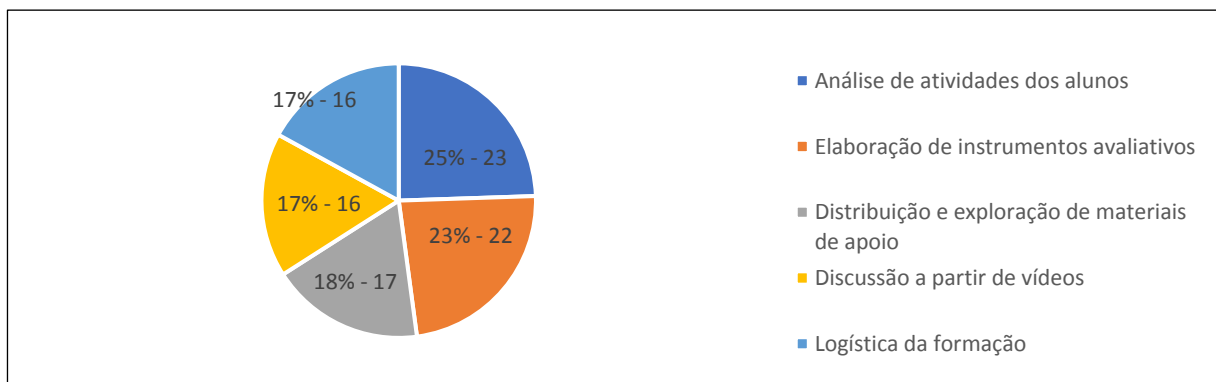


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com essa demonstração, entre as 17 opções apresentadas aos participantes, com a orientação de que assinalassem somente as cinco principais potencialidades, ficou configurado que a socialização de práticas e experiências foi fator determinante da formação continuada em serviço, totalizando 25% das citações. Em segundo lugar, com 24%, encontra-se a análise de situações de sala de aula. Em terceiro lugar, com 20%, destacamos a discussão das propostas pedagógicas. Em quarto lugar, com 16%, foi apontada a realização da formação continuada em serviço no momento do planejamento unificado e em quinto lugar, com 15%, encontra-se a discussão dos resultados no processo de intervenção.

O Gráfico 24 aborda as cinco principais fragilidades da formação continuada em serviço, de acordo com o vivenciado no município pesquisado.

Gráfico 24 – Percentual relacionado às cinco principais fragilidades da formação continuada em Serviço no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES

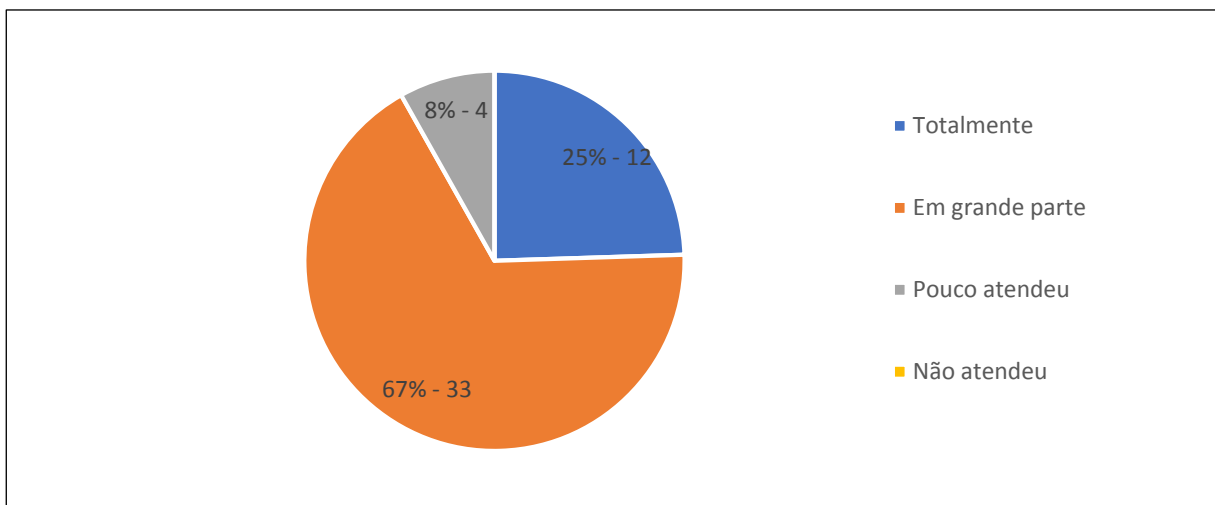


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse contexto, as mesmas 17 opções apresentadas na questão anterior foram dispostas, novamente, para que os professores optassem pelas cinco principais fragilidades da formação continuada em serviço. Assim, o gráfico apresenta que 25% dos pesquisados consideraram que análise das atividades dos alunos foi o ponto mais crítico. Com 23% das escolhas, encontra-se a elaboração de instrumentos avaliativos e discussão de resultados, ficando em segundo lugar. 18% dos professores escolheram para o terceiro lugar a distribuição e a exploração de materiais de apoio. Em quarto lugar ficou a discussão a partir de vídeos, com 17%. Também com 17%, apontaram a logística da formação como fator de fragilidade.

Como se trata de avaliar também a satisfação, o Gráfico 25 revela se a proposta da formação atendeu às expectativas do professor alfabetizador cursista.

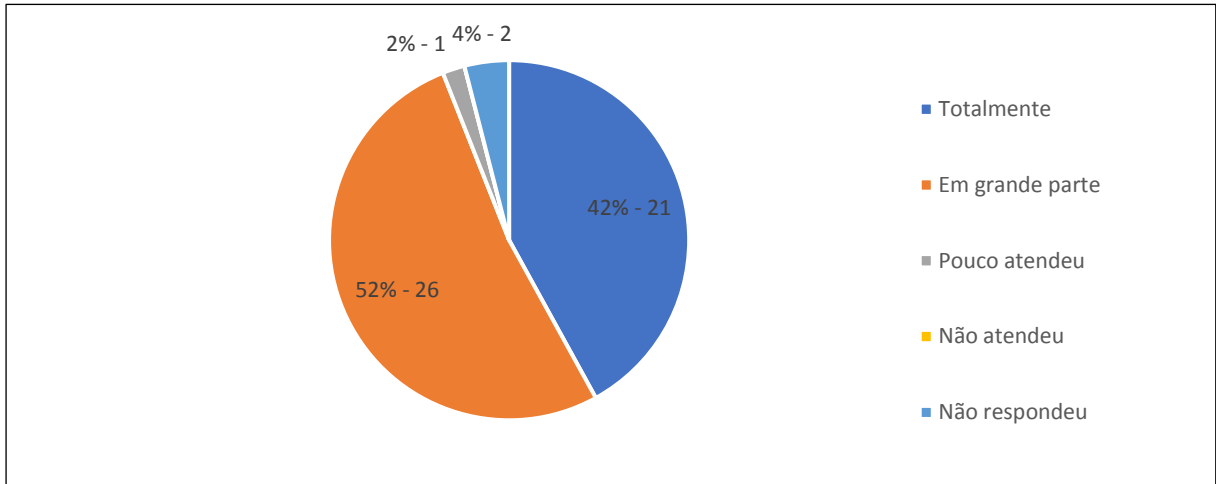
Gráfico 25 – Percentual relacionado à avaliação da proposta da formação em atendimento às expectativas do professor alfabetizador cursista



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Analisando os dados do Gráfico 25, verificamos que 25% dos pesquisados apontaram que a proposta da formação continuada atendeu às suas expectativas, enquanto 67% destacou que a proposta contribuiu em grande parte. Já 8% alegou que a proposta não atendeu e nenhum pesquisado indicou que não atendeu. Assim, os dados demonstraram que, na maioria, a proposta de formação atendeu às expectativas dos professores alfabetizadores.

Gráfico 26 – Percentual relacionado ao grau de contribuição da formação continuada em serviço para a prática pedagógica do professor alfabetizador



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados apresentaram que, do total de pesquisados, 42% avaliaram que a formação continuada contribuiu totalmente para a melhoria da prática pedagógica, porque é uma política pública municipal completa, que permite a discussão sobre a realidade das escolas, o nível de aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas. Porém 52%, destacaram que contribuiu em parte, porque é uma política pública que tem boa proposta, mas apresenta falhas na discussão sobre a realidade da escola. Já 2% dos professores alegaram que contribuiu pouco, porque é uma política pública que tem uma razoável proposta, mas apresenta muitas falhas. E nenhum pesquisado assinalou a opção que não contribuiu.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO SOB O OLHAR DOS FORMADORES

Nessa perspectiva, dos 4 (quatro) formadores aos quais foi enviado o questionário, somente 3 (três) responderam. Delineando um perfil do grupo, destacamos que todas do sexo feminino, sendo a idade média delas em torno de 51 anos. Em relação ao vínculo empregatício, duas formadoras eram efetivas e uma contratada em regime de designação temporária, todas já atuaram nas escolas do campo e nas escolas de da zona urbana. A participação das formadoras na formação, no período pesquisado, se deu da seguinte forma: duas formadoras atuaram nos anos de 2017 e 2018 e uma formadora atuou em 2019.

Ao serem questionadas se os momentos de discussão e planejamento, antes dos encontros presenciais, as prepararam para atuar como formadoras da formação continuada, todas afirmaram que sim. Ressaltaram que as discussões e planejamentos as prepararam, pois, nas reuniões, semanais, elaboravam a pauta das temáticas a serem discutidas nos encontros presenciais, desenvolvendo ações docentes efetivas, visando à promoção de aprendizagens significativas. Sua atuação partia do pressuposto de que a ação docente é complexa, que depende do domínio de conteúdos e da habilidade para a relação interpessoal e outros processos subjetivos, como a capacidade de prender a atenção, manter a interação e despertar o interesse e o envolvimento dos participantes.

Todas afirmaram que o projeto estrutural do processo formativo o qual propôs a formação continuada em serviço do município (carga horária, materiais formativos, obras de referência, materiais didático-pedagógicos, atividades práticas, avaliações) foi totalmente adequado para atender aos objetivos a que se propunha.

Ao abordarem sobre o assunto, relataram que o processo atendeu aos objetivos da formação, uma vez que foram construídos, ao longo dos estudos, visando a propostas atuais e enriquecedoras para o cotidiano escolar dos professores. As temáticas propostas para discussão foram as bases do Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de atender às necessidades reais do cotidiano escolar, priorizando a necessidade do professor, a fim de ampliar saberes, sua experiência e facilitar a articulação entre teoria e prática.

