

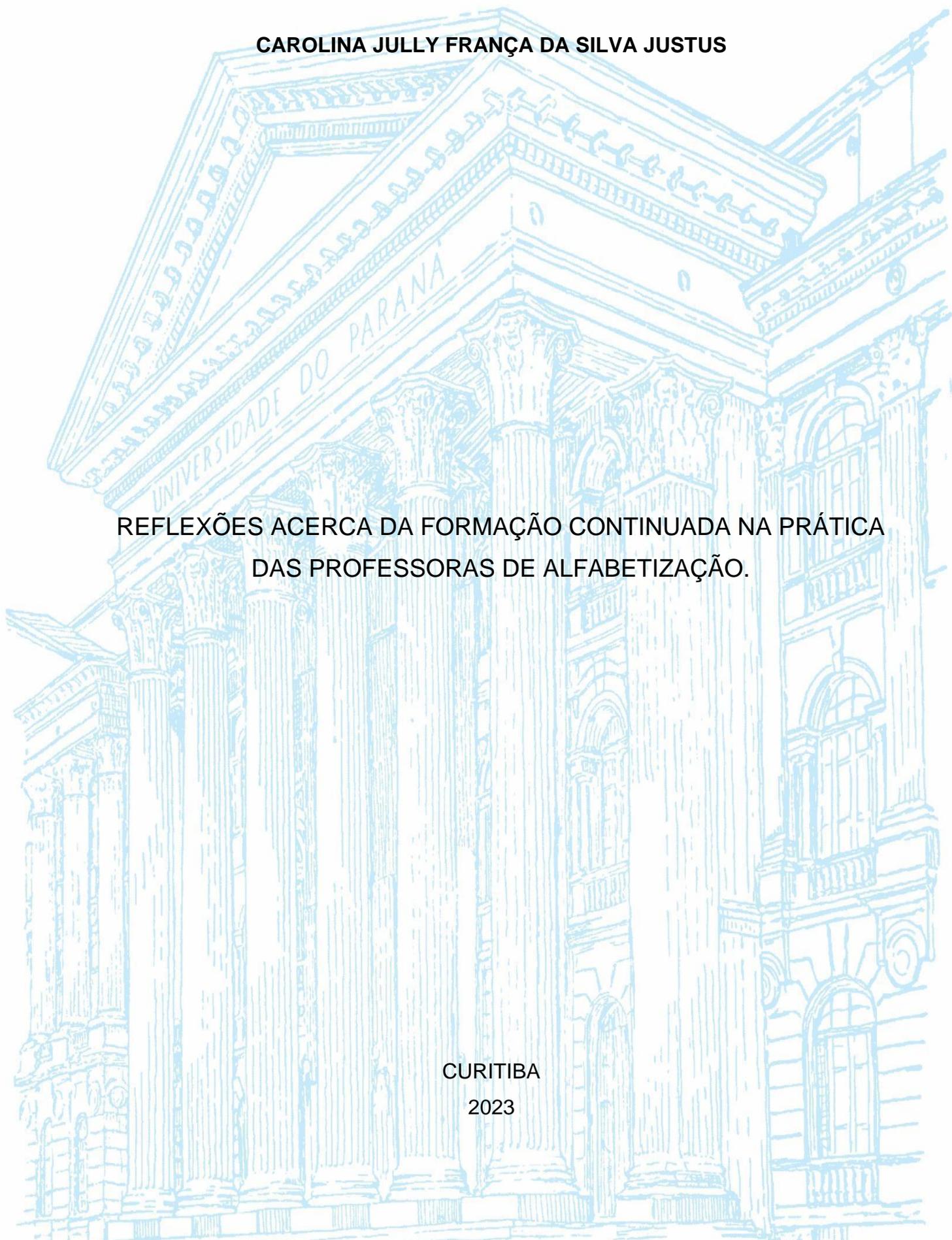
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**CAROLINA JULLY FRANÇA DA SILVA JUSTUS**

**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA  
DAS PROFESSORAS DE ALFABETIZAÇÃO.**

**CURITIBA**

**2023**



CAROLINA JULLY FRANÇA DA SILVA JUSTUS

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA  
DAS PROFESSORAS DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade  
Federal do Paraná, como exigência parcial para  
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Crespo Lopes

**CURITIBA**

**2023**

***Às minhas filhas***, Marina e Manuela,  
*as quais me ensinam diariamente que  
aprender se faz urgente e necessário.*

*A vocês, minha eterna gratidão!*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, que sempre enxergou em mim potencial e coragem.

