

A formação continuada dos professores das classes de alfabetização de uma escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

Pabliane Lemes Macena¹

Eliane Greice Davanço Nogueira²

Resumo

O presente artigo foi elaborado para avaliação final da disciplina Formação de Professores em Alfabetização, ministrada no Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e partiu da problemática: qual é a formação dos professores alfabetizadores de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação continuada das professoras que atuam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS. Participaram da pesquisa sete professoras que atuam no ciclo da alfabetização. A metodologia da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico, a coleta de dados com aplicação de questionário, cuja análise e discussão dos dados tiveram enfoque qualitativo. Com base nas análises realizadas e o apoio da revisão de literatura fundamentada por Nóvoa (1991, 1995, 1998, 2002 e 2003), Tardif (2002), García (1999), Morais (2012), Soares (2003) e Kleiman (2005), conclui-se que as professoras alfabetizadoras atuantes no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental recebem formação continuada tanto dentro da instituição que atuam, como também participam fora do contexto escolar, evidenciando avanços no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetização. Escola em Tempo Integral.

Abstract

This article was prepared for final evaluation of the course Teacher Training Literacy Program taught in Professional Masters in Education from the State University of Mato Grosso do Sul and left the issue : what is the training of literacy teachers a School Full-Time Network Hall of Campo Grande. The objective of the research was to investigate the continuing education of teachers who work on 1st, 2nd and 3rd year of elementary school of a School -Time Integral Municipal Campo Grande - MS. Participants were seven teachers who work in the cycle of literacy.

The research methodology consists of the literature, data collection using a questionnaire, whose analysis and discussion of the data were qualitative approach. Based on analyzes and support the literature review supported by Nóvoa (1991, 1995 , 1998, 2002 and 2003) , Tardif (2002) , Garcia (1999) , Morais (2012) , Soares (2003) and Kleiman (2005) concludes that the literacy teachers working in the 1st to 3rd years of primary school receive continuing education both within the institution they serve, as well as participate in outside of the school context , highlighting advances in the process of literacy and literacy of students .

Keywords: Continuing Education. Literacy. School Full-Time.

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/UCG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF).

² Doutora em Educação pela UNICAMP e professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF).

Introdução

O interesse pelo tema estudado deu-se, a princípio, pela atuação profissional desta pesquisadora na equipe de professores das Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino – REME da cidade de Campo Grande-MS, por mais de dois anos no ciclo de alfabetização.

Nas Escolas em Tempo Integral – ETI, durante o ano letivo, os professores que atuam na instituição participam de Formação Continuada³ oferecida pela equipe gestora e técnica da escola, como também pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Um dos aspectos considerados na escolha pela temática foi a relevância da formação continuada para melhoria na qualidade da prática pedagógica dos professores alfabetizadores a partir das formações continuadas que participam.

A pesquisa partiu da seguinte problemática: qual é a formação dos professores que atuam nas turmas de alfabetização de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação continuada dos professores que atuam no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

O artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: iniciamos com a trajetória legal da Formação Continuada no Brasil, seguida da conceituação da Formação Continuada e seus significados, um relato sobre a Formação Continuada nas Escolas em Tempo Integral, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, apresentação, análise e discussão dos resultados, seguida das considerações finais.

Trajетória legal da formação continuada no Brasil

A partir da década de 1980, um marco para abertura política do País, a educação passou por inúmeras transformações. Anteriormente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as normas e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, que estava em vigor

O termo formação continuada se caracteriza por um processo que tem como objetivo capacitar professores em seu próprio local de trabalho, oferecendo formação permanente e a apropriação das competências necessárias para prática docente (PERRENOUD, 2000).

promulgada em meio ao Golpe Militar, contribuiu para o desenvolvimento do tecnicismo na educação do país como nos mostra em seu Artigo 1º, pois afirmava que o ensino teria como objetivo formar para o desenvolvimento das potencialidades, na qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A formação de professores, a partir de 1971, seria realizada progressivamente e de acordo com os objetivos estabelecidos para cada série, como também atendendo as especificidades de cada região de atuação do professor.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) nos mostra em seu Artigo 206 que um dos princípios é a valorização dos profissionais da educação, como também garantia da qualidade das ações educativas. Já na década de noventa, mais conhecida como "Década da Educação", denominada pela Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). A LDBEN 9.394/96 regulamenta a formação dos professores, como também sua formação continuada, por meio dos artigos:

O Art. 61 define a formação de profissionais da educação [...]:
I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Ao observamos o Artigo 61, fica claro que a formação continuada realizada pelos profissionais deverá ir ao encontro dos objetivos do nível e da modalidade de ensino que estarão atuando, fazendo a relação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas para melhoria do aproveitamento e êxito nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino. O Art.62 da LDBEN 9.394/96 fixa também que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996).