Em relação ao desenvolvimento da formação continuada em serviço (encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, dinâmica de estudos e avaliações) e a contribuição para a efetividade da formação no município de trabalho, 100% das formadoras relataram pontos positivos e julgaram satisfatório.

Em suas respostas, as pesquisadas destacaram que a formação continuada em serviço foi muito bem planejada, houve a adesão da maioria dos professores e as turmas foram agrupadas de acordo com a modalidade de ensino, bem como a turma/ano em que o professor atuava. Com isso, nos encontros formativos, os professores cursistas tinham a oportunidade de interagir não apenas com os estudos

teóricos, mas com as atividades práticas e dinâmicas diferenciadas de estudos, reavaliando a proposta pedagógica para elaboração de novos planejamentos. Enfatizaram que essa formação trouxe avanços para o trabalho docente e para a reconfiguração do perfil de aluno que se deseja formar, contribuindo para o crescimento profissional. Todavia, é fundamental reconhecer que existem muitas ações para serem desenvolvidas visando à melhoria do nível aprendizagem e dos índices de proficiência em leitura, escrita e matemática nas turmas de alfabetização.

Para tanto, a formação passou por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas pedagógicas. Tais movimentos potencializam a construção de uma ação docente mais autônoma e comprometida, consolidando “[...] espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.25-26).

As três docentes consideram que a formação continuada em serviço depurou as concepções a respeito da alfabetização e influenciou novos olhares sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, em seu município de trabalho. Enfatizaram que o próprio professor alfabetizador já busca, na formação continuada, sugestões para enriquecer sua prática pedagógica, a qual ainda favorece a vivência de novas atividades, trocas de experiências, permitindo profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a alfabetização. Uma das pesquisadas expressou-se da seguinte forma:

O modelo de formação continuada adotado na área de alfabetização não difere das propostas anteriores e vai ao encontro do programa que compõe a proposta pedagógica curricular do município (PARTICIPANTE DA PESQUISA).

A formadora destaca que a ementa proposta para discussão, no encontro da área de alfabetização, não difere das propostas anteriores, tendo em vista que precisa estar alinhada com a proposta pedagógica curricular do município. De forma que é necessário discutir o que contempla o currículo de acordo com a realidade das escolas municipais.

Diante do questionamento se a formação continuada em serviço ofertada pelo município contribuiu para a melhoria do processo de alfabetização das crianças, como propunham seus objetivos, duas formadoras consideraram a formação contribuiu totalmente e uma formadora considerou que contribuiu em parte.

As duas formadoras justificaram suas opiniões relatando que os temas abordados na formação, tanto os teóricos quanto os práticos, foram atualizados e pertinentes ao processo de alfabetização, pois permitem empreender ações pedagógicas para uma alfabetização efetiva, em que o aluno se torne sujeito do processo. Além disso, favoreceu aos professores uma reflexão sobre suas ações para ressignificar sua prática.

Ainda que anteriormente tenham sido ofertadas formações em serviço para os professores alfabetizadores, os resultados das avaliações externas sinalizam que ainda há necessidade de avançar, visto que a formação docente é fundamental, mas não é o único fator que contribui para a melhoria do processo de alfabetização das crianças. Dando continuidade a essa reflexão, citamos a seguinte manifestação de uma das formadoras “há sempre o rodízio no quadro de profissionais, visto que a maior parte dos professores alfabetizadores são contratados temporariamente, isso acarreta descontinuidade nos procedimentos metodológicos.

O relato da formadora revela a necessidade de se cumprir a legislação e assumir políticas públicas para gerar o vínculo efetivo para os profissionais da educação. Conforme sinalizado pela formadora, o rodízio no quadro dos professores tem gerado inquietações e reflexões, tendo em vista que essa situação é identificada não somente na área de alfabetização, mas nas demais modalidades e segmentos a que o sistema de ensino atende. Assim, de acordo com os dados do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, o quadro de profissionais do magistério ativos é composto por 350 efetivos e uma média de 750 em caráter de designação temporária.

Além dos professores efetivos, o município de Itapemirim, como os demais entes federados, tem recorrido, em alguma medida, à contratação de servidores temporários para a oferta de serviços educacionais. São professores contratados por tempo

determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme o inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Essas contratações são feitas através de processos seletivos simplificados, como forma de garantir o cumprimento dos princípios da impessoalidade, moralidade e publicidade da administração pública.

O tipo de vínculo que o professor da rede municipal estabelece com a administração pública deveria estar interligado à demanda de ações de valorização da profissão docente. A legislação educacional já vem estabelecendo esses princípios. Citamos a Constituição de 1988, em seu art.206, V, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) no art. 67, e na meta 18 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 a 2024). Existe todo um aparato legal que versa sobre a relevância da valorização dos profissionais da educação escolar, o que deveria ser garantido, como determina a lei. Os planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, para os professores da rede pública, devem ser respeitados.

A meta 18 do PNE apresenta oito estratégias voltadas para a valorização desses profissionais, entre as quais destacamos a primeira

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014).

É notável que o PNE foi restrito em relação aos contratos temporários dos profissionais, ao fixar limites e prazos, com vistas a inibir a chamada “precarização do exercício do magistério e a alta rotatividade de docentes nas escolas”. No entanto, o que se observa na realidade das escolas é uma ausência do efetivo vínculo desses profissionais com a proposta pedagógica da escola e o acompanhamento da turma, além de remuneração menor e menos oportunidade de acesso às políticas de formação continuada.

Através dos dados apresentado, em relação ao vínculo do profissional do magistério do município, que possui o dobro de professores contratados, é primordial pensar em

uma reorganização do quadro de servidores e meios para oferecer um concurso público. Tais medidas iriam fortalecer o processo de alfabetização e a sustentação do sistema educativo como um todo, no sentido de assegurar a continuidade no vínculo e a permanência do mesmo profissional que dará prosseguimento ao trabalho organizado pela equipe.

Nesse contexto, a seguir, apresentamos a explanação de consideráveis informações advindas desses sujeitos que contribuíram com a formação continuada sem serviço.

4.3 SUBJETIVIDADE DE OLHARES

A reflexão a seguir apresenta o encontro de diversos olhares que perpassaram a formação continuada em serviço desenvolvida nos momentos de planejamento unificado com os professores alfabetizadores. Olhares esses, subjetivos por natureza, mas fundamentados por palavras relevantes e estruturais na construção do conhecimento a respeito do objeto de estudos.

Em uma visão ampla, a formação continuada em serviço oferecida pelo sistema municipal de Ensino de Itapemirim/ES, no período de 2017 a 2019, recebeu uma boa avaliação. Em nenhum momento, os professores alfabetizadores e os formadores participantes teceram críticas negativas em relação à formação ofertada. A maioria dos professores cursistas aderiram à formação, havendo poucos casos de desistência voluntária e as demais não-participações foram decorrentes dos professores ainda não estarem com contratos ativos.

É nítido que o interesse por estudos/atualização foi um dos fatores motivacionais para a participação dos professores cursistas, vez que o interesse pela formação continuada é próprio de um profissional que demonstra abertura e preocupação com aquilo que faz e o que deve ser feito em suas práticas. Tardif (2008) discute os saberes que vêm alicerçando a formação dos professores, numa perspectiva teórica que concebe esses saberes de forma articulada às dimensões do ensino, do estudo e do trabalho realizado diariamente pelos professores.

Pontos que necessitam ser destacados como fragilidade da formação resumem-se aos seguintes aspectos: a) ausência de análise de atividades dos alunos, b) elaboração dos instrumentos avaliativos, c) distribuição e elaboração de materiais de apoio, d) discussões a partir de vídeos, e) logística da formação. Uma atenção voltada para esses pontos poderá fortalecer a prática pedagógica, pois possibilitará o aprofundamento das reflexões e da melhor adequação das ressignificações realizadas. De acordo NÓVOA (1995, p. 28),

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Os apontamentos referentes às contribuições da formação representam a questão de maior relevância nesta investigação. Os sujeitos da pesquisa, na sua maioria, afirmaram que foram significativas as mudanças de concepções em relação à alfabetização e letramento ou, a sua melhoria, propiciadas pela proposta pedagógica da formação continuada em serviço. Os professores alfabetizadores cursistas sinalizaram como muito relevante o enfoque que a formação deu ao ambiente da sala de aula; a ressignificação dos conhecimentos acerca da alfabetização e letramento, a compreensão em relação à exploração dos gêneros discursivos e o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, o monitoramento do nível de aprendizagem do aluno e diferentes possibilidades de intervenção pedagógica, a discussão sobre a elaboração de planejamento diversificado para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens e o trabalho com sequências didáticas. Nesse contexto, o professor encontra-se interessado em refletir, analisar, repensar o que faz em seu contexto diário.

A formação de professores, baseada na tendência reflexiva, se configura como um novo paradigma. Preparar o profissional da educação para assumir uma postura reflexiva implica adotar ações fundadas na autonomia, no conhecimento, transformando-os em intelectuais críticos, capazes de transformar o discurso teórico em ações. Em consonância com esse ponto de vista, Pimenta (1999, p.31) enfatiza que

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 1999, p. 31).

Na realidade, tudo isso vem ao encontro da visão dos formadores que avaliaram bem a formação continuada em serviço, destacando o ganho para o avanço dessas concepções e práticas. Mesmo que ainda existam pontos críticos, a formação permanente do professor alfabetizador permitirá a reflexão-ação-reflexão, pois é importante superar a visão dicotômica que separa o conhecimento teórico do conhecimento prático. Romper com a dicotomia teoria/prática e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica não é um processo mecânico, implica um constante movimento e transformação.

A formação Continuada para Nóvoa (1999) é compreendida como um processo permanente do desenvolvimento profissional do professor, sendo que a escola será a instituição essencial como espaço de formação. É neste espaço em que ocorrerá a construção do conhecimento, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento de ações conjuntas para promoção do processo educativo, percebendo o docente como ser de práxis, devido à necessidade de aliar teoria e prática na educação em todos os seus contextos e níveis de escolaridade.

O coordenador municipal realizou um levantamento sobre os dois anos em que atuou na função de coordenar processos formativos e constatou que

[...] as contribuições foram inúmeras, pois os professores puderam se atualizar quanto a BNCC, foram motivados à realização de práticas inovadoras com formadoras que planejavam juntas, tiveram a possibilidade de refletir sobre a literatura infantil e a diversidade, discutiram e repensaram o processo avaliativo na alfabetização, dentre outros temas que desembocavam sempre no chão da escola (COORDENADOR MUNICIPAL).