Ao meu marido Ipo e à minha filha Marina, que me encorajaram todos os dias a seguir meu sonho e por vibrarem com cada pequena conquista desse meu longo processo formativo.

À Professora Dra Juliana Crespo Lopes, por me orientar com maestria, sensibilidade e encorajamento.

Às minhas formadoras diárias Maria Carolina Serpe, Liciane Xavier, Isabel Koslovski e Patrícia Lima, por acreditarem em mim e possibilitarem que eu construísse um caminho sólido de conhecimento humano, complexo e potente.

Ao Colégio Senhora de Fátima, por me acolher durante todo o meu curso e ser parte fundamental do meu crescimento profissional e da minha formação integral e significativa.

À professora Andrea Cordeiro, pela sua participação na banca deste trabalho.

## RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo traçar reflexões a respeito da importância da formação continuada das professoras de alfabetização como recurso potente para a constante evolução da sua prática docente e como subsídio para enfrentar as demandas das salas de aula da educação básica atual brasileira. Através da análise crítica da minha formação na graduação de pedagogia, das formações que me atravessaram nesse período dentro da universidade e em uma instituição da rede particular de ensino de Curitiba, busco entender o processo formativo das professoras que escolhem o caminho do alfabetizar relacionando minhas anotações em diários de bordo ao longo da minha formação com a nova concepção de infância que define a criança como protagonista de suas aprendizagens. Estruturo essa análise em uma revisão teórica fundamentada por saberes sobre a infância, trazidos por Malaguzzi, Paulo Foch e Maria Alice Proença, os relaciono com a complexidade trazida na obra “Os sete saberes necessários à educação no Futuro” de Edgar Morin, traçando conexões com os saberes alfabetizadores de Emilia Ferreiro e Magda Soares e as concepções de formação docente de Nilda Alves e com as demandas docentes fundamentadas por Maurice Tardif e Claude Lessard.

Palavras-chave: Formação continuada. Professoras. Alfabetização.

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 JUSTIFICATIVA	7
3 METODOLOGIA	9
4 A INFÂNCIA QUE PAUTA ESSA ANÁLISE	10
4 O PROFESSOR QUE CHEGA NA ESCOLA x O PROFESSOR IDEAL	12
5 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SUBSÍDIO PARA A EVOLUÇÃO	16
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS	21

## 1 APRESENTAÇÃO

As mudanças nas ações e conceitos do que é aprender, como aprender e, principalmente, de uma nova concepção de infância, trouxeram para a educação básica outras necessidades de ensino. No Brasil, vivemos a constante transformação do ensinar nas escolas, pautadas por documentos e normativas nacionais, como a BNCC e a LDB, mas principalmente pelo atual momento histórico e social que vivemos. Momento esse que preza pelo ensino contextualizado às culturas e complexidades de cada microssociedade em que se insere.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), esse novo cenário refere-se a considerar os sujeitos como além de meros receptores de informações, entendendo-os como um ser integral, o qual precisa aprender a aprender considerando todas as suas dimensões, - biológica, física, social, cultural, psicológica e cognitiva - e não apenas o seu cognitivo durante o processo de aprendizagem escolar.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, n.p.)

A essa nova visão das infâncias, somam-se os saberes Reggianos, os quais também enxergam a criança como ser integral e protagonista de seus processos de aprendizagem. Como trazem os autores Edwards, Gandini e Forman (2016) quando defendem uma criança que busca pelas suas aprendizagens com protagonismo e competência, através do diálogo e interação com o outro, com sua cultura e sua sociedade.

Essa visão traz consigo a necessidade de olharmos para a formação dos professores de forma ampliada, ou seja, para além da titulação básica em Pedagogia exigida. É fundamental que a graduação dos professores - e suas posteriores formações - contemplem o aprendizado de forma transdisciplinar e complexa, entendendo o sujeito como ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional, onde a multidimensionalidade deve ser a premissa para a efetividade e qualidade dos profissionais que virão a ser mediadores de conhecimento às crianças (MATURANA; ZOLLER, 2014).