Analisando o Artigo 62 podemos notar a importância da formação inicial dos docentes, a fim de garantir a qualidade do trabalho pedagógico realizado dentro das instituições de ensino, como também garantindo a qualidade no processo de aprendizagem dos discentes. O Art. 63 deixa explícito que os programas de formação continuada devem ser oferecidos aos professores de todos os níveis de ensino. No Art. 67 afirma que a

valorização dos professores será feita por meio de planos de cargos e carreira, como também com licença remunerada para a formação continuada e período de estudos, planejamento e avaliação da sua prática pedagógica, incluída dentro da carga horária de trabalho docente.

A formação continuada oferecida aos professores deverá acontecer na escola partindo das experiências do profissional, como nos afirma Nóvoa (2002, p. 23): "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

Formação continuada e seus significados

Atualmente, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças em nossa sociedade. As novas exigências, especialmente na área educacional, são afirmadas pelas entidades e profissionais que buscam a qualidade social. Tardiff (2002, p. 262) nos mostra que:

Os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Nas palavras do autor fica claro que os saberes dos profissionais da educação são construídos ao longo da carreira profissional e estão contextualizados com a sociedade da qual fazem parte, sendo um processo permanente e integrado.

Na área educacional, a Formação Continuada tem como objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readequações da ação pedagógica na escola. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995a).

A Formação Continuada dos profissionais atuantes nas escolas deve constituir-se um espaço que vai além da produção de novos conhecimentos, mas sim em espaço para a socialização dos saberes, levando o professor a repensar sua prática e a construir suas competências. Nóvoa (1995b) afirma que no contexto da educação, a formação

continuada dos professores é uma necessidade que se impõe para que ocorra o desenvolvimento profissional, resultando numa melhoria da sua prática docente.

Nóvoa (1998) assevera “que a profissionalização docente demanda o acompanhamento aos jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, no aprendizado e das rotinas da profissão e, em caráter decisivo, integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação”.

A formação continuada deve ser voltada para reais necessidades dos professores, já que segundo Nóvoa (1995a, p. 27), auxiliaria na “aquisição de conhecimentos e de técnicas”, na (re) construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional e na aquisição de novas técnicas para o avanço da prática pedagógica. Quanto ao trabalho pedagógico, segundo o autor nos afirma Id., é fundamental que os professores realizem ações coletivas que “contribuam para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Ibidem.

A formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, resultando numa melhoria da sua ação docente e uma educação com mais qualidade.

A formação continuada nas Escolas em Tempo Integral-ETI para os professores alfabetizadores

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande conta em sua Rede de Ensino com duas escolas em Tempo Integral e o documento que instrumentaliza seu funcionamento é a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, conhecido como Livro Proposta, publicado em 2009 e elaborado por profissionais do NUAC-ETI-Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral - da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande-MS.

O objetivo maior da ETI é assegurar o direito de aprender do aluno, sem, no entanto, adotar uma teoria oficial de aprendizagem, possibilitando aos docentes a construção de sua proposta própria, buscando a aprendizagem adequada dos alunos.

Os professores que atuam nessas escolas, de acordo com o Livro Proposta, Campo Grande (2009), têm duas funções essenciais, a de orientação, no sentido de promover a participação e o engajamento do alunado, acompanhando de perto o desempenho individual e grupal, cuidando em especial dos que sentem maior dificuldade de aprender. A formação continuada dos professores que atuam nas ETI, de acordo com o Livro Proposta, Campo Grande (2009), "é uma necessidade que se depreende do compromisso de o tempo integral ter como objetivo aprimorar a aprendizagem dos alunos, e não apenas aumentar o tempo de permanência na escola". Também enfatiza que a "formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização profissional". Segundo, Campo Grande (2009, p. 10),

Os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria.