Pimenta (1999, p. 24) propõe que os saberes precisam ser articulados entre si e que o saber da experiência, construído com base na experiência vivenciada pelo professor e pelo aluno, inclui as representações sobre escola e ensino. Os temas ofertados aos professores na formação continuada em serviço devem emergir das necessidades dos

sujeitos, dos problemas diários de sua prática, para haver o comprometimento e o sentimento de pertencer e querer uma mudança de realidade que possa contribuir para transformar as próprias necessidades pessoais e coletivas, enfrentadas no cotidiano escolar.

Para o coordenador, o que se pretendia aconteceu de forma significativa, mas, assim como os demais sujeitos envolvidos na pesquisa, foi enfático em relatar que se trata de um trabalho apenas iniciado, o qual requer continuidade, porque existem aqueles que têm um discurso nos encontros formativos, mas não o praticam efetivamente nas salas de aula. Para mudar essa realidade é necessário que a formação vença o desafio de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

A formação continuada em serviço de professores deve partir das necessidades diárias e se concretizar no campo da prática. Deve agregar conhecimentos e fundamentos científicos integrados às mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho pedagógico com crianças em fase de alfabetização. Conforme verificamos:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como sendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações os conhecimentos acumulados e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Importa salientar que a formação continuada deve ultrapassar as questões relacionadas à seleção de materiais adequados e as interações com trocas de saberes, pois é preciso fazer uso dos processos formativos que provoquem reflexões sobre a prática cotidiana, planejamento coletivo e fazer uma análise do posicionamento dos professores em relação aos diversos conhecimentos discutidos durante os processos formativos.

4.4 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi elaborado em consonância com a exigência da Capes e do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade Vale do Cricaré / São Mateus – ES,

em parceria com a orientadora, objetivando planejar oficinas pedagógicas para serem desenvolvidas com os professores alfabetizadores, técnicos da SEME e pedagogos, de modo a potencializar o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras e realizar intervenções nas dificuldades de aprendizagens apresentadas nas turmas de alfabetização.

Portanto, para concretização da nossa prática pedagógica, elaboramos um projeto pedagógico contendo um roteiro de oficinas pedagógicas, com indicações de referencial teórico para estudo, atividades presenciais e não presenciais.

Nossa proposta contempla algumas orientações pedagógicas de como trabalhar com a formação continuada em serviço no momento do planejamento unificado, enfocando a discussão dos conceitos de alfabetização, estudo e uso dos descritores de leitura e escrita, registros avaliativos, visando à familiarização contextual da temática aos professores alfabetizadores sujeitos do nosso estudo, trazendo no corpo do material didático proposta de análise e intervenções de práticas alfabetizadoras.

O material prevê um ciclo de 7 oficinas pedagógicas para serem desenvolvidas com os professores alfabetizadores, técnicos da SEME e pedagogos no momento do planejamento unificado nas escolas municipais. Ao final da realização dos 7 encontros, será realizado um seminário municipal com palestras, mesa redonda, exposição de materiais e apresentações de relatos de experiências. Essa proposta está detalhada no Apêndice I.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este momento da nossa trajetória, é impossível não repensarmos todo o processo vivenciado no percurso dos estudos. Prevalece o sentimento de gratidão a todos os interlocutores que contribuíram conosco nessa caminhada, e podemos dizer: “até aqui nos ajudou o Senhor”.

Nossa pesquisa intitulada “A Formação Continuada em serviço (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores” teve por objetivo investigar as contribuições da formação continuada em serviço, promovidas para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES, com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem na alfabetização apresentadas nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, trazemos algumas considerações construídas no transcurso da pesquisa, tomando-as como pontos para reflexão. Algumas considerações poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações, outras despertarão um novo olhar sobre a formação continuada em serviço.

A formação continuada em serviço vem sendo desenvolvida há sete anos no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, porém, no ano de 2019, foi implementado o planejamento unificado nas escolas do município, a ser desenvolvido no momento do planejamento coletivo organizado por ano ou área de atuação, bem como a realização da formação continuada em serviço.

Nesse sentido, a investigação focou nas percepções dos sujeitos que diretamente participaram da formação, os professores alfabetizadores e os formadores, elevando os esforços para trazer à luz, possibilidades de discussão sobre o objeto da pesquisa.

Mediante estudos realizados e entre os resultados encontrados, evidenciamos que os professores, por fazerem parte do mesmo campo de pesquisa, apresentam percepções muito parecidas em relação à concepção da formação continuada em serviço, ao longo da sua trajetória, enquanto alfabetizadores. Ressaltaram que as metodologias utilizadas na formação trouxeram resultados satisfatórios ao trabalho

pedagógico. Conforme o relato do coordenador municipal, dos formadores e dos professores alfabetizadores, as contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica alfabetizadora apontaram para o enfoque que a formação deu ao ambiente da sala de aula, especificamente, a ressignificação dos conhecimentos acerca da alfabetização e letramento; a compreensão em relação à exploração dos gêneros discursivos e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; ao monitoramento do nível de aprendizagem do aluno, em diferentes possibilidades de intervenção pedagógica; a elaboração de planejamento diversificado para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens, por meio de um trabalho com sequência didática.

Um dos aspectos evidenciados pelos professores foi o fato que, apesar de o sistema oferecer a formação continuada há sete anos, aqueles sentem a necessidade de se aprofundar em algumas questões como: desenvolver análise de atividades produzidas pelos alunos, elaborar os instrumentos avaliativos, receber materiais de estudo de forma a auxiliá-los no desenvolvimento da prática pedagógica, participar de discussões a partir de vídeos.

Os dados produzidos com os sujeitos evidenciam que a formação continuada em serviço lhes permite o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências pedagógicas, com vistas à ressignificação dos saberes e à construção de novos saberes, conduzindo-os à estruturação efetiva de sua ação. Nesse sentido, os professores tornam-se agentes ativos no processo de ensino e não, apenas, meros executores de teorias.

Os resultados da pesquisa revelam, ainda, que há necessidade de se trabalhar a questão da formação continuada na escola de forma mais enfática, especificamente no momento do planejamento unificado, mas ficou claro que a grande demanda é iniciar um trabalho contínuo com os técnicos da SEME, pedagogos e os professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino, sobre a elaboração de instrumentos de intervenção para auxiliar na prática pedagógica.

Ressaltamos que é imprescindível propor um trabalho interdisciplinar e articulado ao PPP de cada escola, a PPCI do município, as habilidades e competências

estabelecidos na BNCC, para dar mais visibilidade às práticas alfabetizadoras. Isso proporcionará, conseqüentemente, mais segurança aos pedagogos e professores alfabetizadores para desenvolverem um trabalho estratégico de intervenção pedagógica nas escolas, para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como elevar o índice de proficiência em leitura e escrita.

Para que essa melhoria ocorra, há a necessidade de se refletir sobre que sujeito estamos formando, a partir daí, promover inovações nas práticas pedagógicas alfabetizadoras nas escolas para que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, intensificando, na proposta pedagógica da escola, novas relações para formas inovadoras de prática de leitura e escrita.

Cabe ainda ressaltar que os dados apontam que a maioria dos professores alfabetizadores são pertencentes ao quadro de servidores contratados em regime de designação temporária, havendo a transferência de turmas de um ano para o outro. Com isso, ocorre uma descontinuidade do processo de atuação desse professor, impedindo que se especialize na área de atuação.

Diante do exposto, elaboramos um Produto Educacional (Apêndice I), de forma diferenciada, visando a um trabalho de conscientização, processual e contínuo, para os técnicos da SEME, pedagogos e professores alfabetizadores, formando-os para a realização de mudanças efetivas em favor da transformação da realidade da alfabetização nas turmas/anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim.

Nesse sentido, sem a intenção de esgotar o tema discutido nesse estudo, encerramos apontando a necessidade de se estabelecer uma nova postura frente à formação continuada em serviço, favorecendo aos professores alfabetizadores discutirem e reapropriarem a experiência aprendida na prática, por meio do conhecimento que estrutura essas práticas. Não se trata de inserir mais teoria, mas produzir contextos de formação continuada em serviço que fomentem a discussão sobre as práticas desenvolvidas em sala, o que elas significam e, principalmente, a construção mútua de uma identidade profissional.

As contribuições deste estudo também apontam para um novo começo, cujas questões que emergiram durante o processo de pesquisa poderão ser temas para novas investigações. Para além das questões que buscamos investigar, evidenciamos que o percurso vivenciado em meio às experiências, reflexões e discussões, no meio acadêmico, nos permitiu um crescimento significativo, que pretendemos que seja socializado e discutido por outros profissionais da educação, como forma de dar continuidade à reflexão acerca da temática da formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racional idade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes de formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sony/Downloads/caderno-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A., MATE, C. H., BRUNO, E. B. G. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). **Sujeito, educação especial e integração**. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, p. 525-540, 2010b.

CRUZ, Débora. **O PNAIC (2013-2015) e as contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, 2018.

CRUZ, Débora. **Documento orientador - PNAIC em Ação 2016**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

DUARTE, Cândida Luciana. **Formação continuada: professores da educação infantil da rede municipal de Catalão-GO**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC, 2013.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado/ Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo**. Vitória/ES. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/paes>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 284 p., 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.), BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-108, 2011.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Ed. Mediação, 2012.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: 40 ANOS DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2005, Caxambu: **Anais...** Caxambu/MG, 2005.

JESUS, Denise Meirelles. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin, Brasília: CAPES/PROESP, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais**: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Rozineide Maria. **Os desafios do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic) no município de Recife**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade de Juiz de Fora, 2016.

SILVA, Gilson. **Formação continuada e prática docente de professores de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Régiz Luíz de Lima. **Formação de Professores e professoras no município de Barueri: compreendendo para poder atuar**. 2007. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2001.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim/ES)

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
**“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a
prática pedagógica de professores alfabetizadores”**

Eu,, RG, CPF, residente em, Secretária Municipal de Educação desse mesmo município, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa, intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”, a qual tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva que pode ser contatada pelo e-mail Joelmaasf@gmail.com ou pelo telefone (28) 99955-4282, orientada pela Profª Dra. Désireé Gonçalves Raggi, da Faculdade Vale do Cricaré, que pode ser contatada pelo e-mail desireeraggi@yahoo.com.br ou pelo telefone (27) 99923-5005 e, na qualidade de responsável por esta instância, autorizo a pesquisa de campo e documental, a utilização de fontes dos registros e arquivos disponíveis nessa Secretaria, bem como a participação de profissionais do Sistema Municipal de Ensino que venham a ser requeridos para fins de pesquisa. Declaro que estou ciente de como e por que este estudo está sendo feito e que os responsáveis pela pesquisa garantirão sigilo necessário a assegurar a privacidade dos sujeitos e dos dados envolvidos na pesquisa.