Para garantir que os profissionais dos anos iniciais da educação básica tenham acesso a esses aprendizados e concepções exigidos pela atualidade, as escolas dedicam-se em subsidiar seus profissionais com cursos, viagens pedagógicas e formações que acompanhem a potente transformação educacional que vivemos nos tempos de hoje.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é uma discussão, embasada nessas novas demandas descritas acima, sobre o processo de formação dos professores, com foco nas professoras de alfabetização e na necessidade dessas profissionais estarem em constante busca de como aprender e ensinar dentro de sala de aula nos anos iniciais. Busca essa feita através das formações continuadas e da autoanálise de sua didática de ensino.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Minha experiência em sala de aula durante 5 anos, alternando cargos como regente e auxiliar em turmas do 1º e 2º ano na rede privada de Curitiba, bem como minha graduação na Universidade Federal do Paraná, voltaram meu olhar para a necessidade das educadoras alfabetizadoras de estarem em constante formação. Como ressalta Gatti (2014), mesmo com a expansão das graduações destinadas à Pedagogia e o alto investimento em tecnologia, reformas educacionais e curriculares, ainda não é garantido que essas sejam adequadas para suprir as demandas dos discentes da atualidade.

A educação básica brasileira tem demonstrado o interesse pela busca de evolução não só da visão de criança, como veremos no decorrer desta monografia, mas também de suas professoras e de como as aprendizagens se dão na trajetória escolar infantil, em especial na transição respeitosa dessas crianças para o ensino fundamental.

Imersa nesses dois mundos, graduação e sala de aula, muitas formações me atravessaram. Como forma de registro e autoanálise, construí alguns diários de anotações, e também de bordo, onde todo o processo formativo foi registrado e avaliado por mim através das mudanças que eles permitiram na minha prática. Retomá-los para a escrita da minha monografia foi fundamental, pois através de tais registros pude analisar, agora de forma crítica, os processos formativos que me foram oferecidos e também os que busquei de forma autônoma.

Tal bagagem adquirida nesses 5 anos, me elucidam que a formação continuada deixou de ser uma busca independente das professoras ao se depararem com os desafios da realidade escolar e tem ganhado cada vez mais visibilidade das instituições de ensino, privadas e públicas.

Quando analiso o currículo atual do curso de pedagogia da UFPR, datado de 2019, o relaciono com o currículo o qual cursei, que foi construído em 2009 e poucas são as mudanças reais nas disciplinas que os compõem no que diz respeito às suas ementas e objetivos didáticos. Como veremos a seguir, tem-se a mudança de ementa de alguns saberes, mas uma mudança efetiva no que é ensinado é algo, ao meu ver, ainda tímido. Precisamos trazer à tona a educação integral e multidisciplinar tão defendida nos documentos e teorias. E para isso é necessário compreender a potência do explorar a curiosidade:

[...] a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução exige que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2000, p. 39).

A educação do futuro, defendida por Morin (2000), nos exige que se promova a *“inteligência geral”*, cuja premissa é que o pensar pela complexidade seja feito

entendendo o contexto e as concepções globais que permeiam os conhecimentos transmitidos, estimulando assim o uso total da inteligência do indivíduo. O autor explora conceitos como a identidade terrena, condição humana e erro e ilusão, os quais entendem a relação escola/estudante como uma dinâmica que vai muito além da transmissão de conhecimento. Analisar a formação continuada a partir dessa visão integral e complexa, permitiu que minha prática se transformasse em uma atitude para a transformação, deixando de ser apenas um cumprimento de horário de trabalho.

Toda essa transformação, demanda uma reflexão sobre a formação continuada como subsídio para potencializar a didática das professoras de alfabetização em sala de aula. Evidenciando a necessidade que profissionais da educação têm de acompanhar as evoluções de infância e, principalmente, um olhar sensível e atento aos processos de transição das crianças que deixam a educação infantil e ingressam no ensino fundamental.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para essa pesquisa foi uma análise praxiológica, ou seja, reflexões feitas a partir do meu repertório adquirido ao longo da graduação e das formações que me atravessaram e relacionados com autores que discutem o tema formação continuada, embasada nas problematizações sobre o pensar e o fazer na formação de professores. É a partir dos registros que o professor faz que ele deve pautar suas reflexões sobre o fazer pedagógico. Tal escrita reflexiva, transforma o professor em um profissional protagonista do seu aprendizado, reflexivo e consciente do seu saber fazer pela educação (PROENÇA, 2020). Isso foi realizado partindo-se da compreensão acerca do protagonismo infantil para o aprender e o como aprender, somado às questões normativas e sociais da docência. Esses pensamentos foram relacionados com minhas anotações pessoais em meus diários de bordo construídos ao longo da minha graduação em Pedagogia e dos meus anos como discente em sala de aula da educação básica em uma instituição particular de Curitiba.