Diante dessa perspectiva, os profissionais que atuarão na ETI poderão dedicar seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, consolidando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, tornando-se autores e pesquisadores da sua própria atuação na escola. Segundo, (CAMPO GRANDE, 2009), nos mostra que aos professores que atuam na ETI serão oferecidas, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente, estimulando a produção própria ininterrupta. A formação continuada na Escola em Tempo Integral prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar.

O processo de alfabetização na ETI descrito no Livro Proposta, Campo Grande (2009) relata que "a ETI trabalha novas alfabetizações ou multi-alfabetizações, para além da tradicional, porquanto, as oportunidades de vida e de mercado assim o exigem neste tempo." Sendo assim, podemos considerar que o processo de alfabetização na ETI vai muito além do ler e escrever, devendo também possibilitar aos alunos uma alfabetização tecnológica para o pleno manuseio das diferentes tecnologias, já que a sociedade atual assim exige. Na busca de investigar a formação continuada dos professores

alfabetizadores atuantes na ETI, apresentamos os instrumentos de coleta de dados a seguir.

Metodologia da pesquisa

A coleta de dados envolveu o uso de técnicas padronizadas, como o questionário. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário contendo 8 questões descritivas às professoras. O grupo que compõe os sujeitos participantes da pesquisa é formado por sete professoras que atuam no ciclo da alfabetização, sendo duas professoras do 1º ano, duas do 2º ano e três do 3º ano do Ensino Fundamental.

Apresentação dos dados, análise e discussão dos resultados

A primeira pergunta feita para as professoras participantes da pesquisa foi sobre o sexo, idade e ano de atuação na instituição onde a pesquisa foi realizada, sendo que todas são do sexo feminino; as atuantes no 1º ano têm 32 e 35 anos; as atuantes no 2º ano têm 25 e 41 anos e as três professoras atuantes no 3º ano têm 36, 39 e 49 anos.

A segunda pergunta questionou a formação. As professoras do 1º ano têm graduação em Pedagogia com pós-graduação em Alfabetização e Letramento – teoria e prática; já as do 2º ano têm graduação em pedagogia e não possuem pós-graduação. Quanto às dos 3º anos, duas das professoras cursaram Pedagogia, sendo que uma com ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais e Supervisão Escolar e uma em licenciatura plena em História. Em relação ao tempo de atuação na ETI, das professoras do 1º ano uma tem 4 anos e a outra tem 3 anos; do 2º ano as duas iniciaram sua atuação profissional na instituição, sendo que uma possui 2 anos e a outra, 3 anos. Pacheco e Flores (1999), afirmam “que a preparação para a prática docente não se encerra na formação inicial, mas é contínua ao longo da carreira, no ambiente de trabalho”.

A instituição no início de sua implantação ofereceu um curso de formação continuada aos professores e equipe técnica que participavam do processo, com duração de quatro meses e contou com estudo da Metodologia da Problematização, da Proposta das ETI e

diferentes textos. A terceira pergunta foi sobre a participação das professoras na formação inicial oferecida e das professoras pesquisadas, nenhuma participou da formação inicial oferecida. A formação continuada deverá estar voltada para o investimento nos professores, especialmente nos que não participaram de formações continuadas antes de iniciar sua atuação na ETI, o que segundo Nóvoa (1995a), auxiliaria para “aquisição de conhecimentos e de técnicas necessárias no processo de ensino e aprendizagem”, especialmente porque a instituição se baseia em metodologias diferenciadas e funciona em período integral.

A quarta pergunta foi sobre o tempo de atuação como professora alfabetizadora e as professoras do 1º ano responderam que uma tem 5 anos e a outra tem 8 anos; do 2º ano uma delas que iniciou sua atuação profissional na instituição tem 2 anos e a outra 3 anos, enquanto que no grupo do 3º ano uma delas tem 5 anos, uma 12 anos e a terceira participante 21 anos. No grupo do 3º ano temos as professoras com mais anos de atuação no ciclo da alfabetização.

Garcia (1999, p. 55) nos mostra que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência.” O conhecimento e a prática proporcionam conhecimentos práticos acerca do trabalho pedagógico, pois parte de suas próprias experiências, como também do grupo de colegas que atuam no mesmo contexto educacional. Essa reflexão é extremamente relevante para as professoras que fazem parte do ciclo da alfabetização, além desses momentos coletivos proporcionarem a socialização das experiências entre as professoras iniciantes e as experientes.