Itapemirim/ES, dede 2019.

Secretária Municipal de Educação

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

APÊNDICE B – Carta de apresentação/convite aos sujeitos da pesquisa

Itapemirim-ES, 10 de novembro de 2019.

Prezado (a) professor alfabetizador (a) do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES.

Estou realizando uma pesquisa no Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, sob a orientação da Prof.^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi, com o título: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”**.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições da formação continuada em serviço, para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do sistema municipal de ensino de Itapemirim/ES.

Para tanto, venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, que terá como principais instrumentos para coleta e produção de dados: um questionário semiestruturado, que deverá ser respondido no encontro presencial e devolvido em mãos.

Peço que me retornem, confirmando o interesse em participar da minha pesquisa, para que eu possa dar início aos procedimentos necessários.

A participação de vocês é de grande importância e, com certeza, muito vai contribuir para o campo de pesquisa em educação, da formação continuada de professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim.

Contando com a sua participação, agradeço e aguardo.

Atenciosamente,

Joelma Abreu Silva

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação.

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Coordenador municipal da formação continuada)

Eu, RG,
CPF....., telefone.....residente em
....., coordenador municipal de formação continuada do
Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, concordo em participar, como voluntário (a), da
pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das
contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”**, dissertação
de Mestrado que tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, que pode ser
contatada pelo e-mail joelmaasf@gmail.com ou pelo telefone (28)99955-4282, orientada pela
Profª Dra. Désirée Gonçalves Raggi da Faculdade Vale do Cricaré, que pode ser contatada
pelo e-mail desireeraggi@yahoo.com.br ou pelo telefone (27) 99923-5005. Estou ciente de que
essa pesquisa tem o objetivo de investigar quais as contribuições da formação continuada em
serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no Sistema
Municipal de Ensino de Itapemirim. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa exploratória
que será realizada através de análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de
Educação sobre a realização da formação continuada em serviço, e aplicação de questionário,
envolvendo o coordenador municipal, formadores, professores alfabetizadores/ cursistas da
formação continuada em serviço, afirma-se que poderá haver alguns riscos como: a
segurança dos documentos oficiais, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do
sujeito ao responder ao questionário, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo
revelado no questionário, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
Entretanto, esses riscos poderão ser minimizados com a conduta ética e zelosa da
pesquisadora, perante os campos e sujeitos de pesquisa, buscando limitar o acesso aos
prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a
pesquisa, de forma a garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos,
cópias, rasuras). Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos. Em relação ao
momento de aplicação do questionário para os sujeitos da pesquisa, minimizar desconfortos,
garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras,
bem como que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados. Assim,
assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não
estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou
das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico –
financeiro. Minha adesão na pesquisa implica responder a questionários, fornecendo dados
que expressem os desafios, os sentidos e experiências vivenciadas pelos professores

vinculados a formação continuada ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino e autorizo o uso de depoimentos escritos. Compreendo como e por que esse estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim a minha privacidade. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade Vale do Cricaré. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Itapemirim/ES, dede 2019.

Coordenador Municipal de Formação continuada

Joelma Abreu Silva
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Formador municipal da formação continuada)

Eu, RG,
CPF....., telefone.....residente em
....., Formador municipal da formação Sistema Municipal
de Ensino de Itapemirim, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa **“A
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a
prática pedagógica de professores alfabetizadores”**, dissertação de Mestrado que tem
como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, que pode ser contatada pelo e-mail
joelmaasf@gmail.com ou pelo telefone (28)99955-4282, orientada pela Prof^a Dra. Désirée
Gonçalves Raggi da Faculdade Vale do Cricaré, que pode ser contatada pelo e-mail
desireeraggi@yahoo.com.br ou pelo telefone (27) 99923-5005. Estou ciente de que essa
pesquisa tem o objetivo de investigar quais as contribuições da formação continuada em
serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no Sistema
Municipal de Ensino de Itapemirim. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa exploratória
que será realizada através de análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de
Educação sobre a realização da formação continuada em serviço, e aplicação de questionário,
envolvendo o coordenador municipal, formadores, professores alfabetizadores/ cursistas da
formação continuada em serviço, afirma-se que poderá haver alguns riscos como: a
segurança dos documentos oficiais, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do
sujeito ao responder ao questionário, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo
revelado no questionário, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
Entretanto, esses riscos poderão ser minimizados com a conduta ética e zelosa da
pesquisadora, perante os campos e sujeitos de pesquisa, buscando limitar o acesso aos
prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a
pesquisa, de forma a garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos,
cópias, rasuras). Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos. Em relação ao
momento de aplicação do questionário para os sujeitos da pesquisa, minimizar desconfortos,
garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras,
bem como que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados. Assim,
assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não
estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou
das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico –
financeiro. Minha adesão na pesquisa implica responder a questionários, fornecendo dados
que expressem os desafios, os sentidos e experiências vivenciadas pelos professores

vinculados a formação continuada ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino e autorizo o uso de depoimentos escritos. Compreendo como e por que esse estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim a minha privacidade. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade Vale do Cricaré. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Itapemirim/ES, dede 2019.

Formador Municipal de Formação continuada

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Eu, RG,
 CPF....., telefone.....residente em
, professor (a) alfabetizador (a) do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”**, dissertação de Mestrado que tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, que pode ser contatada pelo e-mail joelmaasf@gmail.com ou pelo telefone (28)99955-4282, orientada pela Prof^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi da Faculdade Vale do Cricaré, que pode ser contatada pelo e-mail desireeraggi@yahoo.com.br ou pelo telefone (27) 99923-5005. Estou ciente de que essa pesquisa tem o objetivo de investigar quais as contribuições da formação continuada em serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa exploratória que será realizada através de análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação sobre a realização da formação continuada em serviço, e aplicação de questionário, envolvendo o coordenador municipal, formadores, professores alfabetizadores/ cursistas da formação continuada em serviço, afirma-se que poderá haver alguns riscos como: a segurança dos documentos oficiais, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado no questionário, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Entretanto, esses riscos poderão ser minimizados com a conduta ética e zelosa da pesquisadora, perante os campos e sujeitos de pesquisa, buscando limitar o acesso aos prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa, de forma a garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos. Em relação ao momento de aplicação do questionário para os sujeitos da pesquisa, minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, bem como que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados. Assim, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Minha adesão na pesquisa implica responder a questionários, fornecendo dados que expressem os desafios, os sentidos e experiências vivenciadas pelos professores vinculados a formação continuada ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino e autorizo o uso

de depoimentos escritos. Compreendo como e por que esse estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim a minha privacidade. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade Vale do Cricaré. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Itapemirim/ES, dede 2019.

Professor (a)

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

APÊNDICE F – Questionário com o Coordenador Municipal da Formação
Continuada em serviço (2017- 2019)

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

**PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições
para a prática pedagógica de professores alfabetizadores**

Prezado (a) Coordenador (a) Municipal (a):

O presente questionário faz parte dos instrumentos utilizados para coleta e produção de dados para a realização da pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores**”, do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, a qual tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, orientada pela Prof.^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais as contribuições da formação continuada em serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores regentes de sala que atuam nas turmas do 1º ao 3º ano no Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim.

Para tanto, solicitamos a você, sujeito participante desta pesquisa, o preenchimento completo das questões apresentadas e a sua devolução através do e-mail joelmaasf@gmail.com.

Pretendemos com isso, melhor conhecer a sua opinião acerca do seu processo de formação/profissionalização docente ao longo do desenvolvimento da formação continuada em serviço ofertada pelo município.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora Responsável

1. Você atuou como coordenador municipal da formação continuada em todo o período de 2017 a 2019? Como foi essa atuação?

2. Como se deu a elaboração da formação continuada de seu município e a seleção do coordenador e dos formadores?

3. Em relação a formação continuada, qual a sua opinião?

- Estrutura da formação continuada:
- Objetivos Propostos:
- Temáticas de estudos:

4. Como se deu a organização?

- Encontros formativos:
- Planejamento realizados pelo coordenador e formadores, bem como seus efeitos?

5. Como você avalia?

- O desenvolvimento da formação:
- Atuação dos formadores de todos os grupos de estudos, bem como o da área de alfabetização.

6. O que você pontua como contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município?

7. Você considera que a formação continuada em serviço colaborou com a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade?

APÊNDICE G – Questionário de pesquisa (formadores da formação continuada)

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

PESQUISA: “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”

Prezado (a) Formador (a)

O presente questionário faz parte dos instrumentos utilizados para coleta e produção de dados para a realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”, do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, a qual tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, orientada pela Prof.^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais as contribuições da formação continuada em serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim.

Para tanto, solicitamos a você, sujeito participante desta pesquisa, o preenchimento completo das questões apresentadas e a sua devolução através do e-mail joelmaasf@gmail.com.

