



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIMAR GRACIA FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
RECONSTITUIÇÕES DOCENTES NA E PÓS-PANDEMIA**

SALVADOR - BA

2024

LUCIMAR GRACIA FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
RECONSTITUIÇÕES DOCENTES NA E PÓS-PANDEMIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – PGEDU/UFBA, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Giovana Cristina Zen

SALVADOR - BA

2024

Ferreira, Lucimar Gracia.

Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras [recurso eletrônico] : reconstituições docentes na e pós-pandemia / Lucimar Gracia Ferreira. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Alfabetização. 2. Prática pedagógica. 3. Desafios da educação. 4. Professoras alfabetizadoras. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372. 4 - 23. ed.

LUCIMAR GRACIA FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
RECONSTITUIÇÕES DOCENTES NA E PÓS-PANDEMIA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GIOVANA CRISTINA ZEN**
Data: 05/11/2024 20:48:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Giovana Cristina Zen
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO LIMA SOUZA**
Data: 02/11/2024 10:41:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luciano Lima Souza
Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (Examinador externo)

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CÁSSIA SOUZA NASCIMENTO FERRAZ**
Data: 01/11/2024 15:20:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (Examinador externo)

Documento assinado digitalmente
 **CILENE NASCIMENTO CANDA**
Data: 04/11/2024 10:53:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cilene Nascimento Canda
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 **AUDINEIA FERREIRA DA SILVA**
Data: 04/11/2024 08:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Audinéia Ferreira da Silva
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa - UNESP
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (Examinador externo)

Aprovado em 1 de novembro de 2024.

Dedico primeiramente a Deus por me sustentar de pé e permitir concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica, a Tese. Dedico também à minha irmã Lúcia e à minha orientadora Giovana pela parceria e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente a Deus, pois sem Ele para me permitir ter vida e saúde, este momento não seria concretizado, principalmente para me sacudir nos momentos de angústias e desânimo.

Agradeço também a mim mesma, por toda minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica – não me permitindo desistir diante da minha realidade.

Aos meus filhos, Glauber e Gisely por serem meu porto seguro e me darem forças para continuar, pois sou exemplo para eles nunca deixarem de acreditar na educação.

Agradeço aos meus pais Lúzia e Edmundo (*in memoriam*), mesmo não sendo alfabetizados, nunca nos deixou faltar à educação necessária para chegar até aqui.

Aos meus irmãos – Marinho, Márcia, Alexsandra, Eliana, Lúcia e Maurício por fazerem parte da minha caminhada.

Agradeço em particular a minha irmã Lúcia, abaixo de Deus, sem ela, nunca teria conseguido, não por incapacidade, mas por me impulsionar desde antes de entrar nas portas da universidade, mostrando que através dos estudos podemos chegar onde quisermos.

Agradeço às minhas amigas Antonieta (*in memorian*), Andréia, Edinália e Renata por sempre estarem ao meu lado, principalmente nos momentos difíceis e especiais.

Agradeço aos meus professores da graduação, mestrado e doutorado, pelos momentos de conhecimentos e sabedoria. Em especial, quero agradecer a Rita de Cássia, um ser humano único, simples que me acolheu desde a graduação até os tempos atuais, sem nunca soltar minha mão, obrigada, exemplo de pessoa.

Agradeço de forma carinhosa, à minha orientadora Giovana Zen, por acreditar em mim e no meu trabalho. Mostrar-me que sou capaz de escrever muito mais do que estou entregando agora. Obrigada pela parceria e paciência.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Freire (2020, p. 24-25)

RESUMO

Os enfrentamentos dos desafios da alfabetização não são recentes, mas o contexto da pandemia mudou e ascenderam muitos deles, principalmente nas práticas pedagógicas. Estas transformações refletem no cenário pós-pandêmico. Assim, realizamos um estudo com o objetivo de analisar os programas de alfabetização no Brasil e os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e curriculares que as impactaram/impactam no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Para tanto, realizamos uma investigação fenomenológica, qualitativa e exploratória no município de Itapetinga, Bahia, com cinco professoras do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. Os dados foram produzidos no ano de 2022, com o uso do questionário que possibilitou delinear o perfil docente e da entrevista semiestruturada, a partir do qual conhecemos as perspectivas das práticas, da formação e das aprendizagens da docência. Estes foram tratados com a técnica de análise de conteúdo. O estudo mapeou quatro programas de alfabetização com maior expressividade no Brasil que ficavam na formação docente para refletir na prática pedagógica e que estes repercutiam a postura política de cada governo que o criou. Constatou que os aspectos constitutivos e reconstituições das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras retratam aprendizagens da docência do período antes, durante e pós-pandemia. Ainda evidenciaram que os desafios referentes à alfabetização são de ordens sociais, políticas e curriculares que impactaram nas práticas pedagógicas, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, portanto, mobilizam olhares e ações. Dessa forma, as práticas alfabetizadoras como sendo aquelas que refletem modos de fazer devem possibilitar uma educação possível aos alunos oriundos do ensino remoto ou não.

Palavras-chaves: Alfabetização. Prática Pedagógica. Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

The challenges of literacy are not recent, but the context of the pandemic has changed and increased many of them, especially in pedagogical practices. These transformations are reflected in the post-pandemic scenario. Thus, we conducted a study with the objective of analyzing literacy programs in Brazil and the constitutive aspects of the pedagogical practices of literacy teachers, considering the social, political, and curricular aspects that impacted/impact them in the pandemic and post-pandemic context. To this end, we conducted a phenomenological, qualitative, and exploratory investigation in the municipality of Itapetinga, Bahia, with five teachers from the 1st and 2nd grades of Elementary School. The data were produced in 2022, using a questionnaire that made it possible to outline the teacher profile and a semi-structured interview, from which we learned about the perspectives of teaching practices, training, and learning. These were treated using the content analysis technique. The study mapped four literacy programs with the greatest significance in Brazil that were part of teacher training to reflect on pedagogical practice and that these reflected the political stance of each government that created them. It found that the constitutive aspects and reconstitutions of the pedagogical practices of literacy teachers portray teaching learning from the period before, during and after the pandemic. They also showed that the challenges related to literacy are of social, political and curricular orders that impacted pedagogical practices, in the pandemic and post-pandemic context, therefore, mobilizing views and actions. Thus, literacy practices, as those that reflect ways of doing things, should enable a possible education for students coming from remote education or not.

Keywords: Literacy. Pedagogical Practice. Literacy Teachers.

LISTA DE QUADROS

ARTIGO 1	27
Quadro 01: Identificando os programas.....	
ARTIGO 2	
Quadro 01: Questionário – Perfil Pessoal e Profissional.....	67

LISTA DE SIGLAS

AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BA – Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAEE – Certificação de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBCD – Modelo Brasileiro de Carreira Docente

MEC – Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PTA - Programa Tempo de Aprender

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

TCL – Termo de Consentimento Livre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Estrutura da Tese no formato <i>multipaper</i>	17
2 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	18
2.1 Base epistemológica da pesquisa	19
2.2 Abordagem da pesquisa	20
2.3 Participantes e local da pesquisa.....	20
2.4 Instrumentos e a técnica de análise dos dados	22
2.5 Técnica de análise dos dados	23
3. REVELANDO OLHARES: ARTIGOS – 1, 2 E 3.....	25
ARTIGO 1: OS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO NOS DIFERENTES CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E POLÍTICOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A.....	25
1 Introdução	25
2 Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002): período de necessidade de mudanças.....	27
2.1 Formação de professores alfabetizadores.....	29
3 Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): período de conquistas?.....	32
3.1 O Pró-Letramento como programa de formação de professores alfabetizadores.....	34
4 Governo Dilma Rousseff (2011 a 2016): Estagnação? Rompimento?.....	36
4.1 Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2012-2018.....	36
5 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2023): período de retrocessos, perdas e neoconservadorismos.....	42
5.1 O desmonte: Programa Tempo de Aprender.....	43
6 Conversando sobre os programas.....	46
7 Considerações Finais.....	48

8 Referências.....	49
ARTIGO 2: PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: ASPECTOS CONSTITUTIVOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO.....	57
1 Apresentação inicial	57
2 Prática pedagógica e alfabetização	58
3 Aprendizagem da docência na alfabetização	63
4 Características e transformações das práticas pedagógicas alfabetizadoras	66
4.1 Aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras	68
4.2 Reconstituição das práticas pedagógicas alfabetizadoras	75
5 Considerações Finais	80
6 Referências.....	82
ARTIGO 3: OLHANDO COM A LUPA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E CURRICULARES.....	87
1 Introdução.....	87
2 Alfabetizar em contextos de crise: necessidades, exigências e reinvenções.....	88
3 Usando a Lupa: ampliando olhares.....	91
3.1 Mudando as lentes: com a pandemia tudo mudou.....	91
3.2 Ajustando o foco: a alfabetização.....	95
3.3 Olhando além, enxergando os desafios.....	100
4 Considerações Finais.....	108
5 Referências.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
5 REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – Questionário de Perfil Docente.....	115
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	116
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	119
ANEXO A - Carta de anuência – Itapetinga-BA.....	121
ANEXO B - Parecer substanciado de Aprovação do projeto de pesquisa.....	122

1 INTRODUÇÃO

A mobilização em torno da temática das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, num contexto histórico que permeou as políticas públicas para a formação continuada, é atual e necessário. Também nos possibilita refletir sobre a educação e sabemos que as transformações nela sofrem influências, principalmente dos organismos internacionais, que, através de propostas de políticas públicas para a educação, cuja intencionalidade é promover o progresso econômico em países emergentes e em desenvolvimento, fizeram/fazem com que os governos locais realizassem/realizem mudanças no âmbito do sistema educacional.

Dessa forma, considerando o percurso educacional que me possibilitou chegar até aqui, narrado de maneira breve a minha trajetória acadêmica e de formação, com o intuito de me posicionar neste lugar de fala de estudante e pesquisadora dos processos formativos de professoras alfabetizadoras. Sou graduada em Pedagogia, Letras Vernáculas e Letras Libras. Ao concluir a graduação em Pedagogia, me senti instigada a compreender ainda mais o processo de aquisição da língua materna. Isso me levou a buscar um aprofundamento maior sobre a alfabetização, consolidando saberes específicos e sua relação com áreas correlatas.

Nessa perspectiva, pude perceber o quão importante é o diálogo entre os cursos de Letras e Pedagogia. Para mim se constitui em um processo de completude, ou seja, um complementa o outro e os conhecimentos vão se entrelaçando. A conclusão do curso de Pedagogia foi somente o ponto de partida para embasar tudo que vivi e aprendi nesta licenciatura, principalmente a respeito dos espaços de atuação, sendo um deles a escola. Esse ambiente me proporcionou conhecimentos pedagógicos diversos e provocativos, motivo pelo qual realizei outras graduações - Letras Vernáculas e Letras Libras. Esses cursos articulam saberes que coadunam com os da Pedagogia, pois, me provêm de conhecimentos técnicos referentes à aquisição e funcionalidade da Língua Materna de alunos ouvintes e surdos, e ainda como este processo acontece.

O Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi uma formação continuada que supriu uma necessidade de continuar estudando, realizando investimento para aprimorar-me como docente e pesquisadora. Assim, na minha dissertação (Ferreira, 2019), realizei uma discussão sobre as práticas alfabetizadoras docentes e seu processo de constituição. A partir de uma inquietação pessoal e profissional, busquei analisar como três professoras de duas escolas públicas

de Itapetinga-BA constituíram-se alfabetizadoras em meio às suas práticas pedagógicas cotidianas. Nesta pesquisa a ênfase era no professor alfabetizador e os desafios do processo de ensinar e aprender.