Somado a tais reflexões, trago as lentes de Edgar Morin, em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2000), a qual traz para a formação dos professores pensamentos complexos e humanistas de ensino.

#### **4 A INFÂNCIA QUE PAUTA ESSA ANÁLISE**

Crianças sempre existiram, mas a infância é uma construção histórico-social que vem mudando ao longo dos séculos. Philippe Ariès (1981) começa a trazer para a infância a necessidade de um olhar diferente, onde o ser criança é distinto do ser adulto.

Não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, P. 156).

A infância que trago para essa pesquisa parte de autores que defendem o crescer como um caminho a ser construído pela própria criança. Com seus desafios, conquistas e tempos respeitados. Exploro as Cem Linguagens da criança defendidas por Malaguzzi (2016) e embaso minhas reflexões em filósofos e educadores como Dewey (2016) que defende uma educação pela experiência - *learning by doing* - onde a criança já tem reconhecida sua capacidade de testar os processos para então aprender com ele. Montessori, Hegel e Pestalozzi também subsidiaram esse caminho do protagonismo infantil para que hoje tenhamos a definição de infância que vai além do viver para ser concentrando-se no viver e ser (EDWARDS; GANDINI; FROMAN, 2016). Onde a criança vive o presente, o seu tempo de crescimento e seus processos evolutivos sem pretensões futuras, sem a carga de serem responsáveis pelo futuro. Viver a infância compreende, assim, uma criança completa, integral e protagonista de si. A qual explora o mundo e necessita apenas que lhes demos encorajamento e ferramentas para seguir seus objetivos:

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove (MALAGUZZI, 2016, n.p.).

Aproximando essa discussão do nosso contexto social, em uma das formações que participei, ministrada pelo pedagogo e especialista em Educação Infantil Paulo Foch, em 2018, sobre mini-histórias, registrei uma de suas falas na qual defendia “[...] a infância como um momento único e potente onde a criança vive as experiências e brincadeiras que definem o seu ser humano e a possibilitam estar presentes e serem contribuintes da vida humana.” Uma infância que incentiva o desenvolvimento das crianças.

A educação entra para essa concepção como potencializadora do protagonismo infantil. No qual a criança é encorajada a experienciar, através de infinitas linguagens, seus potenciais e então entender-se e expressar-se no mundo como um sujeito integral, único e capaz de conviver em sociedade. Ou seja, uma educação onde “as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.23). E quando essa criança se encontra com o processo de alfabetização, é preciso que consideremos toda essa sua autonomia, respeitando seu repertório prévio e com a consciência de que as crianças não pedem permissão para começar a aprender, pois são estimuladas pelo ambiente no qual estão inseridas, sendo esse um potente alfabetizador (FERREIRO, 2013).

Por fim, fica definido que a infância, que direciona as discussões feitas nesta pesquisa, tem como protagonista a criança brincante e autora de seus processos de aprendizagem. Essa criança deve ter todos os seus direitos assegurados e seu

repertório cultural e social considerados ao se pensar em caminhos complexos e subjetivos que garantam a sua aprendizagem escolar de forma efetiva e significativa.

#### **4 O PROFESSOR QUE CHEGA NA ESCOLA x O PROFESSOR IDEAL**

A profissão do professor exige, para ser exercida em escolas, que seus profissionais tenham, pelo menos, o diploma de Licenciatura em Pedagogia. Há alguns anos, essa demanda fez crescer a oferta de cursos de graduação na área educacional, tendo currículos distintos, com duração dos cursos variando entre 2 a 5 anos e preços e qualidades de formação diferenciadas.

Ainda no século XXI, vivemos uma formação universitária pautada na fragmentação dos conteúdos em disciplinas. Isso resulta em saberes compartimentados e desunidos que se contrapõem com a realidade multidimensional e complexa na qual estamos imersos (MORIN, 2000, p. 36).

Essa fragmentação em disciplinas resulta em uma lacuna entre teoria e prática, onde os saberes aprendidos durante a graduação não se conectam de forma integral com a prática necessária para lidar com os desafios em sala de aula. Fala-se muito sobre reconhecer o contexto em que a aprendizagem se dá, mas pouco se compreende do como fazê-lo. Nosso cognitivo necessita do contexto para que o aprender seja efetivo e assertivo. Por isso faz-se fundamental que para conhecer as partes, se conheça o todo. Segundo Morin (2000, p.37): “[...] uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”.