A quinta questão foi sobre o método utilizado para alfabetizar os alunos. Uma das professoras que atua no 1º ano respondeu que não possui um método específico e a outra que utiliza o método tradicional e sintético. Quanto às professoras do 2º ano, uma delas afirma que “trabalha bem a fonética das letras” e a segunda professora não respondeu à questão. Já uma das professoras do 3º ano afirmou que seu trabalho para alfabetizar seus alunos é sócio construtivista, afirmando que “o aluno constrói seu saber nas interações sociais”. A segunda professora participante relatou que se utiliza de métodos variados, sendo eles o sintético, relacionando letra à grafia, construindo assim palavras e depois frases; também relatou que um de seus métodos é o fônico, afirmando que faz “a relação entre fonemas e grafemas, partindo da construção do princípio

alfabético, dominando a ortografia, utilizando materiais variados”; a terceira participante utiliza o método sócio interacionista.

Moraes (2012, p. 24) afirma que:

[...], entendemos que ocorreu, no Brasil, a partir da década de 1980, um processo de “desinvenção” da alfabetização. Com a chegada das novas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita, na psicologia, teorias da enunciação e do discurso, na linguística), que punham em xeque os velhos métodos de alfabetização, muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, [...], mas a apostar numa “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética.

Ao refletir sobre as palavras de (MORAES, 2012) é fundamental repensar a utilização de um único método de alfabetização, realizando a “desinvenção”, possibilitando assim a amplitude de atividades que proporcionem um processo prazeroso na aquisição da leitura e escrita.

O autor ainda afirma que houve uma má interpretação da psicogênese da escrita, como também uma hegemonia das práticas envolvendo o letramento, culminando com um processo de ensino sem planejamento e sistematização, já que, como afirma Moraes (2012), “os alunos espontaneamente aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos”, considerando que:

Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventarmos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo o qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são suas convenções. (MORAES, 2012, p. 24).

Moraes (2012) faz uma crítica às interpretações errôneas da psicogênese da escrita, já que o aluno não aprende sozinho, mas partindo de uma sistematização da prática pedagógica. Além disso, o trabalho com as unidades menores, como por exemplo, sílabas e palavras não deveria ser realizado, já que o aluno aprenderia apenas quando o professor realizasse um trabalho partindo de textos. Sendo assim, na prática das professoras que afirmaram utilizar apenas um método para alfabetização é necessário repensar suas práticas e readequá-las às necessidades dos alunos.

O autor afirma que:

Ao mesmo tempo em que consideramos urgente [...], “reinventarmos” o ensino de alfabetização, indicamos que uma outra dificuldade a enfrentar são as tentativas de ressuscitar os velhos métodos [...], como se fossem a adequada solução para superarmos o fracasso de nossas escolas públicas em alfabetizar. (MORAES, 2012, p. 25).

Moraes (2012) deixa claro que a solução não é apenas utilizar os antigos métodos, mas “reinventar” o ensino da alfabetização, realizando um trabalho sistematizado, com um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética. Ao afirmar que não tem um método definido para alfabetizar os alunos, as professoras participantes da pesquisa estão realizando esse processo citado por Moraes (2012) que é de grande relevância para o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

A questão de número seis aborda o letramento inserido na prática pedagógica, e todas as professoras responderam com unanimidade que realizam práticas envolvendo o letramento, utilizando-se de diferentes gêneros textuais e em todas as atividades, já que um dos princípios da ETI é a inserção crítica na realidade, formando o aluno como cidadão, construindo assim, saberes que são indispensáveis para sua inserção na sociedade da qual faz parte. A autora Kleiman (2005, p. 5-6) afirma que:

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana [...]. Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas.

Podemos afirmar, de acordo com Kleiman (2005, p. 6), que letramento pode acontecer em todos os locais, especialmente na escola, ocorrendo em diferentes situações do nosso cotidiano, já que o conceito surgiu como “uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.” Sendo assim, a prática das professoras possibilita aos alunos participar de atividades de letramento.