O professor alfabetizador é aquele cuja formação ocorre por meio da graduação em cursos de licenciatura em Pedagogia (Brasil, 1996). Quem alfabetiza precisa ter consciência do papel que exerce na sociedade, pois a alfabetização é de ampla complexidade, “um processo pelo qual a criança passa a apropriar-se das culturas do escrito próprias da sua língua materna” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 284).

Além disso, é preciso que o professor que alfabetiza tenha conhecimentos linguísticos e pedagógicos sobre a língua que ensina, a língua materna. De acordo com Ferreiro e Teberosk (1999), a criança ao entrar na escola, possui conhecimentos prévios sobre leitura e escrita, constituídos em seu meio familiar, cabendo ao professor alfabetizador a tarefa de ampliar as oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita em situações de ensino vinculadas às práticas sociais de leitura e escrita, ainda assim, respeitando as especificidades de cada aluno.

Diante da complexidade do processo de alfabetização, é possível concluir que a formação inicial do professor, por si só, não é suficiente para a construção de conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e as dificuldades encontradas na sala de aula (Gatti, 2010; Libâneo, 2006; Brzezinski, 2007). É preciso olhar para o desenvolvimento profissional docente que, entre outras coisas, pressupõe a reflexão sobre a própria atuação aliada à efetiva participação em diversos contextos de formação.

É crucial que a formação continuada dos professores alfabetizadores seja incorporada à cultura institucional e estabelecida como uma política pública permanente, rompendo com a prática de programas pontuais, com datas de início e término, sem garantia de que essa formação tenha realmente proporcionado novas aprendizagens e saberes.

O ato de ensinar e aprender exige do professor formador um ensino comprometido com as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, algo que os seres humanos fazem antes de ler a palavra (Giroux, 2021). Esta afirmação coaduna com Ferreiro (2013) quando enfatiza que a alfabetização é um processo, tem início mesmo antes de a criança adentrar o espaço escolar, processo este que proporciona uma formação para cidadania, percorrendo as dificuldades da cultura escrita sem medo, observando e acreditando.

O reconhecimento da alfabetização como um processo pressupõe compreender que ela não se limita ao ambiente escolar, mas se entrelaça com os âmbitos histórico, social, cultural e político. Isso permite que a leitura de mundo dos sujeitos seja respeitada e valorizada.

Desse modo, a pesquisa no âmbito do doutorado dá continuidade ao tema da alfabetização, mas com um novo enfoque. Agora, além de abranger o contexto histórico e político da formação do alfabetizador, inclui o impacto da pandemia de Covid-19, ampliando as reflexões sobre a formação continuada, proporcionando uma visão mais ampla dos problemas e dificuldades enfrentados pelos professores alfabetizadores ao longo do processo formativo.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as experiências dos sujeitos ao longo do processo formativo, considerando tanto o contexto individual como coletivo. É fundamental entender o percurso das professoras alfabetizadoras até chegarem à sala de aula, incluindo os dilemas, aflições e dificuldades que são inerentes à atuação docente, como a necessidade de embasamento teórico para qualificar a prática pedagógica.

Assim, a questão desta pesquisa se estabelece da seguinte maneira: Quais são os programas de alfabetização no Brasil e os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e curriculares que as impactaram/impactam no contexto pandêmico e pós-pandêmico? Esta pesquisa se dá pela construção de saberes sobre as práticas alfabetizadoras, visto que ela emerge da necessidade de uma resposta que há muito tempo vem sendo buscada sobre a alfabetização e suas nuances (as práticas, os índices, a formação etc.).

Nesse contexto, temos as transformações das práticas pedagógicas para atender ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), cujas consequências ainda estão sendo reveladas no cenário pós-pandemia, mas que precisamos mencioná-las. Por isso, investigar este problema é mais que somente dar resposta à pergunta realizada, é caracterizar modos de olhar para a prática pedagógica alfabetizadora e extrair delas o que tem de melhor.

Assim, o objetivo geral se configura em analisar os programas de alfabetização no Brasil e os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e curriculares que as impactaram/impactam no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Nesse sentido, os objetivos específicos buscam: 1) Analisar os programas de alfabetização no Brasil com

maior expressividade na formação e prática pedagógica alfabetizadora; 2) Identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico; 3) Especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares que impactam nas práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

A tese apresenta os caminhos percorridos, ou seja, a metodologia utilizada para produção dos dados e mais três artigos. O primeiro foca nos programas de alfabetização no Brasil com maior expressividade e suas contribuições para a formação e prática pedagógica alfabetizadora. O segundo buscou identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico. E o último enfatiza os desafios da alfabetização e as especificidades sociais, políticas e curriculares que impactam nas práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1.1 Estrutura da Tese no formato *multipaper*

Todavia, sabemos que são vários os caminhos a serem percorridos para chegarmos às respostas propostas através dos objetivos desta pesquisa, mas, cientes de que estas serão reveladas, a fim de avaliarmos por meio de acepções ainda incompreensíveis aos nossos olhos e concepções. Buscando ampliar a visibilidade de leitura no meio acadêmico e social, esta tese segue uma proposta de produção em formato *multipaper*, permitindo que este estudo tenha seus conhecimentos difundidos, através de publicações em periódicos com visualização rápida e precisa.

Esta estrutura *multipaper* rompe com o modelo tradicional que estamos habituados a ver nos Catálogos de Dissertações e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para tanto, enfatizamos que, em nenhum momento, este trabalho busca descaracterizar o rigor do trabalho científico tratado nas teses dos Programas de Pós-Graduação. Expressamos aqui todo o nosso respeito ao processo científico pelo qual são exigidos os trabalhos acadêmicos de doutoramento (Frank, 2013). Dessa forma, ao modelo tradicional:

[...] nos referimos ao formato que consiste geralmente de uns 5 a 6 capítulos, compostos por (i) uma introdução (problema, questões de pesquisa, objetivos, etc.), (ii) revisão da literatura, (iii) método de pesquisa utilizado (ou materiais e método, dependendo da área), (iv)

resultados, (v) discussões e (vi) conclusões. Este tipo de tese tem uma forma mais contínua, como um livro (Frank, 2013, p. 1).

Entretanto, mesmo não seguindo os padrões estruturais de uma tese tradicional, apresentamos uma pesquisa original, atual, inovadora e plural, com o mesmo rigor científico. Assim, o modelo *multipaper* em formato de artigos, mostra que:

[...] cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior (Frank, 2013, p. 1).

A vantagem em escrever uma tese *multipaper* está na agilidade das publicações dos artigos em periódicos, não havendo necessidade, posteriormente, de elaborá-los. A mudança no estilo da tese mostra a necessidade de romper com o modelo de escrita que é visto periodicamente por um público acadêmico menor, buscando atender um perfil de pesquisadores e estudantes que cotidianamente procuram por pesquisas recentes e com maior visibilidade. Nessa perspectiva, “o formato *multipaper* ajuda os estudantes de pós-graduação a perceber a pesquisa, assim como o próprio mestrado e o doutoramento, como processos, e não como produto” (Costa, 2014, p. 274).

E para melhor compreendermos os processos pelo qual permeia a pesquisa, apresentamos a metodologia e os caminhos percorridos para chegar aos objetivos, através da organização de materiais necessários para a investigação da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003), e a escolha dos instrumentos para produção e análise dos dados.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção, discorreremos sobre os caminhos percorridos para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa que são: objetivo geral, analisar os programas de alfabetização no Brasil e os aspectos constitutivos e reconstituições das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e curriculares que as impactaram/impactam no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Como os objetivos específicos: 1) Analisar os programas de alfabetização no Brasil com maior expressividade na formação e prática pedagógica alfabetizadora; 2) Identificar os

aspectos constitutivos e as reconstituições das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico; 3) Especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares que impactam nas práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Ainda, qual a base teórica epistemológica utilizada, abordagem, instrumentos que nos permitiram a produção dos dados, as participantes e o local da pesquisa.

2.1 Base epistemológica da pesquisa

Pensar na ciência como aquela que proporciona vários avanços/mudanças para a humanidade vai exigir dela uma base epistemológica na busca do conhecimento, daquilo que ainda não se sabe sobre o desenvolvimento humano. O caminho a ser percorrido para chegar a tal conhecimento parte do que é real, concreto, subjetivo e singular. Para isto, é preciso que a base do conhecimento esteja ancorada na fenomenologia, que busca conhecer o fenômeno das coisas, tendo como alicerce a interpretação dos resultados, motivo da escolha para esta pesquisa. Além disso, no campo da investigação, os fatos encontrados na fenomenologia não são interpretados de uma única forma, há o reconhecimento das características e particularidades de cada objeto pesquisado (Vargas; Bravo; Rodriguez, 2019).

A fenomenologia como descrito por Husserl (1989) é uma ciência, um método, é uma atitude intelectual, por isso, estuda os fenômenos, buscando uma percepção do próprio eu em si mesma de forma subjetiva e descritiva, que é de fundamental importância para o pesquisador que vivencia o momento da pesquisa, permitindo realizar indagações sobre o objeto pesquisado, ou seja, todo conhecimento deve ser questionado, até se tornar um conhecimento “indubitável ou possível” (Trivinos, 1987).

Assim, a fenomenologia como paradigma é relevante para esta pesquisa, por esta permitir dialogar com as práticas pedagógicas alfabetizadoras, foco do estudo. Uma vez que este estudo trabalha diretamente com sujeitos de forma subjetiva, buscando compreender e interpretar o objeto estudado de maneira singular na valorização do ser. “Nessa abordagem o pesquisador considera sua vivência em seu mundo de vida, uma experiência que lhe é própria, permitindo-lhe questionar o fenômeno que deseja compreender” (Silva; Lopes; Diniz, 2008, p. 255).

A escolha pela fenomenologia está relacionada à possibilidade de explorar as diversas direções e especificidades das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Isso

contribui para a compreensão dos resultados de forma subjetiva, ao mesmo tempo em que fornece dados objetivos que auxiliam no avanço do conhecimento sobre o tema.

2.2 Abordagem da pesquisa

Dessa forma, esta pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa e exploratória, apropriada à investigação de campo. Essa escolha permite inferir sobre as impressões dos sujeitos pesquisados, ou seja, como eles interpretam as situações e expressam seus pontos de vista.

Silva e Menezes (2001, p. 20) ressaltam que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa e que esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente concreto, lugar designado para ensinar e aprender, de construção de conhecimentos e de reflexão. Nesse ambiente, o pesquisador é constituído como instrumento principal para produção de dados.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), apontam como necessária uma relação direta e duradoura do pesquisador com o local e o contexto que esteja sendo observado, permitindo um olhar atencioso das situações manifestadas referentes à investigação, levando em consideração os sentidos manifestados e captados do sujeito. Além disso, há também, a análise dos dados de forma indutiva, e não com a intenção de criar ou afirmar hipóteses. Ao invés disso, as concepções são construídas à medida que os dados produzidos/obtidos vão se agrupando.

Logo, a pesquisa também é exploratória, pois, segundo Gil (2008), esta tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

2.3 Participantes e local da pesquisa

Com o propósito de buscar participantes para a pesquisa, foi necessário selecionar cinco professoras alfabetizadoras que atendessem aos critérios postos pela pesquisadora: 1) ser professora alfabetizadora (1º ou 2º ano) no ano atual [2022]; 2) ter a partir de cinco anos de carreira docente (conforme o Modelo Brasileiro de Carreira

Docente – MBCD (Ferreira, 2014; 2023); 3) ter a partir de cinco anos de experiência como professora alfabetizadora; 4) ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Itapetinga-BA.