Pretendemos com isso, melhor conhecer o seu perfil e a sua opinião acerca do seu processo de formação/profissionalização docente ao longo do desenvolvimento da formação continuada em serviço ofertada pelo município.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

1. Gênero:

a) () Feminino b) () Masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Vínculo empregatício:

a) () efetivo b) () contratado

4. Ano de atuação na formação continuada do município de Itapemirim:

a) () 2017 b) () 2018 c) () 2019

5. Os momentos de discussão e planejamento te prepararam para atuar como formador da formação continuada?

a) () Totalmente b) () Em parte c) () Pouco d) () Não

Comentário: _____

6. A estrutura do processo formativo proposta pela formação continuada do município (carga horária, materiais formativos, obras de referência, materiais didático-pedagógicos, atividades práticas, avaliações) foi adequada para atender aos objetivos da formação?

a) () Totalmente b) () Em parte c) () Pouco d) () Não

Comentário: _____

7. O desenvolvimento da formação continuada ofertada pelo município (encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, atividades práticas, dinâmica de estudos e avaliações) contribuiu para a efetividade da formação continuada em seu município de trabalho?

a) () Totalmente b) () Em parte c) () Pouco d) () Não

Comentário: _____

8. Você considera que a formação continuada na área de alfabetização modificou as concepções a respeito da alfabetização e influenciou as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no município?

a) () Totalmente b) () Em parte c) () Pouco d) () Não

Comentário: _____

9. Você considera que a formação continuada ofertada pelo município contribuiu para a melhoria do processo de alfabetização das crianças, como propunham seus objetivos?

a) () Totalmente b) () Em parte c) () Pouco d) () Não

Comentário: _____

APÊNDICE H – Questionário de pesquisa (professores)

FACULDADE VALE DO CRICARÉ MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

PESQUISA: “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”

Prezado (a) Professor (a)

O presente questionário faz parte dos instrumentos utilizados para coleta e produção de dados para a realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”, do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, a qual tem como pesquisadora responsável Joelma Abreu Silva, orientada pela Prof.^a Dra. Désirée Gonçalves Raggi.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais as contribuições da formação continuada em serviço nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim.

Para tanto, solicitamos a você, sujeito participante desta pesquisa, o preenchimento completo das questões apresentadas e a sua devolução através do e-mail joelmaasf@gmail.com.

Pretendemos com isso, melhor conhecer o seu perfil e a sua opinião acerca do seu processo de formação/profissionalização docente ao longo do desenvolvimento da formação continuada em serviço ofertada pelo município.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Joelma Abreu Silva

Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27) 3313-0028

PERFIL DOCENTE

1. Gênero:
 Feminino Masculino
2. Idade _____ anos
3. Vínculo empregatício:
 efetivo contratado
4. Atuação no período de 2017 a 2019: (assinale as duas opções se atuou nas duas áreas)
 Educação na área urbana Educação do campo
5. Ano de participação na formação continuada ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim:
 2017 2018 2019
6. Em caso de não ter participado da formação em todos os três anos, qual o motivo da não participação?
- 1) não atuação em salas de alfabetização.
2) não estar contratada.
3) desistência voluntária da formação.
4) Outro motivo: _____

MOTIVAÇÃO/EXPECTATIVAS

7. O que te motivou a participar da formação continuada em serviço? (Assinale a alternativa que mais defina sua motivação):
- 1) A proposta/objetivos da formação continuada.
2) Interesse por estudos/atualização.
3) Certificação para apresentar como título no processo seletivo.
4) Certificação para apresentar como requisito de progressão.
5) Por ocorrer em horário de trabalho.
- Comentário:
-
-
-

ESTRUTURA DA FORMAÇÃO

8. A carga horária da formação continuada ofertada em 2017 e 2018.

- 1) () excelente, pois adequou-se perfeitamente ao cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 2) () bom, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 3) () Regular, pois dificultou o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 4) () ruim, pois não ofereceu tempo suficiente para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.

Comentário:

9. A carga horária da formação continuada / planejamento unificado ofertada em 2019.

- 1) () excelente, pois adequou-se perfeitamente ao cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 2) () bom, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 3) () Regular, pois dificultou o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 4) () ruim, pois não ofereceu tempo suficiente para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.

Comentário:

10. Assinale, no quadro abaixo, considerando o grau de contribuição dos materiais de estudos oferecidos para o trabalho em sala de aula:

ASPECTOS EM QUE CONTRIBUÍRAM	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
As necessidades de aprendizagem dos alunos				
Enriqueceram o planejamento das aulas				
Possibilitaram a diversificação de atividades				

11. As atividades práticas propostas pela formação continuada em serviço contribuíram para o processo formativo:

- 1) () concordo plenamente, porque foram completamente coerentes com os estudos teóricos e contribuíram significativamente com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 2) () concordo em parte, porque apresentaram algumas incoerências, mas contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 3) () discordo em parte, porque apresentaram muitas incoerências e pouco contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 4) () discordo plenamente, porque foram completamente incoerentes com os estudos teóricos e não contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Comentário:

DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

12. Assinale no Quadro abaixo, considerando a organização dos encontros formativos presenciais:

ORGANIZAÇÃO	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
Localização				
Logística				
Estrutura Física				

13. A orientação dos estudos teóricos e materiais de exploração oferecido como subsídio para a formação foi:

- () excelente, pois todos os materiais propostos foram estudados, completamente, contribuindo muito com o conhecimento pertinente à formação.
- () boa, pois os materiais propostos foram estudados, contribuindo com o conhecimento pertinente à formação.
- () regular, pois os materiais propostos foram estudados, superficialmente, contribuindo pouco com o conhecimento pertinente à formação.
- () ruim, pois os materiais propostos não foram estudadas, contribuindo em nada com o conhecimento pertinente à formação.

Comentário:

14. A metodologia de estudos utilizada nos encontros presenciais pelos formadores foi:

- excelente, pois fez dos encontros formativos momentos dialógicos, de muitas aprendizagens, expectativas e interações.
- boa, pois fez dos encontros formativos momentos dialógicos, de aprendizagens e interações.
- regular, pois fez dos encontros formativos momentos dialógicos, de poucas aprendizagens, expectativas e interações.
- ruim, pois não fez dos encontros formativos momentos dialógicos, de aprendizagens, expectativas e interações.

Comentário:

15. Você considera que a avaliação periódica da formação continuada ocorrida nos encontros presenciais durante o processo formativo foi:

- excelente, pois oportunizou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos que foram utilizados para o aperfeiçoamento da formação.
- boa, pois favoreceu o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos da formação.
- regular, pois oportunizou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos, mas que não foram utilizados para o aperfeiçoamento da formação.
- ruim, pois não oportunizou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos da formação e nem contribuiu para o aperfeiçoamento da formação.

Comentário:

16. Você considera que a atuação dos formadores para o desenvolvimento da formação continuada em serviço foi:

- excelente
- boa
- regular
- ruim

Comentário:

17. Você considera que a atuação do coordenador municipal para o desenvolvimento da formação continuada em serviço foi:

- excelente

- boa
- regular
- ruim

Comentário:

CONTRIBUIÇÕES

18. As concepções a respeito da alfabetização foram modificadas com a influência da formação continuada em serviço ofertada pelo município.

- Concordo
- Concordo em parte
- discordo em parte
- discordo

Comentário:

19. Assinale os itens que você considera que sofreram modificações das concepções e/ou contribuíram para seu aperfeiçoamento: (caso a resposta da questão anterior foi discordo, marque somente a primeira opção).

- Não houve modificação e/ou aperfeiçoamento de concepções.
- Conhecimentos acerca de alfabetização e letramento.
- Trabalho com sequências didáticas.
- Exploração dos gêneros discursivos e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.
- Elaboração do planejamento das aulas e dos instrumentos avaliativos.
- Monitoramento do nível de aprendizagem do aluno e diferentes possibilidades de intervenção pedagógica.
- Integração das práticas de alfabetização às diversas áreas do conhecimento.
- Organização da sala de aula com uma perspectiva de ambiente alfabetizador.
- seleção, adequação e produção de recursos didáticos.
- Elaboração de planejamento diferenciado para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- Compreensão da importância da aplicação das avaliações externas para aproveitamento dos resultados na intervenção pedagógica.

Comentário:

AVALIAÇÃO E SATISFAÇÃO

20. Quais as principais potencialidades da formação continuada em serviço, de acordo com o vivenciado no município? (Assinale as cinco principais):

- Discussão das propostas pedagógicas dos programas federais e estaduais.
- Estudo dirigido de textos.
- Discussões a partir de vídeos.
- Análise de situações de sala de aula.
- Análise de atividades de alunos.
- Exposição dialogada.
- Socialização de práticas e experiências vivenciadas em sala.
- Atuação do formador.
- Elaboração de instrumentos avaliativos.
- Discussão dos resultados no processo de intervenção.
- Distribuição e exploração de materiais de apoio.
- Logística da formação (carga horária e distribuição dos temas de estudo).
- Certificação para ser utilizada como título no processo seletivo.
- Atividades práticas não-presenciais.
- Elaboração e execução de projetos como carga horária não presencial.
- Realização da formação continuada no momento de planejamento unificado.

Comentário:

21. Quais as principais fragilidades da formação continuada em serviço, de acordo com o vivenciado no município? (Assinale as cinco principais):

- Discussão das propostas pedagógicas dos programas federais e estaduais.
- Estudo dirigido de textos.
- Discussões a partir de vídeos.
- Análise de situações de sala de aula.
- Análise de atividades de alunos.
- Exposição dialogada.
- Socialização de práticas e experiências vivenciadas em sala.
- Atuação do formador.
- Elaboração de instrumentos avaliativos.
- Discussão dos resultados no processo de intervenção.
- Distribuição e exploração de materiais de apoio.
- Logística da formação (carga horária e distribuição dos temas de estudo).
- Certificação para ser utilizada como título no processo seletivo.
- Atividades práticas não-presenciais.
- Elaboração e execução de projetos como carga horária não presencial.
- Realização da formação continuada no momento de planejamento unificado.

Comentário:

22. A proposta da formação continuada em serviço atendeu as suas expectativas?

- Totalmente
- Em grande parte
- Pouco atendeu
- Não atendeu

23. Você considera que a formação continuada em serviço contribuiu para a melhoria na prática pedagógica do professor alfabetizador, melhorando o processo de aprendizagem na alfabetização dos alunos, como propunham seus objetivos?

1) Totalmente, porque é uma política pública municipal completa, que permite a discussão sobre a realidade das escolas, o nível de aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas.

2) Em parte, porque é uma política pública que tem uma boa proposta, mas apresenta falhas na discussão sobre a realidade da escola, o nível de aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas.

3) Pouco, porque é uma política pública que tem uma razoável proposta, mas apresenta muitas falhas na discussão sobre a realidade da escola, o nível de aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas.

4) Não, porque é uma política pública que tem uma péssima proposta, apresenta grandes falhas na discussão sobre a realidade da escola, o nível de aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas.

**APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL PROJETO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Joelma Abreu Silva
Désirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS
2020

RESUMO

O Programa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação – CTE da Faculdade Vale de Cricaré – São Mateus/ES tem como obrigatoriedade apresentar um produto educacional ao final do estudo do aluno. Objetiva-se, assim, contribuir para as pesquisas na área de estudo e para a realidade do *lócus* pesquisado. Neste sentido, o projeto pedagógico que aborda a temática: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO** tem como objetivo principal promover, junto com os professores alfabetizadores sujeitos desta pesquisa, os pedagogos e técnicos da SEME, oficinas pedagógicas sobre o processo de alfabetização, favorecendo a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras.