Para que seja possível compreender as complexidades da nossa sociedade e então respeitar os contextos únicos de cada ser humano que passa pelo processo de aprendizagem escolar, é preciso que a fragmentação do aprender, que acontece nas escolas, sempre se conecte com o todo do saber a ser ensinado.

A docência ainda carrega consigo dois extremos de trabalho. Segundo Tardif e Lessard (2019), podemos conceituá-los como trabalho codificado e trabalho flexível, onde o primeiro compreende a parte normativa e burocrática do ser professor, enquadrando-a em regras e moldes pré-estabelecidos em currículos e documentos

nacionais já prescritos. E a segunda, destina-se a toda a demanda subjetiva de lidar com seres humanos. Ou seja, compreender que o trabalho do professor vai além das normas prescritas por organizações educacionais, necessitando o docente, lidar com as multidimensionalidades que o educar engloba:

Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2019, p.43).

Quando olhamos para a educação básica brasileira, sabemos que essa traz consigo a potência da transformação. Aqueles que optam por seguir a carreira de professor, a seguem por inúmeros motivos, mas sempre têm em comum o anseio pela participação na formação das crianças e adultos, considerando a EJA como parte da Educação básica, que passarão por eles. O ser professor engloba não apenas a teoria dos conteúdos didáticos que serão responsabilidade daquele que reger uma sala de aula. Segundo Morin (2000), a identidade docente inclui também a demanda social, cultural e histórica que pertencem à escola quando se propõe a formar pessoas para o futuro.

Os estudos sobre a prática docente carregam consigo uma análise pautada pelo controle, onde olha-se o professor pelas lentes do como deveriam ou não fazer e não pelo que realmente são e fazem (TARDIF; LESSARD, 2019). Tal perspectiva dificulta a percepção real das demandas do professor, tornando a docência uma profissão passível de subjugamentos e transferindo ao docente responsabilidades cada vez maiores e não didáticas. É por isso que a formação inicial dos professores precisa ir além das teorias. Aqui não desmereço a fundamental importância da teoria para uma formação sólida e embasada. Mas essa precisa ser somada a saberes complexos e subjetivos que serão necessários para lidar com os desafios diários da

escola. Como coloco em meu diário de bordo de outubro de 2022, após uma formação com Maria Carolina Serpe, pedagoga e especialista em disciplina positiva e na abordagem Reggio Emilia, onde anoto:

Preciso considerar que nossas crianças são além dos conteúdos. Que suas demandas fogem das curiosidades postas dentro das paredes da escola e que eu, como professora, preciso buscar caminhos didáticos e subjetivos para atingir cada objetivo conteudista da forma mais contextualizada e gentil possível. Essas questões ainda são pouco discutidas nas disciplinas da UFPR. (DIÁRIO DE BORDO, outubro, 2022.)

Para que essas demandas sobre o extrapolamento da teoria e diálogo com a prática cotidiana sejam inseridas na graduação, é preciso entender o professor não só como agente, mas como ator de sua docência. Ou seja, é necessário formar professores pesquisadores. Segundo Nilva Alves (2017, p.10): “se a liberdade não se ensina pela sua ausência, a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola.” O que torna o pesquisar uma ação necessária na formação docente.

Como estudante de graduação em Pedagogia durante cinco anos na Universidade Federal do Paraná, tive o privilégio de vivenciar disciplinas e professores com diferentes concepções de infância, escola e didáticas de ensino. Como defendem Pedroso, Mann e Machado (2022, p. 223), “essa perspectiva pressupõe a mudança na formação inicial dos pedagogos, fazendo da educação do presente e para o presente, voltada ao enfrentamento criativo dos problemas reais.” Isto é, torna-se necessário que a formação docente acompanhe as mudanças históricas e sociais para que seja pertinente aos contextos e desafios que os docentes que passarem por ela irão encontrar na realidade profissional.

Além disso, por ter ingressado nesta universidade em 2018, presenciei a mudança de currículo da graduação em Pedagogia que aconteceu em 2019. Aproximando essa análise curricular da formação para a alfabetização, tecerei brevemente uma reflexão a respeito das duas disciplinas que trazem essa discussão e destinam-se a suprir tal demanda ainda na formação inicial docente. Minha intenção

é iniciar uma discussão questionando se as ferramentas formativas entregues pela UFPR para o alfabetizar são suficientes para que seus formandos deem conta dessa demanda educacional ao se tornarem regentes em sala de aula.