Para chegarmos às professoras, realizamos um primeiro contato com a Secretaria de Educação do município de Itapetinga-BA, para informação de quantas escolas da zona urbana atendiam o 1º e 2º ano de escolarização; um total de 12; e de número de professoras alfabetizadoras atuantes nas escolas, sendo um total de 14 professoras. Diante dessas informações, foi solicitada autorização para visitar as escolas (Anexo A). Foi permitida de imediato a visita em duas escolas. Isto quer dizer que demandou ir outras vezes até a Secretaria de Educação para solicitar outras autorizações para visitas (3 vezes). No total, foram visitadas quatro escolas.

Ao visitar as duas primeiras escolas autorizadas, apresentei-me como estudante de doutorado para a gestora e coordenadora nas escolas, e também a autorização para falarmos com as professoras. Na primeira escola aqui nomeada de A, haviam quatro professoras alfabetizadoras: duas efetivas e duas contratadas. Desse número, somente uma das professoras possuía a partir de cinco anos de experiência na alfabetização; a outra professora efetiva atuava pela primeira vez na classe de alfabetização.

Na Escola B, identificamos duas professoras alfabetizadoras efetivas a partir de cinco anos de experiência (um dos critérios para participar da pesquisa). Ambas foram convidadas a participar da pesquisa e aceitaram. Entretanto, como a proposta era realizar a pesquisa com cinco professoras, solicitamos autorização da Secretaria de Educação de Itapetinga para visitar outras duas escolas. Assim, na Escola C, encontramos duas professoras efetivas que atendiam aos critérios da pesquisa e somente uma aceitou participar. Na Escola D, havia uma professora alfabetizadora efetiva, que também aceitou o nosso convite. Dessa forma, conseguimos as cinco professoras alfabetizadoras efetivas que tinham a partir de cinco anos de experiência na alfabetização e também de carreira docente.

Mediante o aceite das professoras alfabetizadoras a pesquisa entrou na fase de produção dos dados com os instrumentos escolhidos – questionário, entrevista semiestruturada e análise documental.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Mediante a aceitação das cinco professoras para participar da pesquisa, procedemos com a aplicação do questionário de perfil docente. Este foi o primeiro instrumento produzido pela pesquisadora com a finalidade de obter o máximo de respostas em um período curto de tempo e com autonomia.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, para conhecimento do perfil das professoras que atuavam nas classes de alfabetização no município. Ainda continha questões que demandavam respostas curtas, sendo algumas objetivas e outras subjetivas (Apêndice A). A princípio, um questionário deve seguir por uma linguagem simples e clara, com “questões diretas e indiretas, fechadas e abertas, objetivas e subjetivas” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 58).

As questões foram elaboradas com o propósito de identificar: nome, data de nascimento, sexo, cidade onde mora, escola que leciona, o tempo que leciona na escola, estado civil, quantidade de filhos, tempo de atuação na rede municipal, tempo de atuação como professora alfabetizadora, situação funcional, admissão, escolaridade, graduação, pós-graduação, respectivos anos, início e conclusão e instituição.

Dessa forma, o questionário foi de grande valia no momento de selecionar as professoras, visto que estabelecemos critérios para tal. A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de julho a setembro de 2022, sem intercorrências, tendo sido respondido por todas as participantes no prazo estabelecido pela pesquisadora. Após o preenchimento dos questionários, foi agendado o próximo encontro com cada uma das professoras, considerando suas disponibilidades para a realização da entrevista semiestruturada, entrega e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), validando sua aceitação e participação na pesquisa vigente.

O primeiro momento da produção dos dados foi obtido com êxito, pois, já tínhamos as cinco professoras alfabetizadoras para a realização da pesquisa, o que nos permitiu a realização do segundo instrumento, a entrevista semiestruturada. Dessa forma, Amado (2014, p. 208), descreve as entrevistas semiestruturadas como aquelas que “[...] derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Nesse contexto, na entrevista semiestruturada, por mais que haja questões pré-estabelecidas, o entrevistado tem total liberdade de narrar para além do que lhe foi

indagado, constituindo-se numa fonte rica de produção de dados, sendo utilizado aquilo que é relevante para a pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi realizada nos meses de setembro a dezembro de 2022. Foram realizadas nos locais de trabalho das professoras e versaram perguntas sobre desafios das práticas alfabetizadoras, aspectos formativos e saberes construídos (Apêndice C). No decorrer da entrevista outras questões foram surgindo a partir das respostas fornecidas pelas colaboradoras, que requerem maior aprofundamento das questões estruturadas. Cada entrevista durou em torno de 50 minutos, ocorreu conforme planejado, havendo a necessidade de remarcações somente de uma das professoras por motivo de saúde.

Outro instrumento relevante para a pesquisa foi à análise documental, cujo objetivo traz uma “representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 2010, p. 51). Analisamos desde os documentos dos Programas de Formação de professores alfabetizadores, iniciando a partir dos anos 2000, até o mais atual, referência macro para proposta de elaboração do currículo na Educação Básica, com foco na alfabetização, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – referentes à leitura e escrita (Língua Portuguesa).

A análise documental versou-se sobre os documentos de programas relacionados à Formação de professores alfabetizadores como: 1) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (Brasil, 2001); 2) Pró-letramento (Brasil, 2007); 3) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012a; 2012b); 4) Programa Tempo de Aprender – PTA (Brasil, 2020).

Os documentos referentes aos Programas foram analisados quanto à sua estrutura, considerando a proposta, finalidade, direção e, principalmente, as práticas pedagógicas sugeridas aos professores alfabetizadores. Todos os programas se comprometeram com as mudanças da prática pedagógica e no modo de alfabetizar, com a intenção de findar o analfabetismo e, ao mesmo tempo, o fracasso escolar.

2.5 Técnica de análise dos dados

Como técnica de análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) que versa sobre a categorização dos dados e seus modos de análise. A principal característica dessa Análise de Conteúdo é que permite ao pesquisador fazer inferências, ou seja, interpretações, sugestões, ressignificações dos sentidos dos sujeitos da pesquisa,

superando a fase apenas descritiva e podendo avançar para a fase interpretativa e propositiva. Tomamos como aporte as fases de análise propostas por Bardin (2010), sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados.

Dessa forma, após a produção de dados, através da entrevista semiestruturada, a pesquisa passou a seguir por outras fases, as quais estão embasadas na Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). Na pré-análise, primeira etapa da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo, foi realizada a transcrição de cada entrevista executada com as professoras. Após, seguiu-se para a exploração do material transcrito, agora, com um olhar mais apurado e detalhista, demarcando os pontos relevantes, e sua categorização, classificando as falas em grupos diferentes de forma temática. O tratamento dos dados, terceira e última etapa da técnica de Análise de Conteúdo, permitiu identificar os resultados concretos, a partir da interpretação, a fim de analisarmos os discursos sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Para cumprir os aspectos éticos da pesquisa que prega pelo bom senso e responsabilidade do pesquisador para com a pesquisa e com as participantes, cuja participação é voluntária, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia – UFBA e encontra-se cadastrada sob o CAAE nº 54893621.3.0000.5686 (Anexo B), aprovada em 22 de abril de 2022.

3 REVELANDO OLHARES: ARTIGOS – 1, 2 E 3

ARTIGO 1

OS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO NOS DIFERENTES CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E POLÍTICOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A

Resumo: Este estudo sobre formação de professores alfabetizadores versa sobre as políticas públicas educacionais datadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), passando pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Assim, temos como objetivo deste estudo, analisar os programas de alfabetização no Brasil com maior expressividade na formação e prática pedagógica alfabetizadora. Propomos uma pesquisa qualitativa, exploratória, cujo instrumento para produção dos dados foi a análise documental. Neste íterim, os documentos analisados constituíram-se naqueles que traziam a apresentação dos programas sendo: Programa de Formação de Professores – PROFA (FHC, 2001), Pró-Letramento (Lula, 2007), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Dilma, 2012) e o Programa Tempo de Aprender (Bolsonaro, 2020), entre outros documentos. Todos os governos citados tiveram como destaque seu contexto histórico sobre as principais políticas públicas educacionais e as propostas dos programas de formação continuada. Os programas revelam que as políticas públicas educacionais são importantes para a população como parte de seus direitos como cidadãos, mesmo tendo como foco principal a formação dos professores alfabetizadores e as modificações de suas práticas pedagógicas, pois abrange também os alunos, público-alvo a ser atingido pelas modificações das práticas pedagógicas. Destacamos que os programas aqui analisados não trouxeram contribuições sobre as lacunas da formação inicial e se situam entre avanços e retrocessos para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Programas de Alfabetização; Formação; Contexto Histórico.

1 Introdução

O cenário da educação brasileira foi se transformando ao longo do tempo. O que antes era uma escolarização pensada exclusivamente para a elite, hoje já é possível afirmar que “a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas” (Pérez Gómez, 1992, p. 95). No que concerne à oferta da educação para população pobre e marginalizada, aprender a ler e escrever não era prioridade, pois para realização do trabalho braçal, não era necessário desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, em que pesem os avanços consideráveis rumo à universalização da educação pública, ainda há no Brasil um grave problema social, educacional, político e cultural chamado analfabetismo. O analfabetismo é considerado como a condição do sujeito que se encontra na faixa etária dos 15 anos ou mais que não sabe ler e escrever. Além disso, “o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é

também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural” (Giroux, 2021, p. 36).

Nesse percurso, para sanar as lacunas educacionais que contribuem para que o analfabetismo perpetuasse, várias políticas públicas, em formato de programas foram elaboradas para sua “erradicação” (Brasil, 2001a; 2003). No entanto, o desenvolvimento destes ocorreram/ocorrem de forma lenta e com resultados que são insuficientes. O problema da superação do analfabetismo no Brasil é histórico e, ao mesmo tempo atual, por isso, alguns governos (FHC; Lula; Dilma), na tentativa de solucioná-lo, se propuseram a elaborar programas específicos para formação de professores e para ascender os índices da alfabetização.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar os programas de alfabetização no Brasil com maior expressividade na formação e prática pedagógica alfabetizadora. Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa/exploratória, cujo instrumento utilizado para a produção dos dados é a análise documental.

Para isso, foi realizada a análise das políticas públicas educacionais no Brasil e os programas de formação continuada voltados para professores alfabetizadores. Os documentos analisados foram: Programa de Formação de Professores alfabetizadores: Documento de Apresentação (Brasil, 2001b) e Guia do Formador 1 (Brasil, 2001c); Pró-Letramento: Guia Geral (2007); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação (Brasil, 2012a); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – caderno de formação (Brasil, 2012b); Decreto nº 9.765/2019, Política Nacional de Alfabetização; Portaria nº 280 de 2020, Programa Tempo de Aprender (2020).

Para identificar os avanços e retrocessos das políticas educacionais para a alfabetização foi preciso recorrer ao contexto histórico dos presidentes da república, iniciado com Fernando Henrique Cardoso, finalizando com Jair Messias Bolsonaro.

O contexto histórico remete às políticas de formação de professores alfabetizadores, passo importante para consolidação e valorização da prática docente, visto como agente relevante para o processo ensino e aprendizagem e a redução do analfabetismo no Brasil. A seguir, o Quadro 1, resume os programas de formação de professores alfabetizadores, bem como em quais governos e ano.