"A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho".

Imbernón

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	4
2	JUSTIFICATIVA	6
3	REFERENCIAL TEÓRICO	8
4	PÚBLICO ALVO	10
5	OBJETIVOS	10
5.1	GERAL	10
5.1	ESPECÍFICOS	11
6	METODOLOGIA	11
7	RECURSOS	13
7.1	HUMANOS	13
7.1	MATERIAIS	13
8	CRONOGRAMA	14
9	AVALIAÇÃO	15
	REFERÊNCIA	16
	APÊNDICE 1 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização I.....	17
	APÊNDICE 2 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização II.....	19
	APÊNDICE 3 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização III.....	21
	APÊNDICE 4 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização IV	23
	APÊNDICE 5 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização V	25
	APÊNDICE 6 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VI	27
	APÊNDICE 7 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VII	29
	APÊNDICE 8 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VIII	31

1 INTRODUÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Ao olharmos para trás, observamos que avançamos consideravelmente no estudo das questões que envolvem a alfabetização e a escola. Avançamos, também, na concepção teórica, através da realização de programas de formação continuada de professores na área de alfabetização, já que é um tema que agrega em torno de si estudos e reflexões de vários campos de conhecimento.

Portanto, apesar desses estudos que orientam importantes, discussões sobre quem ensina e quem aprende e como se ensina e como se aprende, a prática pedagógica mais comum nas nossas escolas ainda se apoia no método tradicional. Segundo Cagliari (2006), quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha, fazendo ele mesmo o que antes aparecia nos livros didáticos.

Soares (2003) corrobora afirmando que a alfabetização possui uma especificidade e que essa não pode ser desprezada. A autora nos diz que, atualmente, a alfabetização vem sendo "desinventada". Isso significa que a especificidade do processo de alfabetização foi abandonada e que essa é uma das causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Considerando que os professores passaram a adotar o construtivismo, com isso essa concepção difundiu no sistema educacional de maneira equivocada.

Encontramos muitas produções acadêmicas sobre o assunto, quantitativa e qualitativamente significativas, que apontam caminhos, debatem equívocos teórico-metodológicos, levantam e colocam em discussão vários aspectos da questão. Mesmo com várias produções e desenvolvimento de programas federais de formação na área de alfabetização, ainda assim os dados das avaliações internas e externas

apontam fragilidades nos índices de proficiência em leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, foi feita a pesquisa de Mestrado intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (2017-2019): análise das contribuições para a prática pedagógica de professores alfabetizadores”, onde percebemos a necessidade de proporcionar aos pedagogos, técnicos da SEME e professores alfabetizadores formação continuada através de oficinas pedagógicas para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora voltada para a melhoria do índice de proficiência em leitura e escrita.

Diante dessa demanda, criamos este produto que busca atender às expectativas dos profissionais da educação e está pautado em dois grandes eixos: formação de professores, como uma proposta de Formação Continuada, e a questão pedagógica, educacional e instrumental, de forma processual e interdisciplinar no decorrer de todo o ano letivo. Nessa perspectiva, buscamos desenvolver um trabalho integrado ao cotidiano escolar, o projeto político pedagógico e a política educacional do município de Itapemirim, algo que faça parte da prática alfabetizadora no contexto das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebemos também, durante a pesquisa, a necessidade de se trabalhar um projeto de intervenção que primasse pela reflexão das práticas pedagógicas alfabetizadoras realizadas nas escolas do município, criando assim espaços para a aquisição de conhecimento sobre o processo de alfabetização dos alunos, bem como a troca de vivências cotidianas.

O eixo Formação de Professores enfatizará o conceito de formação, alfabetização e letramento a partir dos programas federais, favorecendo a aquisição de conhecimentos teórico-práticos. O eixo orientado para a questão pedagógica, educacional e instrumental será voltado para a Proposta Pedagógica Curricular do Município, para o PPP das escolas e para os planos de ensino e de aula do professor, ambos primando para despertar a consciência da importância do processo de alfabetização nas escolas da Sistema Municipal de Educação de Itapemirim, à luz da

BNCC, PPCI e programas federais, possibilitando assim a reflexão do processo de alfabetização desenvolvido nas escolas. Pedagogos e professores alfabetizadores deverão exercer suas práticas pedagógicas, voltadas para um trabalho processual, interdisciplinar e de monitoramento, para que os discentes se construam como sujeitos de direitos do processo ensino aprendizagem.

2 JUSTIFICATIVA

Mediante a pesquisa realizada no Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim, os resultados encontrados foram satisfatórios. Percebemos que, na formação continuada em serviço, os formadores buscavam trabalhar fundamentalmente a questão da alfabetização nos anos iniciais, porém deixando de trabalhar de forma pontual algumas questões. No entanto, os professores alfabetizadores cursistas pontuaram como fragilidades observadas no desenvolvimento da formação continuada em serviço, a falta de análise de atividades dos alunos, a dificuldade na elaboração de instrumentos avaliativos, a falta de distribuição e exploração de materiais de apoio e discussões a partir de vídeos, sinalizando a necessidade de aprofundar os estudos em relação às práticas desenvolvidas na alfabetização.

Entretanto, algumas situações que dificultam o processo de alfabetização nas escolas ainda se apresentam durante o processo formativo, tais como lidar com a diversidade de níveis de escrita e leitura e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Nesta perspectiva, a questão do trabalho pedagógico com alfabetização precisa ser adequada à turma/ano, à escola, que é a realidade local. Para isso, são necessárias mudanças de paradigma na educação e na alfabetização, de forma que estas repensem o seu papel e vejam como serão inseridas nessa nova realidade, de forma que a alfabetização seja vista como a base da escolarização do aluno.

Refletindo o que nos apresenta Castanheira, Maciel e Martins (2008), pensamos a escola como um dos espaços-tempo significativos da constituição da alfabetização e do letramento e acreditamos no professor como responsável por esse processo.

É importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008).

A questão da alfabetização sempre foi um grande desafio para o professor alfabetizador diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, pois realizar as intervenções necessárias para mobilização das potencialidades não é tarefa fácil. Há alguns desafios que dificultam o trabalho diversificado, como o currículo, a interdisciplinaridade e o domínio do assunto.

Os índices de proficiência em leitura e escrita apresentados nas avaliações externas demonstram que os níveis estão abaixo do esperado, sinalizando fragilidades no processo de alfabetização do município, principalmente o alto índice de reprovação, destacado nas turmas do 3º ano do ensino fundamental.

Neste contexto, este Produto da Dissertação intitulado "Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização", constitui-se em uma proposta de orientação ao trabalho pedagógico com a alfabetização, para os pedagogos, técnicos da SEME e professores alfabetizadores das escolas de Ensino Fundamental do município de Itapemirim, primando por oficinas pedagógicas de alfabetização, visando a melhoria da prática educativa. Com isso, buscando desenvolver um trabalho de reflexão e consciência crítica dos professores e alunos.

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo (PIMENTA, 2002, p.208).

Assim, pedagogos, técnicos da SEME, professores alfabetizadores deverão participar das oficinas pedagógicas, iniciando por analisar as contribuições das formações já realizadas no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em vista trabalhar a favor do processo de mediação pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e sistematização do conhecimento.

Será necessário refletir, discutir e trabalhar o processo da alfabetização, estruturando uma proposta para técnicos da SEME, pedagogos e professores que atuam diretamente nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que as dificuldades de aprendizagens dos alunos tem se destacado nas instituições, exigindo do professor uma competência docente capaz de planejar e efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos irem construindo, agarrando e apreendendo os conceitos teóricos e práticos.

O diferencial deste material consiste em repensar, refletir e planejar ações de intervenção a fim de redirecionar rumos pedagógicos e também de propiciar aos pedagogos e professores alfabetizadores uma relação interdisciplinar com o estudo da proposta pedagógica de alfabetização no ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Itapemirim, com ação contínua e processual.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica é permeada de muitos desafios. Pensar as implicações das atividades do profissional da educação é, a todo o momento, questionar sua prática. Pensar a forma e o conteúdo de um processo eficiente de formação do professor requer um estudo da prática pedagógica, já que esta se constitui numa relação entre os sujeitos – professor e aluno – e o conhecimento, na busca do sucesso e/ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

“a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante” (TARDIF, 2008, p.49).

A relação professor/aluno demonstra uma interdependência, levando em conta que não há aluno sem professor e, evidentemente, não há professor sem aluno. Ambos constituem-se sujeitos responsáveis pela formação de cada papel e é exatamente nesse contexto que o professor executa sua função de aprendiz.

A problemática da formação de professores alfabetizadores parece não ter caminhado a contento na última década. Mesmo sendo ofertado aos professores programas federais como PROFA, PNAIC e de formação continuada em serviço na área de alfabetização, evidencia-se que a questão da formação de professores permanece como tema relevante de ser pontuado. Percebemos, de modo geral nos discursos oficiais e nos discursos dos professores, uma visão reducionista, onde há a responsabilização dos professores pelo fracasso dos programas de formação continuada, e no discurso dos professores há uma atribuição da culpa ao sistema, desconsiderando a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se a ineficiência de muitos programas de formação continuada, ofertados aos professores alfabetizadores, com isso são criados como paliativos extras que têm sido necessários para que os alunos superem o analfabetismo. Em algumas situações, os alunos que são matriculados em escolas públicas não conseguem ler e escrever, estando inseridos nas salas de aula regulares, onde foram criados alguns programas nos últimos anos como: classe de aceleração, recuperação paralela, aulas de reforço.

Diante dessa situação, é necessário que o professor esteja em constante formação, pois ser professor pressupõe dar continuidade do processo formativo do qual caracteriza a intrínseca busca pela reflexão da própria prática, dado o caráter evolutivo do saber. De acordo com Imbernón (2001, p.55),

“a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p.55)

O professor precisa conscientizar-se da responsabilidade do próprio processo formativo, pois a aprendizagem dos alunos depende principalmente do que eles sabem e de como ensinam, determinando a influência direta da ação docente no processo de aprendizagem de seus alunos e na qualidade da escola. O processo formativo do professor insere, dessa forma, o desenvolvimento da capacidade de

aprendizagem para desenvolver a capacidade de ensinar. É evidente de que há necessidade de haver uma formação em serviço com a perspectiva de aprendizagem no decorrer da vida, sendo esta formação fundamentada na investigação por um trabalho em equipe, sendo necessário encarar o próprio professor com foco do processo de formação docente. Para Nóvoa (2009, p.17), é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Com isso, o autor alerta para que a prática de formação de professores problematize a própria ação docente, objetivando “uma maior presença da profissão na formação”.