TABELA 1 - DISCIPLINAS E EMENTAS RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR 2009 - 2019

	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Curriculo 2009	Alfabetização - EM454	Fundamentos linguísticos, psicolinguísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.	60h
Curriculo 2019	Alfabetização - EM258	Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização: perspectiva interacionista de linguagem	60h

FONTE: A autora, (2023).

Nota-se que a disciplina destinada a alfabetização mantém seu nome e carga horária, mas sofre mudança em sua ementa. No currículo de 2009, a alfabetização abrangia o ensino histórico e a formação metodológica condizente com cada etapa da educação básica e da EJA. Já o currículo de 2019 não deixa claro em sua ementa as intencionalidades metodológicas a serem trabalhadas. Por outro lado, sinaliza para o aprofundamento teórico em mais de uma metodologia de alfabetização. Também fica evidente a necessidade de se atentar à efetividade de tais mudanças curriculares e o que elas agregam de fato na formação dos estudantes que cursaram ambos os currículos. O que isso interfere nos profissionais que chegam nas salas de aula de educação básica? A meu ver, ainda deixa uma lacuna formativa que acaba por ser atendida em formações continuadas e, principalmente na prática (nem sempre com adequada supervisão).

Não acredito que seja de todo preocupante que isso aconteça quando nós, graduandos, temos a oportunidade de experienciar a prática docente de forma

aprofundada, prolongada e com supervisão durante o nosso processo formativo da graduação. Porém, para aqueles que cursam a licenciatura enquanto trabalham em outras áreas, a experiência se resume apenas aos momentos de estágios obrigatórios, o que não garante ao discente que terá contato com o alfabetizar antes de concluir sua graduação. Essa problemática traz para a escola dois tipos de professores: os que se restringem em aplicar apenas as teorias aprendidas na graduação, sem um compromisso reflexivo com a sua didática e os impactos desta na aprendizagem das crianças. E os que entram em conflito diário com o quão fragmentadas são as teorias que nos atravessam nas salas da universidade, e então buscam por mais conhecimento através da formação continuada, para tentar superá-los:

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam a função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF; LESSARD, 2019, p.38).

O ideal de professor, portanto, é algo que as instituições de educação básica constroem com seus profissionais ao lhes proporcionarem formações posteriores à graduação em Pedagogia. Isso demonstra que não há um professor ideal a ser exigido pelas escolas, mas o que cresce são as demandas que esse docente terá que suprir ao assumir o seu papel em sala de aula. Muito além de um profissional crítico-reflexivo, se faz necessário entender a complexidade através da subjetividade e da sensibilidade e dar ao professor ferramentas que o ajudem a lidar com os conflitos que atravessam as aprendizagens das crianças que compõem sua sala de aula.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SUBSÍDIO PARA A EVOLUÇÃO**

A profissão de professor exige uma constante busca por evolução dos profissionais que a escolhem. Não apenas no sentido de carreira e salário, mas principalmente para que seja possível que nós, educadores, possamos acompanhar as evoluções históricas, culturais e tecnológicas que atravessam as aprendizagens

ditas escolares. A formação continuada torna-se, portanto, a via mais buscada pelos docentes para que essa constante atualização das práticas aconteça:

A formação docente é um processo formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõem a sintonia do conjunto [...] (PROENÇA, 2020, p.16.)

Assim dizendo, é necessário que busquemos não só a evolução das práticas mas desfragmentá-las respeitando então a complexidade do educar. Quando analisamos as formações oferecidas aos docentes, sejam elas cursos práticos ou teóricos, viagens ou grupos de estudo, é preciso considerá-las através das lentes da equidade, qualidade e assertividade quanto aos resultados que tem produzido na prática didática dos professores que as consomem.

Algo em comum em todas as formações que participei ao longo da minha graduação foi a defesa de uma pedagogia para a autonomia e muito além da transmissão. Em meus diários de formação os termos: escuta atenta, olhar sensível, protagonismo e complexidade, se repetem diversas vezes em diferentes contextos. E, ao analisá-los para a minha pesquisa, noto que sempre querem potencializar a mesma coisa, o tempo de infância.