Quadro 1: Identificando os programas

Governo	Ano de implantação	Programa
Fernando Henrique Cardoso	2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)
Luiz Inácio Lula da Silva	2007	Pró-letramento
Dilma Vana Rousseff	2012	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
Michael Temer	2016	Continuação do anterior
Jair Messias Bolsonaro	2020	Programa Tempo de Aprender

Fonte – Elaboração própria

O período histórico aqui recortado busca mostrar momentos relevantes na formação de professores alfabetizadores num país em que as políticas públicas ainda carecem de serem direcionadas para a valorização dos professores. O retrato da alfabetização no Brasil é o retrato dos programas que são criados para a formação de professores alfabetizadores, na busca de solucionar problemas oriundos do analfabetismo.

2 Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002): período de necessidade de mudanças

Destacamos que a escrita desse artigo remete ao processo histórico das políticas públicas educacionais voltadas para a “erradicação do analfabetismo” (Brasil, 2001a; 2014), com ênfase na formação de professores alfabetizadores e nas práticas pedagógicas, que se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este recorte se justifica por ocorrer, nesse período, a consolidação do modelo político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites que, através do neoliberalismo, propôs o fim do Estado de Bem-estar social (Harvey, 2007), promovendo mudanças nas esferas políticas, econômicas, sociais, educacionais e culturais, impactando o país.

O mandato de FHC (1995-2002) permaneceu com a mesma “ideologia dominante” do governo anterior, enquadrado numa política neoliberal, rendendo-se às privatizações, deixando entrar no país o “capital estrangeiro”, provocando a expansão do mercado (Negrão, 1996, p. 109), cujo objetivo era descentralizar as responsabilidades do Estado na esfera educacional, fato que ocorreu, mas sem contrapartida para a sociedade.

Além disso, outro marco do período FHC foi às reformas educacionais que perpassam todos os níveis e modalidades de ensino que iniciou com a criação da Lei n. 9.131 - Conselho Nacional de Educação - CNE (1995), mas que também abrangeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996), do Decreto 2.207 (1997), que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico (1997/1998), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1995), do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), do Plano Nacional de Educação – PNE (2001), (Silva Júnior, 2003; Dallagnol, 2014; Hage, 1999/2000; Durham, 1999; 2010).

Ainda compõe os feitos do governo FHC, além de todas estas reformas educacionais postas, o lançamento de uma nova moeda – Real - no mercado brasileiro, oriunda do Plano Real, criado em 1994 no governo Itamar Franco, o que contribuiu para sua ascensão à Presidência da República, posteriormente. Esta moeda perdura até os tempos atuais e conseguiu reduzir o índice de inflação, porém, a dívida externa aumentou o que deixou o país nas mãos do capital estrangeiro.

Diante disso, houve uma maior abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, que a fez atender às organizações e demandas internacionais, advindas principalmente do Consenso de Washington (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros), responsabilidades que foram assumidas pelo Brasil, acarretando impactos na economia, na política e no âmbito educacional (Silva Júnior, 2003).

Como efeito disso e das exigências do mercado internacional, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Brasil viu-se na obrigação de elaborar programas e projetos que viessem atender ao Sistema Educacional, visando a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica, cursos Técnicos e Profissionalizantes, na perspectiva de diminuir as desigualdades sociais e aprimorar a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho (Dallagnol, 2014). Assim, foi necessária a criação de programas que assumissem o compromisso com a educação, direcionado principalmente, à promoção da alfabetização e à formação de professores (alfabetizadores).

2.1 Formação de professores alfabetizadores

Desde a implantação da LDB (Brasil, 1996), a formação do professor para alfabetizar, se dá por meio de curso superior em Licenciatura em Pedagogia, que habilita o profissional para exercer tal função. Esta formação está amparada na LDB quando em seu Art. 62 diz 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 [...]”.

Dessa forma, entendemos que para ser professor alfabetizador, deve-se ter, além da formação inicial, formação continuada que lhe proporcione a construção de conhecimentos e saberes específicos para atuação no contexto da sala de aula, voltada para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, com todas as demandas necessárias para melhoria de sua prática pedagógica, conforme ressaltado por vários autores (Poersh, 1990; Cagliari, 2009; Pires; Ferreira; Lima, 2010; Ferreira, 2019; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020; Ferreira; Barreto; Ferreira, 2021).

Assim, a formação continuada de professores alfabetizadores passou a atender muitas demandas de organizações internacionais voltadas para o mercado de trabalho (ao mesmo tempo em que, muitos, já eram realizados para tal). Esses interesses abarcavam transformações na economia, na política e nos aspectos culturais, alinhando-se ao contexto de modelação das mudanças. Aos professores cabia cumprir a missão de uma educação que não proporcionasse participação de forma democrática, não respeitasse a diversidade existente na sala de aula nem as especificidades de cada aluno, isso porque, os programas de formação de professores eram apresentados, muitas vezes, como pacotes prontos que impunham sua participação, e ainda, sua aplicação em sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação inicial do professor alfabetizador – o pedagogo - deve/deveria proporcionar diálogo entre seus pares, trocas de experiências e possíveis mudanças nas atitudes e comportamentos para as/nas práticas pedagógicas, necessárias para melhoria da qualidade do ensino.

É sabido que o curso de Pedagogia não consegue abarcar um currículo que privilegie a área específica da alfabetização (Gatti, 2010; Libâneo, 2006; Ferreira, 2019), deixando os professores iniciantes desprovidos de conhecimentos mais consistentes sobre como ensinar a língua materna diante de uma complexidade social e educacional.

Por isso, a formação continuada de professores alfabetizadores era vista como uma forma de atender questões referentes às lacunas da formação inicial, porém, é preciso reconhecer que, mesmo com investimentos em programas de formação, os resultados podem não ser o esperado, pois as demandas educacionais que buscam a melhoria da qualidade do ensino não dependem somente da formação de professores. O processo de alfabetização também tem determinantes relacionados às desigualdades sociais, culturais e econômicas, infraestrutura física e material, valorização do trabalho docente e aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional.

Diante disso, com intenção de dar respostas ao problema do fracasso escolar, foi elaborada no governo de FHC, uma proposta de formação continuada, especificamente para professores alfabetizadores, denominada de Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (Brasil, 2001c). O projeto teve origem com a parceria entre a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC e a TV Escola, com a produção de vários vídeos de situações didáticas, gravadas em classes de alfabetização que seriam transmitidos na grade da TV Escola.

O PROFA tinha como objetivo proporcionar aos professores alfabetizadores a compreensão sobre o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, a partir das contribuições da perspectiva construtivista psicogenética. Além disso, fomentou pela primeira vez uma discussão sobre o conhecimento didático necessário para oferecer aos estudantes boas condições de aprendizagem. Neste contexto, o formador tinha uma atribuição muito importante no processo de ensinar do professor alfabetizador que visava o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o PROFA tinha como estrutura um curso anual, centrado principalmente na formação de professores alfabetizadores, com oferta de materiais composto por três módulos. O primeiro pretendia instigar formador e professor a refletir sobre dois conhecimentos básicos: os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e o objeto de ensino no período da alfabetização. O segundo enfatizava as propostas didáticas de alfabetização e o terceiro, em conteúdos específicos da Língua Portuguesa no processo de alfabetização (Brasil, 2001c). A carga horária do curso variava de 180 a 200 horas para professores e coordenadores da rede pública com atividades que abrangiam estudos individuais e coletivos.

O modelo de formação assumido pelo Programa, centrava-se na formação por competências. Assim, “pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações

que apresentam analogias de estrutura” (Perrenoud, 2000, p. 21). Nessa perspectiva, formar com ênfase nas competências, remete a um direcionamento pautado em políticas educacionais para a formação de professores, que implica em atender às demandas do mercado capitalista,

[...] e a elaboração instrumental do ‘saber fazer’ da ação docente. Nesse novo contexto, o bom docente é um profissional prático que se harmoniza às necessidades atuais e futuras, que está de prontidão e preparado para dar aulas, domina os conteúdos, administra sua turma e sabe avaliar, para que os alunos apresentem desempenho e condição de responder com eficiência às demandas efetivas ou de empregabilidade do mercado de trabalho (Melo, 2015, p. 81).

No contexto histórico em que o PROFA foi proposto e implementado, o compromisso assumido de fato estava centrado no desenvolvimento das competências profissionais necessárias a todo professor para ensinar a ler e escrever. Ainda que aliadas às exigências do mercado de trabalho, o PROFA mantinha um forte compromisso com a formação de professores alfabetizadores, capazes de compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita, e, a partir disso, propor situações didáticas que efetivamente ajudassem crianças, jovens e adultos a avançar em suas conceitualizações. Apesar do contexto político neoliberal do governo FHC, o PROFA era coordenado e assessorado por educadores comprometidos com a dimensão política da alfabetização que resistiam à redução das práticas alfabetizadoras a um conjunto de técnicas padronizadas.

A proposta do PROFA estava fundamentada nas contribuições da perspectiva construtivista psicogenética, que teve origem nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). A partir de tais investigações foi possível compreender que crianças, jovens e adultos se apropriam da escrita através de reconceitualizações sucessivas sobre esse objeto cultural.

O caráter positivo dessa escolha é que o Programa contribuiu na popularização da ‘Psicogênese da Língua Escrita’, teoria crucial para a área da alfabetização, conhecimento necessário a todo alfabetizador. Além disso, trouxe a sistematização de situações didáticas de leitura e escrita, que, à luz dessa teoria possibilita às crianças à aquisição da língua escrita; isso, à época do Programa, se constituiu como inovador, [...] (Melo, 2015, p. 86).

Ao trazer mudanças nos modos de alfabetizar, o PROFA também destacou a necessidade de transformações na prática pedagógica dos professores, o que exigiu novos estudos teóricos que dialogassem com essa renovação. Assim, é fundamental que

o formador articule teoria e prática, sem separá-las no contexto formativo e do ensino, pois, como afirma Freire (2020, p. 24), 'a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode virar mero blá, blá, blá e a prática ativismo'. Além disso, é imprescindível que os professores alfabetizadores reflitam sobre o que aprendem e como ensinam, confrontando suas práticas antes e depois da formação e questionando o que ainda precisa ser discutido e incorporado na sua prática pedagógica.

Apesar de suas limitações, o PROFA abriu caminhos para novos conhecimentos e formas de conhecer, por meio da formação continuada de professores alfabetizadores. As mudanças no contexto social e educacional desse período foram fundamentais para o que se seguiria em governos posteriores, permitindo a abertura de portas, antes inacessíveis e impulsionando as políticas públicas, ainda que para atender a demandas internacionais. Dessa forma, possibilitou aos profissionais da educação a oportunidade de reavaliar e transformar suas práticas, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em prol de uma educação de qualidade.

3 Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): período de conquistas?

Ao findar um governo, é preciso fazer uma reflexão do que foi e do que poderia ter sido melhor para a sociedade, se houve ganhos, perdas, avanços, estagnação ou regressão. Por isso, pensar no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é lembrar que fomos vistos como sujeitos de direitos, pois foi um período em que houve maior direcionamento de programas sociais em benefícios aos cidadãos pobres do Brasil (Anderson, 2011; Dourado, 2019), embora no seu governo não tenha ocorrido somente ações positivas, mas também negativas.