Atualmente, as críticas mais recorrentes sobre a formação de professores são sobre o distanciamento existente entre a formação e a realidade educacional. Tardif (2008) denuncia as muitas teorias que foram concebidas com pouca relação e /ou aplicação para as situações educacionais concretas. Nesse sentido, o autor propõe mudanças à formação de professores, e nos faz refletir sobre a situação atual dos níveis de proficiência em leitura e escrita dos alunos no ciclo da alfabetização.

4 PÚBLICO-ALVO

Participarão diretamente desse projeto: pedagogos, professores alfabetizadores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

5 OBJETIVOS

5.1 GERAL

Promover junto com os professores alfabetizadores sujeitos desta pesquisa, os pedagogos e técnicos da SEME, oficinas pedagógicas sobre o processo de alfabetização, oportunizando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, a fim de contribuir para a melhoria do desenvolvimento das práticas alfabetizadoras.

5.2 ESPECÍFICOS

- Apresentar um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Enfocar o conhecimento adquirido na formação sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização e utilizar esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.
- Discutir sobre o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação.
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Analisar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Elaborar e socializar os instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.

6 METODOLOGIA

A metodologia deste Produto educacional será desenvolvida em dois grandes eixos: Formação de técnicos da SEME, Pedagogos e Professores alfabetizadores, como uma proposta de Formação Continuada, e a questão pedagógica, educacional e instrumental de forma processual e interdisciplinar. Cada módulo corresponde a um encontro presencial de 4h no horário do planejamento unificado, após cada módulo, os profissionais deverão realizar atividades não presenciais em sua escola o que contará como atividades de práticas pedagógicas alfabetizadoras, perfazendo 6 h e terão de produzir um relatório com fotos, outros materiais para possíveis apresentações no Sistema Municipal de Ensino. Como encerramento do projeto da

oficina será realizado um seminário municipal contabilizando 10 h. Assim, todas as ações do projeto vão perfazer um total de 80 horas.

Eixo 1: Formação de Professores como uma proposta de Formação Continuada.

Eixo 2- questão pedagógica, educacional e instrumental de forma processual e Interdisciplinar, promoverá reflexões e proposições acerca do trabalho pedagógico.

Módulo 1: Estudo dos programas federais de alfabetização e legislações vigentes.

Módulo 2:

- Relembrando as memórias.
- Estudo da Hipóteses de escrita.
- Discussão do período diagnóstico.

Módulo 3:

- Estudo da Hipótese de escrita.
- A importância da avaliação diagnóstica.
- Estudo da implementação do Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo.

Módulo 4:

- Os níveis de leitura.
- A importância de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos.
- Estudo sobre o registro avaliativo.

Módulo 5:

- Estudo da ficha descritiva.
- Descritores relacionados a alfabetização da BNCC e da PPC do município.

Módulo 6:

- Estudo da Proposta didática para alfabetizar letrando, referente a proposta pedagógica do PAES.
- Organização de rotina didática.

Módulo 7: Atividades de intervenções pedagógicas no processo de alfabetização.

Módulo 8: Seminário Municipal: Discutindo práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Dentre as ações, teremos nos módulos a realização de oficinas pedagógicas com atividades teórico-práticas, realizadas nas escolas pelos participantes visando articular teoria e prática e estimular os demais profissionais a participarem das atividades que o projeto propõe.

As oficinas serão enriquecidas com produção de material didático; realização de pesquisa sobre o tema em estudo; exibição de slides, vídeos, estudos e debates; enfocando a proposta de alfabetização da BNCC e da proposta pedagógica do município no currículo escolar.

7 RECURSOS

7.1 HUMANOS

Técnicos da SEME, pedagogos e professores alfabetizadores, palestrantes e promotores das oficinas.

7.2 MATERIAIS

Espaço físico, data show, papel ofício para elaboração de textos e apostilas para os participantes, livros de literaturas, revistas, jornais, pincéis atômicos, cola, papel cenário, tesouras, colas, atividades diversas, folhas A4, banner, som, sucatas, slides, filmes, vídeos.

8 CRONOGRAMA

Módulos	Marc.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
Apresentação do Projeto SEME e as escolas.	x							
Módulo 1 • Estudo dos programas federais e legislações vigentes. • Memórias de alfabetizador. • Período diagnóstico.	x							
Módulo 2 • Relembrando as memórias. • Estudo da Hipóteses de escrita. • Discussão do período diagnóstico.		x						
Módulo 3 • Estudo da Hipótese de escrita. • A importância da avaliação diagnóstica. • Estudo da implementação do Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo.			x					
Módulo 4 • Os níveis de leitura. • A importância de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos. • Estudo sobre o registro avaliativo.				x				
Módulo 5 • Estudo da ficha descritiva.					x			

• Descritores relacionados a alfabetização da BNCC e da PPC do município.								
Módulo 6 • Estudo da Proposta didática para alfabetizar letrando, referente a proposta pedagógica do PAES. • Organização de rotina didática.						x		
Módulo 7 • Atividades de intervenções pedagógicas no processo de alfabetização.							x	
Módulo 8 • Seminário Municipal: Discutindo práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.								x

E mais: relatórios, fotografias e filmagens das oficinas pedagógicas e práticas desenvolvidas, aprofundamento de estudos em direção as atividades práticas de alfabetização.

9 AVALIAÇÃO

A avaliação proposta nessa formação através das oficinas pedagógicas é processual e está centrada no desenvolvimento das competências que se espera que os profissionais que trabalham com alfabetização desenvolvam. Sendo acompanhado sistematicamente o progresso pessoal dos profissionais, como também o processo coletivo de aprendizagem do grupo. A avaliação será feita especialmente por meio da análise da participação e do envolvimento do profissional durante as oficinas, na realização das tarefas propostas nos encontros, no trabalho pessoal e nas discussões

realizadas no momento de compartilhamento de ideias. No final de cada encontro será encaminhado uma atividade não presencial para o profissional alfabetizador realizar individualmente. Cabe ao formador a leitura dessas atividades e a devolutiva para o profissional sobre os aspectos avaliados.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 399 p., 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Coleção Letramento na Sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale, 2008.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SIMONETTI, Amélia. **Proposta didática para alfabetizar letrando: caderno do professor: 1ª a 4ª série**. Fortaleza: SEDUC, 2015.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica. **Dimensão**, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.

APÊNDICE 1 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização I

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada

Módulo 1: Estudo dos programas federais de alfabetização e legislações vigentes.

Objetivo: Estudar sobre os programas federais e os conceitos de alfabetização.

Desenvolvimento:

1- O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo.

Por meio de data show, será apresentado um resumo do capítulo 2 relacionado aos programas de alfabetização (item 2.1.1 e 2.1.2 da dissertação), em seguida, em individualmente analisar sobre o que entendeu da proposta pedagógica dos programas.

2- Trabalhando Memórias

Continuando a atividade individualmente, cada professor deverá registrar no quadro abaixo, cinco pontos positivos e negativos que observaram no decorrer desenvolvimento dos programas no município.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

3 - Após a construção do quadro dos pontos positivos e negativos, discutam em grupo o que consideraram relevante nos registros.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 1 - Teórico-prática do mês de março

Prezado profissional:

Iniciamos nossa Formação Continuada em serviço e vimos a importância de analisar o trabalho pedagógico do alfabetizador desenvolvido na escola no decorrer de todo ano letivo. Assim, como estamos no mês de março, a primeira atividade é elaborar um texto narrativo registrando suas memórias enquanto professor alfabetizador, podendo utilizar fotos ou outros registros para complementar a memória. A memória deverá ser compartilhada com os demais profissionais no próximo encontro presencial.

Sucesso!

APÊNDICE 2 – Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada

Módulo 2:

- Relembrando as memórias.
- Estudo das hipóteses de escrita.
- Discussão do período diagnóstico.

Objetivos:

- Relembrar as memórias dos professores alfabetizadores.
- Estudar sobre as hipóteses de escrita dos alunos.
- Discutir sobre a importância do diagnóstico da turma.

Desenvolvimento:

1 - Propor que alguns professores leiam as suas memórias sobre o tempo que atuou como professor alfabetizador, e sugerir alguma ideia para o colega de boas práticas.

2 – Em pequenos grupos, realizar a leitura e análise do texto: “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado” Telma Weisz. Logo após, um representante de cada grupo deverá ler o resultado da análise feita. Nesse momento, é necessário que o formador organize na lousa, ou em um cartaz, um painel único que represente as diferentes contribuições, sem tomar partido quanto ao conteúdo das análises.

3 - Explicar aos professores que assistirão em seguida ao programa A Construção da Escrita, no qual se mostra o que as crianças que ainda não sabem escrever sabem sobre a escrita, e que, após a exibição do programa, terão oportunidade de retornar às escritas analisadas.

4 – Após a retomada da análise das escritas, será discutido a importância de realizar o período diagnóstico da turma e como realizar.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 2 - Teórico-prática do mês de abril.

Prezado profissional:

Vimos no encontro presencial a importância de conhecer as hipóteses de escrita dos alunos, a fim de analisar o desenvolvimento de escrita da turma. Assim, a atividade teórico-prática deste mês é a aplicação de uma avaliação diagnóstica com os alunos da turma, seguindo a orientação abaixo:

- 1 – O aluno deverá escrever o seu nome completo.
- 2 – Ditar para o aluno quatro palavras dentro do mesmo campo semântico.
- 3 – O aluno deverá escrever uma frase sem a ajuda do professor.

Você deverá realizar a análise da escrita dos alunos, com registro fotográfico da realização da atividade, para entregar no próximo encontro.

Boa atividade!

APÊNDICE 3 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização III

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 3:

- Estudo das hipóteses de escrita.
- A importância da avaliação diagnóstica.
- Estudo da implementação do Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo.

Objetivos:

- Estudar sobre as hipóteses de escrita dos alunos.
- Discutir sobre a avaliação diagnóstica.
- Conhecer sobre a implementação do Pacto pela aprendizagem no Espírito Santo.

Desenvolvimento:

1 - Iniciar o encontro questionando como foi a realização da avaliação diagnóstica dos alunos, se conseguiram fazer a análise e os registros necessários.