Segundo o atelierista Guilherme Fraga (2023), “o imaginário é o motor real da criança e deveria ser o de todos nós”. Para além do entender a prática docente como um movimento de educar que precisa acompanhar a historicidade de uma sociedade, as formações das quais participei e que têm sido propostas em escolas de educação básica entendem que se faz necessário considerar a infância na qual as crianças que compõem aquele ambiente escolar estão inseridas:

“[...] seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita.” (ALVES, 2011, p.42)

Em meu caminhar como docente, muitas das demandas que surgem em sala de aula são resolvidas quando busco meu repertório aprendido na licenciatura. Mas também existe o outro lado, onde inúmeras situações cotidianas, sejam elas comportamentais ou de aprendizagem, não são discutidas dentro da universidade. O que torna necessário buscar respostas e metodologias para além do aprendizado teórico básico. Proença (2020) afirma que a formação docente exige do professor e do formador conhecimentos práticos e teóricos que se estendam aos diversos espaços formativos com a intenção de promover a colaboração em grupo.

Essa colaboração citada pela autora, vai de encontro com o que defende Morin (2000) quando nos diz ser a interação entre indivíduos a responsável pela produção de uma sociedade e sua cultura. Num contexto escolar, é através da interação entre pares que muitas das aprendizagens que não são atingidas dentro da grade curricular da pedagogia acontecem. O que torna a relação entre docentes uma potente via de formação e aprendizagem.

A exemplo disso, temos os conflitos comportamentais que são únicos de cada sala de aula. Não há como um curso de graduação preparar seu discente para agir com segurança plena em todos os diferentes desafios que surgirão em sua turma. Porém, é possível que cada pedagogo vá construindo estratégias de resolução a partir de seus aprendizados teóricos e da relação desses com a prática diária e a troca de repertório entre ele e seus colegas de profissão.

Direcionando essa análise para as práticas docentes dos professores de alfabetização, que, segundo as normativas curriculares, devem suprir a demanda de alfabetizar até o 3º ano do ensino fundamental, nota-se que o que é aprendido na faculdade não é suficiente para subsidiar esses profissionais. Tomando como base a minha graduação na UFPR, destaco que, das 3200h da carga horária total do curso, apenas 60h são dedicadas à alfabetização. Esse dado já nos alerta para a necessidade de questionar o preparo dos profissionais e sua autonomia didática para suprir a demanda do alfabetizar. Não nego que em outras disciplinas do curso de Pedagogia, a discussão sobre o como alfabetizar aconteça durante rodas de conversa e trocas de experiência entre professores e discentes. Mas esses diálogos formativos

não alcançam todos os estudantes, o que não garante a equidade de acesso ao que se é problematizado.

O Indicador Nacional de Alfabetismos Funcional (Inaf), em sua última edição realizada em 2018, nos mostra que quase 30% da população ainda permanece em condições de analfabetismo funcional. O que, segundo Soares (2022, p.10), diz respeito às pessoas que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto”. Esse dado alerta não só para a estruturação educacional que ainda necessita de muito investimento público em nosso país, mas também para a resposta pedagógica dada para justificar o fracasso escolar dessa porcentagem populacional, a qual culpa sempre os métodos de alfabetização escolhidos pelos docentes alfabetizadores de não serem assertivos. Muito ouvimos falar sobre as escolhas metodológicas ao alfabetizar e as promessas de sucesso ao escolhermos, como docentes e alfabetizadoras, empregá-las em nossa didática escolar. Mas pouco sabemos a fundo sobre cada uma delas e seus desenrolares na prática real de uma sala de aula de alfabetização.

Uma das primeiras formações oferecidas a mim pela instituição de ensino em que trabalho foi sobre alfabetização. Ministrada pela mestra em alfabetização Miruna Kayano, em 2019 - ano em que eu cursava o segundo período da faculdade de Pedagogia, e ainda não havia tido contato com essa disciplina - tal formação elucidou o processo alfabetizador construtivista defendido por Emilia Ferreiro e Telma Waisz, o qual é baseado nas teorias de Jean Piaget. Nesse contexto, a didática defendida vai de encontro com o educar complexo e integral do humano conceituado por Morin e que Waisz (2007) justifica como sendo didáticas que não distorcem o objeto a ser ensinado e se adaptam ao processo de aprendizagem do estudante ao dialogarem com o repertório prévio dos alunos, fazendo-os reconhecer que precisam ser ensinados e garantindo-os o seu direito de aprender.