A autora Kleiman (2005, p. 33), ainda afirma que as práticas de letramento fora do contexto escolar têm objetivos sociais, contribuindo para a formação do cidadão. Já as práticas dentro do ambiente escolar têm como objetivo o “desenvolvimento de habilidades e competências no aluno”. Para que isso possa acontecer é imprescindível organizar o trabalho didático inserindo os diferentes textos que circulam entre os diversos grupos sociais em seu cotidiano.

Soares mostra a importância que o trabalho com a alfabetização e o letramento não podem ser dissociados. A autora Kleiman (2005, p. 14), afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Soares (2003, p. 14) ainda nos mostra que alfabetização e letramento:

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

Nas palavras da autora fica evidenciado que é necessário realizar um trabalho conjunto entre alfabetização e letramento, ou seja, *alfabetizar letrando*, por meio de atividades significativas em que o processo de alfabetização seja trilhado conjuntamente com o processo de letramento.

Ao analisar as respostas das professoras sobre o método utilizado e sua percepção de letramento, observamos uma contradição evidente: métodos que enfatizam apenas as relações fonéticas, também chamados “tradicionais” ou sintéticos, evidenciam uma concepção de leitura e escrita pautada na mecanização do sistema de aquisição da escrita. Alfabetizar letrando, ao contrário, parte de uma concepção de leitor e escritor em potencial, um sujeito com uma capacidade para aprender que não depende de pré-requisitos, como a memorização de sílabas ou de correspondências sonoras. Quando Moraes (2012), de maneira muito perspicaz, advoga que não é voltando a “velhos métodos que se resolverá o problema criado com a divulgação parcial e errônea das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita”, podemos subentender que o que é realmente necessário ao professor alfabetizador é o conhecimento aprofundado *sobre como a criança aprende*, para que este conhecimento dê sentido às suas práticas pedagógicas.

A sétima pergunta do questionário aplicado era sobre a formação continuada oferecida na escola para o trabalho pedagógico com os alunos da alfabetização e todas afirmaram que participam de cursos de Formação Continuada específica para alfabetização dos alunos, como também tem acompanhamento da equipe técnica da escola, contribuindo para a integração e socialização das experiências, promovendo a formação, a reflexão e a adequação do trabalho pedagógico.

Já a oitava e última questão perguntou se as professoras participam de cursos de formação continuada fora do ambiente escolar e todas afirmaram que participam de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED para os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino.

A participação dos professores em cursos de formação continuada contribui para o êxito do trabalho pedagógico, com ações coletivas que possibilitam “contribuir para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995b, p.27), pois torna os professores autônomos na construção de seus saberes e em seu trabalho pedagógico, com o objetivo de garantir qualidade nas atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Na instituição pesquisada, as atividades de formação continuada são realizadas em dois momentos: na Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizados semanalmente. Consideramos que as atividades de formação continuada na instituição contribuem significativamente para o êxito das práticas pedagógicas dos professores, pois os horários para participação são diferenciados das demais instituições de ensino, propiciando momentos de formação coletiva envolvendo todos os professores, equipe técnica e gestora.

Howey (1985, apud GARCIA, 1999, p. 138), nos mostra que o desenvolvimento profissional dos professores, envolve diferentes aspectos que poderão ser trabalhados durante os momentos da formação continuada dentro do espaço escolar, buscando o desenvolvimento pedagógico e o aperfeiçoamento nas áreas do currículo ou de gestão de classe, aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento teórico, por qualificação.

Podemos assim afirmar que as atividades de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento nas

diferentes áreas de atuação dos docentes, especialmente da alfabetização, já que possibilita estudos das teorias e a reflexão das práticas desenvolvidas, contribuindo para melhoria das práticas pedagógicas no processo de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstrou, por meio dos resultados obtidos, que na instituição pesquisada os professores participam de atividades de formações continuadas voltadas para o atendimento aos alunos que estão no processo de alfabetização ao longo do ano letivo. A participação dos professores é assegurada na Proposta das Escolas em Tempo Integral e acontece nas realizações dos HTPAs, nos grupos de professores dos anos e das áreas, como também na HTPCs que acontecem uma vez na semana e conta com a participação de todos os professores.