O contexto político do governo Lula não seguiu a mesma linha de seu antecessor (FHC), porém deu andamento a algumas das políticas educacionais deixadas por ele, como a expansão das privatizações, as demandas do/para Ensino Superior e as políticas de formação de professores (Anderson, 2011; Evangelista, 2012). Assim, muitos feitos também aconteceram nos seus oito anos de governo, como a volta do crescimento econômico; exportação de soja e ferro para a China; criação de programas que beneficiaram a população mais carente do país, como a Bolsa Família (2004), programa que possibilitou o Brasil sair do *status* de pobreza (50 milhões, baixou para 30 milhões em um período de 6 anos); ao mesmo tempo, elevou o índice de presença de alunos nas

escolas; ainda, houve um aumento considerável do salário mínimo; a criação do Estatuto do Idoso (2003); melhor distribuição de renda, entre outros (Anderson, 2011).

Mediante o exposto, o governo Lula, no âmbito social, educacional, político e cultural, obteve êxito. Ao final do seu governo, o Presidente alcançou uma aprovação de 80% dos cidadãos e se tornou o “político mais bem-sucedido de seu tempo” (Anderson, 2011, p. 23). Esse mérito se dá, principalmente, pela elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, a começar pelo programa - “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2003-2005), cujo objetivo foi proporcionar o crescimento da educação no país, com amplo acesso à inserção na Educação Básica e Ensino Superior (Anderson, 2011).

Neste contexto, o governo de Lula foi o período da história nacional em que houve maior investimento na área educacional, com parcerias entre o setor público-privado e corporações de cunho capitalistas com atuação no mercado financeiro e econômico do país. Estas parcerias contribuíram com investimentos em todas as modalidades de ensino, através de programas criados pelo Governo Federal, buscando seguir a economia atual, com o mercado interno e incentivo internacional. Com isso:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (Oliveira, 2009, p. 198).

O momento vigente em que o governo Lula assumiu a presidência, foi permeado por políticas educacionais em expansão do governo anterior, momento propício para realização de programas que viessem a coadunar com o cenário da época de desenvolvimento econômico, e ainda, com a reforma do financiamento da Educação Básica, que abrangeu todas as modalidades de ensino, com a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (1998-2006) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007). Esse novo fundo proporcionou a extensão de financiamentos, além do Ensino Fundamental, também para Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Ademais, criou o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, para os

profissionais do magistério público da Educação Básica (Brasil, 2008), estabelecendo reajustes anuais.

Ainda, seguido por movimentos de crescimento na esfera educacional, principalmente para formação de professores (inicial e continuada), e com o incentivo para o acesso ao Ensino Superior, temos programas como: Programa Universidade para Todos - PROUNI (2005); Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas – REUNI (2007); ampliação de financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (2007) a nível de mestrandos e doutorandos; Programa Brasil Alfabetizado - PBA (2004); criação do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência (2006), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2007) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009); entre tantos outros. Muitos desses programas foram estimulados pelas parcerias público-privadas, visando o crescimento de matrículas no Ensino Superior, por meio de instituições privadas, principalmente, na modalidade da Educação a Distância – EaD (Evangelista, 2012).

Foi nesse contexto, buscando melhorias na qualidade de ensino e com o objetivo de reduzir o analfabetismo, que foi criado o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (Brasil, 2007).

3.1 O Pró-letramento como programa de formação continuada para professores alfabetizadores

O Pró-letramento foi um programa do Governo Federal que tinha como finalidade proporcionar aos professores dos anos iniciais, formação continuada para melhoria e qualidade do ensino da leitura, escrita e matemática. Os objetivos do Pró-letramento buscaram:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;

- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (Brasil, 2007, p. 2).

O programa Pró-Letramento, desenvolvido pelo MEC/SEB, foi concebido em resposta aos resultados insuficientes das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Brasil, 2004). Ele foi estruturado e implementado por meio de parcerias entre os Governos Federal, Estaduais e Municipais, com a colaboração das Universidades e Redes Públicas de Ensino, bem como das Secretarias de Educação.

É importante reconhecer que seria ingênuo acreditar que os programas de formação continuada trazem apenas benefícios para a educação sem nenhuma exigência em troca. Estes se revelam como mecanismos de controle sobre os docentes, vinculados às avaliações externas que financiam a educação brasileira (Evangelista; Shiroma, 2007). As formações continuadas para professores também são influenciadas pelas perspectivas do mercado capitalista, cuja responsabilização do sucesso ou fracasso dos alunos recai sobre os professores.

A formação continuada proposta pelo programa Pró-Letramento voltada para a melhoria da qualidade do ensino de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais, foi oferecida na modalidade semipresencial aos professores cursistas. O curso contou com 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas na primeira etapa (Matemática) e 120 horas na segunda etapa (Alfabetização e Linguagem). Os materiais de estudos foram disponibilizados em dois módulos: 1) Matemática; 2) Alfabetização e Linguagem; ambos, divididos em oito fascículos, com duração de 10 meses. Sobre este programa, coadunamos com Luz (2012, p. 59-60) quando relata que a

[...] duração do curso Pró-Letramento, cabe destacar que é um período reduzido de formação, tendo em vista o fato de que formação em exercício e o trabalho docente intensificado, [...], dificultam que os professores disponham de tempo suficiente para uma formação densa teoricamente e balizadora de sua experiência profissional.

A oferta de formação continuada em um período curto deixa explícita a intencionalidade dos órgãos públicos em proporcionar uma formação de maneira aligeirada, beneficiando o mercado capitalista e a qualificação da mão de obra em curto prazo, pois o que está em evidência são os resultados das avaliações interna e externa, deixando de lado o processo de ensino e aprendizagem.

Apostar na esperança de mudanças por meio da formação continuada por si só, não garante transformações nas esferas educacionais, sociais e econômicas, conforme almejam as políticas de formação, embora essas mudanças sejam necessárias. É preciso mais do que isso. É indispensável um investimento contínuo na carreira docente, que abranja desde a formação inicial na graduação até a atuação em sala de aula.

4 Governo Dilma Rousseff (2011 a 2016): Estagnação? Rompimento?

Um fato histórico que marcou a política brasileira ocorreu por meio da sucessão do Governo Lula pela primeira mulher eleita à Presidência da República, Dilma Rousseff (2011-2016). Seu primeiro mandato cunhou por uma política de progressão, criação e continuidades de programas sociais e educacionais iniciadas no governo anterior (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Dessa forma, Dilma reassumiu o compromisso com o país em melhorar a qualidade do ensino, com vistas a manter e ampliar os resultados antecedentes, expandindo as políticas educacionais, desde a pré-escola até a pós-graduação. Assim, permaneceu e ampliou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância (2007); avançou com o Prouni e Fies; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional Biblioteca da Escola; TV Escola; Programa Expandir; Programa Reuni, entre tantos outros. Criou a Ciência sem Fronteira (2011); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (2011), que foi uma de suas maiores apostas para uma Educação Profissional e Tecnológica (Melo, 2015).

No âmbito educacional voltado para formação de professores, a presidente continuou com a mesma política de Lula, com o andamento do FUNDEB e o Piso Salarial do Magistério. Além disso, seguiu com a formação continuada para professor alfabetizador, com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012a).

4.1 Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2012-2018

O PNAIC foi um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, sistematicamente estruturado em comum acordo entre o Governo Federal, Estados e Municípios, ainda em parceria com outras entidades.

Dessa forma, para que as metas do Programa fossem alcançadas, era necessária a participação de professores com formação e saberes que viessem a colaborar com o aprimoramento de seus conhecimentos. Para isso, o Ministério da Educação – MEC, elaborou materiais didático-pedagógicos, que foram distribuídos pelo programa de formação, com quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012a, p. 5).

A formação continuada específica para professores alfabetizadores é fundamental, sobretudo para atender às demandas cotidianas no ambiente educacional e social, além de contribuir para a redução das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos. O investimento em materiais didáticos foi de grande importância, tanto para professores quanto para alunos. No entanto, o impacto desses materiais na aprendizagem pode variar, sendo, por vezes, paradoxal.

Dessa forma, as avaliações foram o termômetro de eficácia e ineficácia dos investimentos aplicados na formação, pois os professores participantes do programa tiveram que cumprir alguns critérios para alcançar os resultados. A Gestão, o Controle Social e a Mobilização, foram os responsáveis pela implementação e monitoramento do Programa de formação, ou seja, havia uma equipe que estava periodicamente realizando visitas nas escolas, observando os professores em sala de aula. Podemos dizer que havia controle constante sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

O caderno de apresentação do programa trouxe como ponto central, “discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores”, além de abordar sobre o ciclo de alfabetização e os aspectos relativos ao projeto de formação continuada (Brasil, 2012a). A proposta do PNAIC definiu suas bases em alguns dos documentos oficiais, principalmente, o Guia do Programa Nacional do Livro Didático, contemplando, também, as propostas curriculares de várias secretarias de Educação para a elaboração de um currículo que pudesse favorecer a

produção e interpretação de textos orais e escritos, tendo como inserção desse processo o Letramento (Brasil, 2012a). Assim:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2012a, p. 8).

É válido salientar que toda a elaboração do programa ocorreu com a participação de profissionais externos (Secretarias de Educação) e internos (todos da comunidade escolar). Ainda no planejamento didático, os professores foram apoiados e orientados pela equipe de gestão da escola, que tiveram que assumir compromisso e garantir atendimento diferenciado e eficaz para aprendizagem das crianças, com a execução e definição dos modos de atendimento (Brasil, 2012a).

O programa também disponibilizou materiais didáticos que tinham o propósito de “favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos” (Brasil, 2012a, p. 17). Os professores que participaram da formação continuada receberam livros para apoiar o planejamento escolar. O programa de formação de professores teve como referencial teórico, a alfabetização na concepção do letramento, com foco na abordagem sociointeracionista e construtivista.

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis (Brasil, 2012b, p. 30).

Nessa conjuntura, a função da escola no processo de alfabetização não se limitava a ensinar a ler e escrever, mas também incluía proporcionar à criança situações que favorecessem seu desenvolvimento cognitivo dentro da perspectiva de 'alfabetizar letrando' (Brasil, 2012a). Para que a alfabetização ocorresse nesses moldes, era preciso que o professor planejasse suas aulas de forma específica para alcançar os objetivos

propostos. Assim, o programa do Pacto, trouxe quatro princípios centrais para que o trabalho pedagógico do professor fosse realizado (Brasil, 2012a, p. 27):

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A concretização do Programa foi estruturada em quatro cursos para os professores alfabetizadores que fizeram parte do ciclo de alfabetização: “um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2; um para os professores do ano 3; e um para professores de classes multisseriadas”. Os quatro cursos somente tiveram uma programação igual para os temas centrais. Para cada ano do ciclo, foram tratados temas específicos, cujo foco foi centrado na prática do professor e nas singularidades do trabalho pedagógico. A carga horária foi igual para todos os cursos (Brasil, 2012a, p. 28).

Dessa forma, os professores orientadores tiveram uma formação de 200 horas: “curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas” (Brasil, 2012a, p. 29). Para os professores alfabetizadores, o curso foi de 120 horas, com aulas presenciais mensais de 8 horas. Os encontros foram organizados em 8 unidades: “as unidades 2, 3, 7 e 8 eram realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. [...] mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala [...]” (Brasil, 2012a, p. 29). Ainda assim, o PNAIC traçou 12 objetivos para que pudessem auxiliar os professores alfabetizadores no processo formativo e no desenvolvimento em sala de aula (Brasil, 2012a).