Nesse sentido, a formação continuada traz aos professores alfabetizadores uma ampliação de repertório teórico e metodológico que pode ser buscado de acordo com os princípios e o currículo de cada instituição educacional em particular. Somado

a isso, há o problema da compreensão do que se é aprendido nessas formações. Ou seja, de nada adianta buscar por mais conhecimento se não fizermos com eles e com a nossa prática o processo de metacognição, o pensar sobre como o aprendizado pode ser somado à nossa didática de ensino.

Morin (2000) nos traz a diferença entre a compreensão intelectual e a compreensão humana. Onde a primeira destina-se a tudo que passa pela inteligência e pela explicação. E a segunda se faz através da subjetividade e da empatia, sendo necessária a análise do que se deseja compreender pelas lentes da humanidade e da complexidade. Quando trago esse conceito para a prática do alfabetizar, entendo que, para além de compreender a fundo os diferentes métodos de alfabetização e escolher, partindo da ética de trabalho da instituição que se ensina, qual deles usar, se faz fundamental unir as duas compreensões citadas, intelectual e humana, para garantir que cada criança, em sua unidade, tenha uma alfabetização significativa e eficaz.

Para finalizar este breve apanhado reflexivo sobre a formação inicial e continuada para a alfabetização, levanto um último questionamento: Um professor só se torna um bom alfabetizador quando busca formações para além da graduação inicial em pedagogia? Para muitos pedagogos, sim. Um bom profissional é aquele que não para de buscar por evolução e a somar métodos e metodologias às suas práticas diárias. Porém, não é possível garantir que a quantidade de formações adicionadas ao currículo de um profissional alfabetizador, garantam sua qualidade didática. Isso porque precisamos ter posto que professores são autores de seus processos formativos, assim como as crianças compartilham a escola com ele. E isso torna subjetivo o como educar de cada profissional e o como aprender de cada criança em sua individualidade. Como justifica Proença (2020), é fundamental a interação que acontece por meio da troca de saberes entre docentes e deles com as crianças, para que as conexões entre objetivos reais e subjetivos sejam combustível para uma formação integral.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o caminhar desta pesquisa, busquei discutir sobre o processo

formativo das professoras alfabetizadoras e a necessidade dessas de estarem em constante busca por conhecimento. Conceituando primeiro a criança que se relaciona com essas profissionais como protagonista de suas aprendizagens e pertencentes a um contexto cultural e social único e complexo, torna-se clara a necessidade formativa das alfabetizadoras para acompanhar as constantes mudanças histórico-sociais que permeiam a educação brasileira.

Destaco que a necessidade de se continuar em formação parte da alta demanda exigida pelas escolas. Além das normas sobre o ensinar e aprender, prescritas em documentos normativos nacionais e de se seguir um currículo pré construído, exige-se das profissionais que compreendam o educar como um ato complexo, subjetivo e multidimensional. Adicionalmente, a pouca carga horária destinada às aprendizagens do alfabetizar proporcionadas pelas instituições de graduação, a exemplo da UFPR, também demanda a busca por formações continuadas.

Portanto, o desafio para aquelas que escolhem, dentro da profissão de pedagogia, o alfabetizar, se faz não apenas pela falta de formação inicial oferecida pela instituição em que se cursa a graduação, mas também pela busca necessária de especializações que subsidiem sua prática em sala de aula de forma objetiva e subjetiva. A exemplo: uma criança que se sente insegura no ambiente de aprendizagem não consegue evoluir seja qual for a metodologia escolhida, tornando-se analfabeto funcional por não fazer com a técnica aprendida o processo de metacognição.

Por fim, assinalo a importância de que a graduação em Pedagogia repense sua grade curricular para promover maior espaço didático a respeito da alfabetização, seja na oferta de disciplinas optativas ou obrigatórias. Bem como a consciência de escolas e docentes da necessidade de se atualizar em busca de suprir as demandas do alfabetizar, unindo metodologia e a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo:

Cortez, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 2. ed. Rio de Janeiro: Hahar Editores, 1981.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação na primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Arned, 2007.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MATURANA, Humberto.; ZOLLER, V. Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. 1. ed. Palas Athena, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília, DF: Cortez, UNESCO, 2000.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

REGGIO EMILIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM  
*Isabela Martins Schaberle, Vanessa Varela de Sousa, Izabel Cristina Feijó de Andrade.* <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321>

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019.