Quanto à adoção de métodos para alfabetizar seus alunos, as respostas foram diversificadas, demonstrando que as professoras, apesar de receberem formação específica para atuação no ciclo de alfabetização, ainda utilizam-se de métodos que não atendem mais às expectativas dos alunos. Em uma conversa com a gestora, esta afirmou que: Assumimos na escola o processo sócio-linguístico, com algumas adaptações, isto é, partimos do texto, destacamos a palavra geradora (Paulo Freire), decomparamos em sílabas, construímos as famílias silábicas e buscamos descobrir novas palavras por um processo que chamamos de coordenadas silábicas. Isto para sistematizar o sistema de escrita alfabética enquanto exploramos as atividades de letramento. Segundo Soares, são dois processos de naturezas distintas que precisam ser "ensinadas" em tempo concomitante, mas com metodologias diferenciadas. (Informação verbal).

A metodologia mencionada pela gestora demonstra uma visão da alfabetização centrada na decodificação. Utilizando-se dos princípios de um processo de alfabetização que caminha em consonância com o processo de letramento, concebemos que somente faz sentido "decompor uma palavra em sílabas" quando, em atividades significativas de escrita, a criança necessitar de uma informação sobre "aquela sílaba", no momento em que for escrever uma palavra. Ao contrário, atividades sistemáticas de memorização de

“coordenadas silábicas”, indistintamente ou descontextualizadas de produções de texto, não garantindo que na escrita a criança recordará as famílias estudadas.

Assim, quando se concebe que as famílias silábicas devam ser ensinadas de forma descontextualizada, admite-se que não se pode alfabetizar letrando. Magda Soares, citada na observação da gestora, ao afirmar que alfabetização e letramento são dois processos de naturezas distintas, não advoga que existiriam, separadamente, momentos de alfabetização e momentos de letramento. Estes são processos que caminham juntos: ao alfabetizar, letramos.

Nesta perspectiva de trabalho com a formação de professores para atuarem no ciclo da alfabetização, nos questionamos: é necessário realizar um trabalho com as professoras que atuam nestes anos, a fim de que possam “falar uma mesma língua” e utilizarem uma única proposta metodológica, variando suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de sua turma? Ou, o maior desafio da formação de professores é a realização de estudo sobre os processos de aquisição da língua escrita, para que as professoras tenham clareza teórica sobre “como a criança aprende”, e o foco dos estudos seja a forma de aprendizagem, e não a forma ou método de ensino?.

No início da pesquisa, foi traçado um objetivo de investigar a formação continuada das professoras que atuam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS, ficando explícito que todas as professoras participam de formações continuadas no decorrer do ano letivos. Nosso questionamento é se o modelo de formação continuada adotado nas ETI tem contribuído para a ação – reflexão - ação sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desconstruindo assim conceitos previamente formulados e possibilitando a reconstrução desses conhecimentos sob bases teóricas firmemente estabelecidas. Assumindo que as professoras participantes desta pesquisa não demonstraram segurança metodológica em suas práticas de alfabetização, nos questionamos se a formação recebida não tem sido suficientemente aprofundada ou se as professoras da ETI não conseguiram absorver os conteúdos teóricos das formações. Soares (2013, p. 25), ao discorrer sobre o que chama de “as muitas facetas da alfabetização” afirma com muita propriedade:

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

Desta forma, para que os momentos de formação, estudo e planejamento sejam efetivamente significativos, sugerimos a formação de grupos de estudos que tratem de todas as especificidades da alfabetização, grupos que podem, inclusive, ser realizados juntamente com professores de outras escolas para socialização das atividades de formação continuada desenvolvida na escola, como também a participação nas atividades de formação continuada de outras escolas a fim de formarem multiplicadores das experiências exitosas, contribuindo para ampliação da rede de formação continuada das escolas da Rede Municipal de Ensino – REME de Campo Grande–MS.

A participação dos professores nos cursos de formação continuada possibilita à escola constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes e experiências, de reflexão das práticas dos professores e da construção de competências, portanto as atividades de formação continuada têm importância decisiva para a melhoria da qualidade da educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília/DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 1 out. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 1 out. 2012.

Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta das escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS**. Campo Grande: SEMED, 2009.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Campinas, Cefiel, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

MORAES, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

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

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995b.

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

_____. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. & (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, São Paulo, ano 7, n. 27, p. 25-28, ago/out. 2003.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 1 maio 2013.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p 9-17, jul.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.