O PNAIC (Brasil, 2012a) também destacou que a formação inicial não é suficiente para que o professor exerça a função docente, colocando a escola como um lugar rico e propício para construção da identidade, das aprendizagens e dos saberes do

fazer docente. As trocas de experiências constituem-se em formação continuada quando dialogada com seus pares.

Além disso, o PNAIC também se comprometeu com a transformação no âmbito da prática pedagógica, se configurando como um posicionamento político que expõe o compromisso com a mudança no que concerne à alfabetização. Para Cunha, o PNAIC

[...] tornou-se o elo entre a política pública de formação e as práticas de sala de aula. Para se atingir os objetivos inerentes à educação, estabelecidos pelos entes governamentais é preciso realizar momentos de formação com os professores que são os agentes efetivadores das políticas educacionais na prática pedagógica (Cunha, 2019, p. 7).

O PNAIC como política pública educacional, foi direcionado especificamente à formação continuada de professores alfabetizadores, cujas intencionalidades giravam em torno de alcançar competências que possibilitasse melhorias das práticas pedagógicas, além de buscar elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. É importante destacar ainda que os pressupostos em torno da formação continuada que orientaram a elaboração do PNAIC, consolidada em documentos nacionais e internacionais, também ratificaram as necessidades para atender às novas gerações e a economia mundial.

O PNAIC como formação continuada para professores alfabetizadores, trouxe aspectos relacionados à concepção de alfabetização, consolidando de uma vez por todas a dicotomia entre alfabetização e letramento, privilegiando a consciência fonológica em detrimento de outros aspectos da língua, configurando a apropriação das culturas do escrito com base em dois processos distintos que, conforme Zen (2018, p. 2015):

O fato de considerar alfabetização e letramento como dois processos distintos configura uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis, das práticas sociais de leitura e escrita. O uso de dois termos para designar o ingresso dos estudantes nas culturas do escrito pressupõe que existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de se ensinar. Pode sugerir também que o sujeito pode passar por um sem necessariamente passar pelo outro. Entre os que defendem essa dicotomia, chega-se a admitir a ideia de um sujeito alfabetizado que não é letrado e de um sujeito letrado que não é alfabetizado, como se fossem dois objetos de conhecimento independentes.

A dicotomia entre alfabetização e letramento, defendida em programas de formação de professores como o PNAIC, pode gerar prejuízos significativos no processo educativo. Ao separar essas duas dimensões, corre-se o risco de fragmentar o

ensino da leitura e da escrita, tratando a alfabetização apenas como a aquisição mecânica do código e o letramento como uma prática posterior. Essa divisão limita a compreensão integrada de que o ato de ler e escrever envolve, desde o início, tanto o domínio do sistema de escrita quanto a capacidade de usar a língua em contextos sociais significativos.

Embora o PNAIC apresentasse lacunas, assim como outros programas, ele foi fundamental para impulsionar o entendimento sobre as políticas de formação de professores, pois o programa proporcionou discussões relevantes que impactou na qualificação dos professores e no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Assim sendo, devido à destituição de Dilma da presidência em 2016, Michel Temer assumiu seu lugar até 2018. O cenário brasileiro passou por rupturas nos âmbitos sociais, educacionais, econômicos, políticos e culturais. Foram quase dois anos de governo de Michel Temer como presidente do Brasil, o bastante para a retomada com força do neoliberalismo no país; tempo suficiente “que permitiu interromper, suprimir, redirecionar políticas, programas, projetos e ações governamentais que estiveram em curso, desde 2002, nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT)” (Aguar, 2020, p. 619).

Desse modo, no poder Temer iniciou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 241/2016, denominada de PEC dos Gastos, limitando os gastos públicos por 20 anos, e ainda a PEC 287/2016, da Reforma da Previdência (Souza; Hoff, 2019). Neste período, extinguiu várias secretarias do MEC “como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 69), comprometendo também, o Fies e o Prouni como política de ingresso às universidades (Oliveira; Souza; Perucci, 2018; Uczak; Bernardi; Rossi, 2020).

O governo Temer também deixou rastros de destruição e prejuízos que marcaram o âmbito educacional com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), cuja 3ª versão foi modificada e adequada conforme as especificidades da equipe de gestão educacional do então Presidente da República, o que causou grandes retrocessos na educação.

Em suma, a BNCC mudou a concepção de alfabetização, remetendo-a ao conhecimento mecânico de codificação e decodificação da língua escrita para que o estudante seja considerado alfabetizado. A forma como foi posta a concepção de alfabetização pela BNCC, a “reduz à transcodificação linguística” (Zen, 2018, p. 213).

Ainda podemos citar como retrocesso da Educação Básica, a Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio que para a educação, se configurou na contrarreforma dessa modalidade de ensino da Educação Básica, justificando tais mudanças como algo que beneficiaria os jovens nessa etapa de escolarização, com objetivo de reduzir a evasão escolar de estudantes de 15 a 17 anos, resultando em decisões autoritárias e conservadoras (Aguilar, 2019).

A formação continuada de professores no país vinha sendo marcada pela busca de continuidades, avanços, incentivos e autonomia, articuladas a processos formativos, cujas estratégias abarcavam os saberes e conhecimentos didáticos e pedagógicos docentes. O elo foi rompido violentamente, apoiado pela elite neoliberal.

5 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022): período de retrocessos, perdas e neoconservadorismos

Nos últimos anos (2019-2022), o Brasil foi palco de uma política cruel, neoconservadora, extremista, autoritária e violenta, principalmente nas suas dimensões verbal e simbólica, alimentando o ódio de muitos cidadãos que se identificaram com o discurso político do então ex-Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (Ribeiro, 2020; Silva; Barbosa, 2021). Conforme Chauí (2022), a nova roupagem da política brasileira denominada extrema direita, trouxe também à tona um tipo de comportamento de uma boa parte dos brasileiros, revelando-se um novo paradigma ideológico nunca visto no Brasil – o Bolsonarismo. Enfatizamos que nunca a nossa democracia foi tão ameaçada como nos quatro anos do governo Bolsonaro.

Dessa forma, a partir de um projeto político ultraneoliberal, o ex-presidente defendeu as privatizações e desregulamentou vários direitos conquistados no contexto brasileiro. A agenda política do desgoverno¹ Bolsonaro, foi a mais perversa de todos os tempos, “prejudicando de fato os que se encontram em condições agravadas de vulnerabilidade social, impondo ainda mais para a classe trabalhadora um modelo de proteção social bem abaixo dos padrões mínimos de sobrevivência” (Castilho; Lemos, 2021, p. 272), além de não dar continuidade às políticas de crescimento social, tudo em nome do mercado e do lucro.

¹ Conforme o Dicionário Online de Português: desgoverno se refere a “Mau governo” ou administração. Desregramento, esbanjamento. Falta de governo; desnorteamento. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desgoverno/#:~:text=substantivo%20masculino%20Mau%20governo%20ou,Falta%20de%20governo%3B%20desnorteamento.>

Nesse contexto de desmonte das políticas públicas, destacamos também a extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão – SECADI (Brasil, 2013), um setor de âmbito social voltado para atender e garantir o direito à educação e a diversidade que propunha avanços e que dava “visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos no processo educacional” (Jakimiu, 2021, p. 116). Percebemos que os retrocessos vêm de uma liderança sem diálogo, pautado no autoritarismo, na agressividade e na violência.

Diante desse cenário, enfatizamos a seguir o programa elaborado no desgoverno Bolsonaro, referente à alfabetização: o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), articulado à BNCC (Brasil, 2018).

5.1 O desmonte: Programa Tempo de Aprender

Aqui, ao falarmos de educação, enfatizamos a alfabetização, pois é uma das metas do PNE (Brasil, 2014), que estabelece que as crianças devam ser alfabetizadas até o 3º ano de escolarização, porém, conforme a BNCC (Brasil, 2018), esse período foi reduzido até o 2º ano. Nesse sentido, para que as metas sejam alcançadas, são elaboradas políticas educacionais de formação continuada para professores alfabetizadores que têm como objetivo a melhoria das práticas docentes para a qualidade do processo ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo.

No entanto, a partir da Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019), foi elaborado para a formação de professores alfabetizadores o Programa Tempo de Aprender – PTA (Brasil, 2020a), que se baseou em modelos internacionais e estudos científicos de áreas que não se dedicam ao campo educacional, que pouco contribuíram para pensar avanços relevantes relacionados à aprendizagem da leitura e escrita.

O PTA foi elaborado com base em manuais que citam a Ciência Cognitiva da Leitura como aquela que traz “experiências bem-sucedidas nacionais e internacionais” (Sucena; Nadalim, 2021, p. IV), e ainda ancorado na experiência de Portugal, cujos materiais agregaram teoria e prática voltado à “literatura científica, práticas de literacia emergente – como sobre a consciência fonológica” (Brasil, 2021a, p. V). É a primeira vez que são citados em programas de formação para professores alfabetizadores termos como: “literacia e numeracia”, ambos importados, palavras que não trouxeram significância alguma para o contexto educacional.

Nesse cenário, o curso para formação de professores alfabetizadores do Programa Tempo de Aprender, teve como proposta uma carga horária de 180 horas, divididas em oito (8) módulos, disponibilizados pela plataforma AVAMEC², com aulas *online*. As aulas foram ofertadas através de “vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos” (Sucena; Nadalim, 2021, p. XII). Dessa forma, o documento que o explica afirma que:

Para a elaboração dos materiais deste curso, colaboraram mais de 30 especialistas de renomadas instituições de Portugal, dos Estados Unidos e do Brasil. Os conteúdos integram conhecimentos teóricos atualizados e validados empiricamente, com sólida eficácia no ensino da leitura e da escrita (p. XII). O componente teórico, elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), é composto por 23 capítulos, o primeiro dos quais introdutório. Os demais agrupam-se em quatro partes:

- Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização;
- Parte B: Literacia emergente;
- Parte C: Aprendizagem da leitura e da escrita;
- Parte D: Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita (Alves; Leite, 2021, XII).

As reflexões e críticas sobre a elaboração desse documento são necessárias, pois a forma como foram elaborados, tende a enaltecer especialistas estrangeiros e brasileiros que promovem uma alfabetização focada na mecanicidade do processo. Isso resulta na desvalorização e no desprezo pelos pesquisadores e professores brasileiros que compreendem a realidade da nossa educação e o próprio processo de aquisição da leitura e da escrita, que defendem uma abordagem capaz de possibilitar uma alfabetização plena para todos os estudantes.

É nítido que uma formação continuada de professores alfabetizadores no formato que foi ofertado pelo Programa Tempo de Aprender, revela as mazelas de uma formação técnica/teórica pensada para treinar os professores e ensiná-los como deveriam ensinar os conteúdos; uma (des)aprendizagem mecânica e individualista, que não proporcionou a troca de experiências, o compartilhamento de saberes e práticas junto aos seus pares. Assim:

Ao esbarrar numa concepção para treinamento, na lógica do curso Práticas de Alfabetização, que foca em ensinar a professores alfabetizadores “novos métodos científicos”, o curso deixou de

² A Plataforma AVAMEC, é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem voltada para processos formativos. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

construir uma ponte entre as experiências e práticas dos educadores com as teorias de alfabetização (Viana; Costa; Cunha, 2022, p. 1018).

Em nosso entendimento, e com base em outras pesquisas (Morais, 2019; Mortatti, 2019; Moraes; Santos, 2021), destacamos que o Programa Tempo de Aprender não se constituiu em um programa de formação continuada que promovesse mudanças significativas. Em vez disso, ele se restringiu a um curso teórico e prescritivo, cujo objetivo foi implantar no processo formativo docente uma racionalização técnica e neoliberal, que, segundo Franco (2016), reduz a prática pedagógica a uma mera instrução de transmissão e informação de conteúdos.