2 – A seguir, solicitar que se reúnam em pequenos grupos para compartilharem as análises feitas.

3 - Finalizando, cada grupo escolherá um relator para apresentar as considerações sobre as análises.

4 - Em grupos, estudo do texto 2.1.3 Implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo, a fim de analisar os dados apresentados do município em relação a alfabetização.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 3 - Teórico-prática do mês de maio

Prezado profissional:

Dando continuidade à nossa atividade teórico-prática nas escolas, conforme discutimos no encontro presencial sobre a proposta do PAES, é necessário conhecermos sobre o nível de escrita e leitura dos alunos, a fim de analisar o desenvolvimento do processo de alfabetização dos mesmos. Assim, a atividade teórico-prática deste mês é a aplicação de uma avaliação diagnóstica de leitura com os alunos da turma, seguindo a orientação abaixo:

- 1 – O aluno deverá ler 10 palavras criadas pelo professor.
- 2 – O aluno deverá ler 10 palavras que existem.
- 3 – O aluno deverá ler uma história conhecida.

Durante a realização da atividade individualmente, você deverá realizar a análise da leitura dos alunos, com registro através de vídeo, para compartilhar no próximo encontro.

Sucesso!

APÊNDICE 4 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização IV

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 4:

- Os níveis de leitura.
- A importância de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos.
- Estudo sobre o registro avaliativo.

Objetivos:

- Estudar sobre os níveis de leitura dos alunos.
- Discutir sobre a importância de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos.
- Debater sobre o registro avaliativo utilizado nas turmas de 1º e 2º ano.

Desenvolvimento:

1 – O formador deverá iniciar o encontro questionando como foi a realização da avaliação dos níveis de leitura dos alunos, se conseguiram fazer a análise e se registraram através de vídeo.

2 – Apresentar através de slides informações sobre os níveis de leitura.

3 - A seguir, escolher cinco professores para compartilhar os vídeos e as análises feitas.

4 – Apresentar o modelo da ficha descritiva utilizada nas turmas de 1º e 2º ano no sistema de municipal de ensino.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 4 - Teórico-prática do mês de junho.

Prezado profissional:

De acordo com a discussão no encontro presencial sobre a importância da proposta da ficha descritiva utilizada para avaliar os alunos e conhecer o desenvolvimento do processo de alfabetização dos mesmos. Proponho como atividade teórico-prática deste mês, a análise da ficha descritiva, observando as seguintes orientações:

1 – Ler os descritores contemplados na ficha descritiva em relação a leitura e escrita.

2 – Observar se os descritores que estão na ficha, são os descritores contemplados na área de alfabetização na BNCC e na proposta pedagógica curricular do município.

Após realizar a análise da ficha, registrar através de relatório as observações feitas, para entregar no próximo encontro.

Sucesso!

APÊNDICE 5 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização V

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 5:

- Estudo da ficha descritiva.
- Descritores relacionados a alfabetização da BNCC e da PPC do município.

Objetivos:

- Estudar a ficha descritiva.
- Discutir sobre os descritores relacionados a alfabetização da BNCC e da PPC do município.
- Reelaborar a ficha descritiva de acordo com a análise feita pelos professores.

Desenvolvimento:

1 – Iniciar o encontro com a apresentação da análise feita através de relatório pelos professores em relação a ficha descritiva.

2 – Em seguida, solicitar aos professores para formar grupos com três componentes, com o objetivo de reelaborar a ficha descritiva, de acordo com as observações feitas e discutidas.

3 – Após a conclusão da atividade, eleger um representante do grupo para apresentar o resultado da reelaboração da ficha.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 5 - Teórico-prática do mês de julho.

Prezado profissional:

No encontro presencial, realizamos o estudo e a reelaboração da ficha descritiva que é utilizada para avaliar os alunos. Portanto, é muito importante saber como está o desenvolvimento dos alunos, para redirecionar o trabalho pedagógico. Assim, encaminho como atividade teórico-prática deste mês, o preenchimento da ficha descritiva dos alunos, seguindo as orientações abaixo:

- 1 – Identificar os descritores contemplados na ficha descritiva em relação a leitura e escrita que já foram trabalhados no período a ser avaliado.
- 2 – Preencher a ficha de cada aluno de uma vez, consultando os registros feitos da evolução de cada um, identificando se atingiu totalmente, parcialmente o se está em percurso.
- 3 –Após o preenchimento das fichas, agrupá-las de acordo com o nível de aprendizagem avaliado.
- 4 – Registrar por escrito quantos alunos apresentam os níveis avaliados, para ser discutidos no próximo encontro.

Sucesso!

APÊNDICE 6 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VI

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 6:

- Estudo da Proposta didática para alfabetizar letrando, referente a proposta pedagógica do PAES.
- Organização de rotina didática.

Objetivos:

- Analisar a proposta didática para alfabetizar da proposta pedagógica do PAES.
- Discutir sobre a organização de uma rotina didática.
- Reelaborar a ficha descritiva de acordo com a análise feita pelos professores.

Desenvolvimento:

- 1 – Iniciar o encontro com a apresentação da proposta didática do PAES através de slides para os professores.
- 2 – Em seguida, solicitar aos professores para formar grupos com três componentes, a fim de discutirem sobre a organização das atividades que compõem a rotina didática.
- 3 – Após a discussão em grupo, elaborar uma rotina semanal contemplando atividades estruturantes e atividades alimentadoras.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 6 - Teórico-prática do mês de agosto.

Prezado profissional:

No encontro presencial, conhecemos e discutimos sobre a proposta pedagógica do PAES, com ênfase na rotina didática, que tem como objetivo organizar situações didáticas em três tempos básicos: tempo de ler para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de apropriação da escrita. Para sistematizar o conhecimento adquirido no encontro, proponho elaborar uma rotina didática, conforme orientação:

- 1 – Analisar os níveis de leitura e escrita dos alunos.
- 2 – Elaborar uma rotina didática com atividades que contemplam os níveis de aprendizagem dos alunos.
- 3 – A atividade deverá ser entregue por escrito no próximo encontro presencial.

Sucesso!

APÊNDICE 7 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VII

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 7: Atividades de intervenções pedagógicas no processo de alfabetização.

Objetivos:

- Conhecer, discutir, elaborar, manusear, brincar e jogar com jogos e materiais próprios para o processo de alfabetização, confeccionados artesanalmente, discutindo sobre as bases teórico-metodológicas das atividades propostas.
- Familiarizar-se com materiais diversos, aprender regras de jogos, suas variantes, as possíveis adaptações aos diferentes níveis de leitura e escrita das crianças.
- Planejar intervenções que visem à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética em situações lúdicas e significativas.

Desenvolvimento:

1 – Discutir sobre a importância dos jogos e atividades nas intervenções pedagógicas para o redirecionamento do desenvolvimento do trabalho no processo de alfabetização.

2 – Em seguida, propor aos professores formar três grupos para a realização de oficina de elaboração de atividades de intervenção de acordo com a seguinte organização:

Grupo 1 – Confeccionar jogos e atividades a partir de textos de tradição oral como parlendas, trava-línguas, cantigas, ditados populares, frases feitas e adivinhas.

Grupo 2 – Confeccionar jogos e atividades a partir de textos de vários gêneros literários e audiovisuais, como fábula, contos, lendas, histórias infantis, quadrinhos, desenhos animados, filmes de animação.

Grupo 3 – Confeccionar jogos e atividades com diferentes objetivos relativo à aprendizagem da escrita e leitura, como o aprendizado de letras, a apropriação do sistema alfabético, a consciência fonológica e a ortografia.

3 – Após a conclusão dos trabalhos, cada grupo deverá apresentar o produto que conseguiram confeccionar, bem como será utilizado na intervenção pedagógica com os alunos.

Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 7 - Teórico-prática do mês de setembro.

Prezado profissional:

No encontro presencial, discutimos sobre a importância das atividades e jogos para a realização de intervenções pedagógicas no processo de alfabetização, e depois foram confeccionados atividades e jogos. Assim, como atividade teórico-prática desse mês proponho que você elabore uma sequência didática de acordo com o nível da sua turma para apresentar no seminário municipal que será realizado no próximo encontro presencial, seguindo as orientações abaixo:

- 1 – Analisar os níveis de leitura e escrita dos alunos.
- 2 – Escolher dentre as atividades e jogos que foram confeccionados no encontro presencial, os que poderia utilizar na elaboração da sequência didática.
- 3 – Elaborar a sequência didática e aplicar em sala de aula. Confeccionar um banner para apresentar o relato de experiência e expor no seminário municipal de alfabetização.

Boa atividade!

APÊNDICE 8 – Práticas pedagógicas e reflexões sobre alfabetização VIII

Eixo 1: Formação de Professores como uma Proposta de Formação continuada:

Módulo 8: Seminário Municipal: Discutindo práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Objetivo: Participar de discussão, reflexão e trocas de experiências sobre as questões relacionadas a alfabetização e letramento e realizar relatos de experiências.

Desenvolvimento:

- 1- Decorar o ambiente com banner e demais trabalhos dos professores do sistema Municipal de ensino de Itapemirim.
- 2 - Realizar a abertura com apresentação cultural dos alunos de uma escola do sistema municipal de ensino de Itapemirim.
- 3 - Compor a mesa com as autoridades: Prefeito Municipal, Secretária Municipal de Educação, vereadores.
- 4 - Cantar o hino Nacional e o hino do Município.
- 5 - Convidar a secretária municipal de educação e demais autoridades presentes para fazer a abertura do evento.
- 6 - Convidar os palestrantes para compor a mesa.
- 7 – Plenária para perguntas.
- 8 – Apresentação de relatos de experiências sobre sequências didáticas realizadas pelos professores em sala de aula.

9 – Encerramento com um *Coffee Break*.

Avaliação Final

Eixo 2- Questão pedagógica, educacional e instrumental

Atividade 8 - Teórico-prática do mês de outubro.

Prezado profissional:

Chegamos ao final da oficina: "**Práticas Pedagógicas e reflexões sobre alfabetização**", espero que tenha gostado dos momentos formativos e de compartilhamento de ideias com os seus colegas de profissão. Nesse encontro não será encaminhada atividades para ser realizada, pois vocês serão avaliados na atividade teórico-prática desse módulo, mediante a elaboração da sequência didática de acordo com o nível da turma que atua e sua participação no seminário com a apresentação oral do relato de experiência, bem como com a exposição do banner.

Sucesso!