O que propôs o Programa Tempo de Aprender é o que Franco (2016, p. 358) chama de “esgotamento da racionalidade pedagógica”, que provoca o esvaziamento da ação-reflexão docente, de sua possibilidade de dialogar criticamente, planejar conforme a especificidade e necessidade do aluno, seu poder de autonomia para tomar decisões:

[...] sendo substituído por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas [...]. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (Franco, 2016, p. 538).

Da mesma forma, a proposta do Programa Tempo de Aprender revelou as verdadeiras intencionalidades do desgoverno Bolsonaro, que buscou desconfigurar a formação continuada de professores, limitando sua capacidade de refletir sobre suas ações e de atuar politicamente no processo educacional. Essa abordagem compromete o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e a capacidade de questionar conhecimentos e saberes, relegando os professores à condição de sujeitos sem consciência política e social. É preciso lembrar que “mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão” (Gadotti, 2011, p. 43).

Ofertar uma formação tecnicista aos professores é desconsiderar o seu processo formativo que envolve, para além da carreira docente, as experiências cotidianas. Durante o desgoverno Bolsonaro, a competição acirrada no contexto educacional baseada em resultados foi intensificada, resultando em uma formação individualizada e alienada. Isso colocou em dúvida o próprio conceito de Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, que deve ser construído e constituído por meio da experiência e do processo formativo (Ferreira, 2023).

O PTA promoveu uma educação centralizadora e normativa baseada em parâmetros empresariais de eficiência e eficácia no intuito de receber recompensas através de avaliações externas. A maneira como a formação foi organizada em nosso país pelo PTA, com foco nas competências e nos resultados, especialmente em relação aos materiais didáticos e sua comercialização no meio educacional, também visou a prática do professor e a forma como os conteúdos devem ser aplicados na sala de aula. Essa abordagem acentuou o esvaziamento da prática pedagógica docente, pois as propostas priorizam uma 'instrução diretiva para o professor, na qual é indicado passo a passo o modo como o ensino deve proceder' (Nogueira; Lapueste, 2021, p. 15).

6 Conversando sobre os programas

A análise do contexto histórico das políticas públicas educacionais é fundamental para uma visão mais ampla dos avanços e retrocessos de programas de formação de professores alfabetizadores no Brasil. As políticas públicas de formação continuada de professores são essenciais para assegurar a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes. Elas garantem que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido no âmbito educacional, tanto em relação às abordagens pedagógicas que dialogam diretamente com os desafios enfrentados na sala de aula, como aos aspectos mais amplos e emergentes que interferem diretamente no cotidiano escolar.

As políticas públicas de formação de professores contribuem para o aprimoramento das práticas docentes, incentivando a reflexão crítica sobre a própria atuação e promovendo a inovação dentro da sala de aula. Com uma formação continuada de fato comprometida com a sala de aula, os professores podem ampliar significativamente as possibilidades de enfrentar os desafios cotidianos, adaptar-se a diferentes realidades e qualificar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e equitativo.

Os erros e acertos de cada programa implementado em nível nacional, ao longo das últimas décadas, representam contribuições importantes para esse processo. Iniciativas como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC, por exemplo, ajudaram a delinear o caminho para uma formação mais qualificada, proporcionando espaços de reflexão e troca de saberes entre educadores. No entanto, as lacunas deixadas em termos de diálogo com a realidade da sala de aula apontam para a necessidade de políticas mais

flexíveis e contextualizadas, que realmente considerem as necessidades específicas dos professores em suas diferentes regiões e contextos de atuação. Aprender com essas falhas e sucessos têm sido fundamental para o desenvolvimento de uma política de formação continuada que realmente atenda às demandas do professor e promova uma prática pedagógica mais crítica e transformadora.

As políticas públicas implementadas nos governos de FHC, Lula e Dilma foram marcantes e trouxeram ganhos significativos para a sociedade e para a educação, como nunca antes visto no país. O foco desses programas na alfabetização, uma questão de extrema relevância, resultou em avanços substanciais e reconhecimento mundial. No entanto, durante o governo Bolsonaro, muitas das políticas educacionais conquistadas ao longo dos governos anteriores foram extintas, levando a um desmonte do que já havia sido conquistado.

Isso revela a discrepância sócio-histórica-política entre os governos, evidenciando como diferentes ideologias moldam a formulação de políticas públicas voltadas para a alfabetização. No entanto, essas políticas muitas vezes negligenciam a importância da formação de professores e o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, que são fundamentais para atingir o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil como preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014).

O PTA foi um programa direcionado à formação de professores com vinculação internacional, articulada a PNA e BNCC, que dialoga com a BNC – Formação Continuada (Brasil, 2020b). O PTA ficou em evidência quanto à padronização da prática e seu esvaziamento relacionado aos materiais didáticos elaborados para tal. Apresentou também uma formação mecanicista da prática para que os alunos aprendessem a partir dela.

Salientamos que todos os programas de formação continuada para professores alfabetizadores tiveram como objetivo “erradicar o analfabetismo”. Os cursos de licenciatura do Brasil não têm dado conta de formar o professor alfabetizador em 4 anos (Gatti, 2008; 2010; Libâneo, 2006), considerando sua atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Especial e Gestão.

As políticas de formação continuada para professores alfabetizadores desempenham um papel crucial no aprimoramento da prática pedagógica e na qualidade do ensino, especialmente em um contexto educacional que exige constante atualização e adaptação a novas demandas. No entanto, a formação continuada não deve ser vista

como uma medida compensatória para suprir deficiências da formação inicial, mas sim, como um direito que deve ser garantido aos professores, com o objetivo de promover seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Ao assegurar essa formação de maneira sistemática e contínua, cria-se um ambiente favorável ao fortalecimento da prática docente, condição fundamental para enfrentar os desafios da alfabetização. Dessa forma, a formação continuada se configura como um elemento fundamental na construção de uma educação de qualidade e inclusiva, que valoriza o professor enquanto sujeito de transformação social. Salientamos que a alfabetização é necessária para a construção de uma sociedade inclusiva, com cidadãos conscientes de seu papel social, críticos e participativos.

7 Considerações Finais

A importância dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil, evidenciada ao longo deste estudo, destaca a necessidade de garantir aos educadores o direito à formação permanente. Dada à diversidade socioeconômica e cultural do país, é essencial que as políticas públicas de formação de professores dialoguem com as realidades locais, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem intervenções adequadas em diferentes contextos educacionais. A formação continuada, nesse sentido, revela-se como um elemento indispensável para assegurar a qualidade da educação básica e contribuir para a redução do analfabetismo.

Os programas analisados neste estudo, PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, trouxeram importantes contribuições para o campo da formação continuada, reforçando a necessidade de investimentos permanentes em políticas educacionais que favoreçam o aprimoramento dos professores. Apesar do que esses programas representam como conquistas no campo das políticas públicas de formação de professores, observa-se que algumas dessas iniciativas, em certos momentos, falharam em dialogar diretamente com as especificidades da sala de aula e com as necessidades reais dos professores alfabetizadores.

Outro ponto relevante é a tendência de considerar a formação continuada como uma medida corretiva para as falhas deixadas pela formação inicial. Essa visão reduz a importância da formação continuada, que deve ser entendida como um direito garantido ao longo da carreira docente. Ela não apenas complementa o que foi aprendido na

graduação, mas oferece novas oportunidades de reflexão crítica, atualização e renovação de práticas pedagógicas, essenciais para o desenvolvimento contínuo dos professores.

É crucial, portanto, que as políticas de formação continuada sejam pensadas de forma a fortalecer a prática pedagógica e incentivar a participação ativa dos professores nas decisões sobre os processos de ensino. Ao invés de pacotes de conteúdos prontos e pré-estabelecidos, a formação deve ser dinâmica, participativa e contextualizada, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas e ajustem seus planejamentos de acordo com as necessidades de seus alunos. Programas de formação que respeitem essa autonomia profissional podem gerar mudanças significativas na educação e, conseqüentemente, nos índices de alfabetização no país.

Além disso, a continuidade e ampliação dessas políticas dependem de um compromisso do Estado com a educação pública de qualidade. É necessário que os governos mantenham um diálogo constante com os profissionais da educação e as instituições formadoras, assegurando que as decisões políticas sejam pautadas a partir dos desafios concretos da sala de aula. Os retrocessos observados em alguns períodos, como o desmonte de programas de formação durante o governo Bolsonaro, reforçam a necessidade de proteger e defender as conquistas educacionais obtidas ao longo dos anos.

Dessa forma, o estudo dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores revela que, apesar de muitos avanços, ainda há muito a ser feito. A construção de políticas mais integradas, que dialoguem com as condições reais de ensino no Brasil, é fundamental para garantir a melhoria da qualidade da Educação Básica e o fortalecimento da alfabetização. O compromisso com a formação continuada dos professores deve ser uma prioridade nacional, não apenas para enfrentar os desafios imediatos da educação, mas também para assegurar um futuro mais justo e inclusivo.

Por fim, é preciso reiterar que a formação continuada é central para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente. Ao valorizar e investir no desenvolvimento permanente dos professores alfabetizadores, o Brasil poderá não apenas reduzir os índices de analfabetismo, mas também consolidar uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os estudantes, promovendo a transformação social que se busca.

8 Referências

AGUIAR, Márcia Ângela Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oWCJP>. Acesso em: 09 ago. 2022.

AGUIAR, Márcia Ângela Silva. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020, p. 619-621. Disponível em: <https://encurtador.com.br/VZhkY>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **London Review of Books**, v. 33, n. 7, 2011. Disponível em: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v33/n07/perry-anderson/lula-s-brazil>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº. 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: <https://encurtador.com.br/Q1lna>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – Apresentação. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – PROFA. Brasília, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado** – NOVO. Brasília: SECAD – Educação Continuada. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional-o-mec/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasilalfabetizado-novo>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília-DF, jun. 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TWEul>. Acesso em: 15 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério público da Educação Básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831792. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **PNE. Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada. **Resolução CNE/CP nº 1**. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 30. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2010.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 24, n. 2, mai./ago. 2021, p. 269-279. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/75361>. Acesso em: 1 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Marilena Chauí: o ódio ao pensamento transformou o cinismo em modo de governar. **BRASIL DE FATO**. São Paulo –SP, 15 de ago. 2022 às 20:47. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/15/marilena-chauí-o-odio-ao-pensamento-transformou-o-cinismo-em-modo-de-governar>. Acesso em: 1 fev. 2023.

CUNHA, Ruth Araújo da. O programa PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador. In: Congresso Nacional de Educação CONEDU, 6, 2019, Fortaleza. **Anais [...]**, 6, CONEDU. Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA2_ID2734_07082019123616.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

DALLAGNOL, Raquel. Discursos e ações acerca da qualidade da educação: o governo Fernando Henrique Cardoso e a influência internacional. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação: Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana, Porto/Portugal, Timbaúba - PE: **Série Cadernos ANPAE**, 2014. v. 18. p. 1-16.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. USP, S. Paulo, v. 11, n. 2, out. 1999 (editado em fev. 2000), p. 231-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/ZMsMLFSMHXhsSnR483KsRkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, CEBRAP, v. 88, dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. in: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,

ENDIPE, 16, Campinas, 2012. **Anais [...]**. 6, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://sintrase.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 15 maio. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-541. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajatórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. jul./dez., 2020. p. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia; BARRETO, Denise Aparecida Brito; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021. p. 195-213. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9773>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008, p. 57-70. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GIROUX, Henry A. Introdução. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo.

Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 33-77.

HAGE, Salomão Mufarrej. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação em Questão**, v. 10 e 11, n. 2/1, jul./dez., 1999: jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490>. Acesso em: 3 mar. 2022.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. ©INTERFACEHS – **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** - v.2, n. 4, Tradução, ago. 2007. <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com e diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v. 2, n. 3p.115-137, jan./mar., 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2020.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MELO, Claudiana Maria Nogueira. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MORAIS, Erivânia Melo de; SANTOS, Camila Rodrigues dos; PAIVA, Irene Alves de. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 26 set. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez.; 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 13 out. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: Notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>.

NEGRÃO, José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais** (PUCSP), v. 1, p. 103-113, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809/13991>. Acesso em: 22 set. 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação - PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-17, 2021. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933/3203>.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. Especial, p. 47-76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 28 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/1131>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIRES, Maria das Graças Porto.; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel Fernandes. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista Letra Magna**. Ano 06, n. 13, 2º Semestre de 2010. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/150/202>. Acesso em: 10 jan. 2021.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino (orgs.). **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

RIBEIRO, Guilherme. Entre armas e púlpitos: a necropolítica do Bolsonarismo. **Revista Continentes**, ano 9, n. 16, 2020. Disponível em: <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/288>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e da educação e as políticas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/69y5kKWzfnP8Y5GsxKTP3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Wagner Pires da; BARBOSA, Erlene Pereira. O Estado brasileiro sob Bolsonaro. **Cadernos do GPOSSHE on-line**, Fortaleza, v. 4, n. Único, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/6709>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 11, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/urbe/a/3MJh66qb4LrfjwrFLdytrQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.

SUCENA, Ana; NADALIM, Carlos (orgs.). **ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021a. (Alfabetização Baseada na Ciência - ABC).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 8 maio 2022.

UCZAK, Lúcia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, v. 45, n. 1, e 23, 2020, p. 1–23. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740>. Acesso em: 20 set. 2021.

VIANA, Magna Melo; COSTA, Glauber Barros Alves; CUNHA, Ana Luiza Salgado. A política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019: algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012-1025, abr./jun. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705>. Acesso em: 8 dez. 2022.

ARTIGO 2

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: ASPECTOS CONSTITUTIVOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Resumo: O artigo objetivou identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Foram participantes desta pesquisa 5 professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Itapetinga-BA. Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos o questionário para construção do perfil docente e as entrevistas semiestruturadas para exploração da temática em estudo. A análise de dados deu-se através da Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que as práticas pedagógicas alfabetizadoras foram modificadas no período da pandemia e “pós-pandemia”, tais práticas herda limitações e negação de construção de conhecimentos por parte dos alunos, prejudicados pelos modos de escolarização possíveis no momento da crise sanitária, pois foram direcionadas conforme ordenamento dos aspectos cognitivos dos estudantes. As aprendizagens da docência oriunda da formação, da prática, da experiência, têm lugar diário na sala de aula, por meio da cultura, diversidade e da transformação. Por isso, é preciso investimentos na formação, na prática pedagógica do professor alfabetizador, pois estes possuem a responsabilidade de ensinar a ler e escrever perspectivando a leitura de mundo.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Professoras alfabetizadoras; Contexto pandêmico e pós-pandêmico; Processo de ensinar e aprender.

1. Apresentação inicial

Sabemos que somos parte de uma educação pautada na realidade social, pois é nesse *lócus* que estão imersos nossos conhecimentos e saberes educacionais; é neste lugar que o processo ensinar-aprender-pesquisar é concretizado, através da prática pedagógica, imbricada nas ações dos professores, eixo propulsor do contexto educativo, cujos efeitos podem contribuir ou não para que a aprendizagem aconteça na sala de aula. E para que esses resultados sejam percebidos é necessário refletir sobre a prática, pois esta é repleta de intencionalidades que focam na aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, os aspectos relacionados à prática pedagógica expandem-se neste estudo, como aqueles referentes à alfabetização e aos professores desta etapa que tem suas bases advindas da formação, da experiência, da docência e dos saberes que são de diversas fontes. Assim, as práticas pedagógicas que envolvem o professor alfabetizador, destacam-se nas discussões educacionais, principalmente quando pautada nas concepções de alfabetização transcritas nos vários documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2001; 2007; 2012; 2014; 2018; 2019; 2020) e quando se refere a qual proposta

pedagógica utilizar na sala de aula para o processo ensino e aprendizagem do aluno, concernente a leitura e a escrita.

Sabemos que muitas mudanças reverberam diretamente na sala de aula, nos modos das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e na forma de ensinar e aprender a ler e escrever que ascendem as exigências em torno do professor. Assim, ensinar exige do professor alfabetizador bases de conhecimento para tal, constituído na formação (inicial/continuada) e no contexto da sala de aula. Para isso, precisará repertoriar-se de conhecimentos e saberes específicos da alfabetização, pois o professor que alfabetiza ensina uma língua, a língua materna. É no contexto do exercício da profissão que as aprendizagens da docência também são reveladas e visibilizadas, destacando suas origens (da vida pessoal, da vida profissional, do cotidiano da sala de aula, do planejamento, entre outros). É nesta conjuntura que se compreende como refletir e como aprender a ser professor.

O objetivo desta pesquisa foi identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O percurso metodológico para esta investigação foi à abordagem qualitativa/exploratória cujos instrumentos utilizados para produção dos dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Como técnica de análise optou-se pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). A pesquisa foi realizada no município de Itapetinga, na Bahia, com cinco professoras do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Este artigo está estruturado em dois tópicos teóricos: a) Prática Pedagógica e alfabetização; b) Aprendizagem da docência na alfabetização. Em seguida, abordamos a análise dos dados produzidos nesta pesquisa sobre os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

2. Prática Pedagógica e alfabetização

Desde os primórdios da Educação brasileira em que a escolarização era pensada apenas para a elite, excluindo a maioria da população, muitas mudanças ocorreram no sistema educacional. Assim, os métodos tradicionais deram lugar a outras propostas que inovaram/inovam a prática pedagógica, além da inserção da tecnologia no espaço escolar.

Nesse contexto, é relevante destacar o período da pandemia como aquele que provocou mudanças profundas e radicais no mundo e, principalmente na educação (Nóvoa; Alvim, 2021). O distanciamento social que obrigou muitos de nós a ficarmos mais tempo em casa, impactou diretamente no sistema educativo, por ser a escola, por exemplo, um espaço de contato físico e pessoal e, também, bastante propício para proliferação e propagação do vírus.

A ruptura do espaço escolar exigiu reconfigurações, o que implicou na construção de uma nova ordem social, econômica, pedagógica e técnica. Ainda, observamos a exigência de “novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (Colello, 2021, p. 4). Logo, com as aulas suspensas das aulas presenciais, a única alternativa encontrada para dar prosseguimento à escolarização de milhares de estudantes foi à implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dessa forma, a pandemia provocou mudanças no âmbito das políticas sociais e culturais que desencadearam reflexões no espaço escolar, o qual recebe e protagoniza a (re)construção e mobilização de saberes sistematizados. Assim, o processo ensino e aprendizagem abrangem comportamentos instituídos na relação professor-aluno, pois ensinar e aprender são processos individuais e intrínsecos de cada sujeito que internaliza os conhecimentos e saberes inerentes à condição de ser e estar no espaço que ocupa (Kubo; Botomé, 2001).

Por isso, ensinar no contexto educacional é um processo complexo que vai exigir do professor especificidades do saber ensinar, que começa com a formação inicial e desenvolve-se no espaço da sala de aula, através de planejamento prévio no que concerne à orientação do ensino. Diante dessa compreensão, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2020, p. 25). Portanto, todo o processo de ensinar vai emanar da prática pedagógica do professor e do seu próprio ponto de vista relacionado à sua profissão.

As mudanças no modo de pensar criticamente acerca do saber construído e sistematizado ao longo da carreira docente permite identificar situações objetivas e subjetivas da prática pedagógica, validando seus conhecimentos sempre que se revelarem significativos para professor-aluno (Veiga, 2008).

Conforme Franco (2012), às práticas pedagógicas são práticas sociais realizadas com intenção de materializá-las no processo pedagógico. Ainda, conforme a autora, a Pedagogia está relacionada diretamente às práticas pedagógicas, pois estão envoltas de práticas sociais, que:

[...] procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. [...] o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social (Franco, 2012, p. 153-154).

Por outro lado, as práticas pedagógicas são afligidas com os impasses que ocorrem no meio social que o representa, intermediando suas definições coletivamente. Assim, de forma coletiva a prática pedagógica é (ou pelo menos deveria ser) organizada para atender as demandas impostas pela sociedade, pois no caso dessas práticas não serem percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade, ela se torna insuficiente e perde o sentido do processo ensino e aprendizagem que acontece entre educador/educando (Franco, 2012).

Nesse sentido, “a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto fórmula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (Veiga, 2008, p. 17). Por isso, para que a prática pedagógica se torne uma prática docente, ela precisa ser alimentada diariamente, através de formação constante que aprimore e inove a profissionalização docente, seus conhecimentos, saberes e sua prática.

Além disso, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2020, p. 40). Isto é importante, pois muitos desafios da docência precisam ser superados no exercício da profissão, portanto, o fazer docente precisa envolver ações que devem proporcionar ao professor uma prática pedagógica reflexiva.

Desse modo, uma prática reflexiva coaduna com as práticas pedagógicas alfabetizadoras, quando essas práticas estão relacionadas a “decisões que antecedem a prática da sala de aula” (Franco, 2012, p. 155), ou seja, envolve um planejamento que explicita os conhecimentos que utilizará os materiais didáticos que darão sustentação, qual a melhor proposta pedagógica. Em outras palavras, são decisões que os professores devem tomar *a priori* para ultrapassar e ir além dos limites da sala de aula.

Diante disso, entendemos que falar de práticas alfabetizadoras é rememorar os aspectos históricos pelos quais passamos, e as mudanças de concepção e proposta pedagógica a ela direcionada. Além das mudanças de concepções, mudam-se também as práticas pedagógicas alfabetizadoras, envolvendo a leitura e escrita no contexto social. Conforme Freire (2020, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Com este entendimento, é necessário que o professor vivencie a realidade da prática, munindo-se de novos conhecimentos tão importantes quanto os já aprendidos, articulando teoria-prática e o processo ensinar e aprender, constituindo a prática educativa como a perfeição de um pensar certo e a forma de ver o mundo (Freire, 2020).

No entanto, “[...] as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global etc.” (Ferreiro, 2011a, p. 31). Assim, a mobilização de qual método era o melhor para alfabetizar, focava nos modos de como ensinar e não a quem ensinar. Conforme a autora deu-se muita ênfase às discussões sobre as práticas alfabetizadoras, mas, não se levou em consideração “as concepções das crianças sobre o sistema da escrita” (Ferreiro, 2011a, p. 32).

Dessa forma, para que os professores conheçam a realidade de seus alunos, é preciso dialogar e interagir, pois se trata de práticas alfabetizadoras que possibilitam conhecer o que a criança sabe sobre a leitura e a escrita, uma vez que é o “ponto de partida do processo de aprendizagem” (Cagliari, 1998, p. 53), considerando que a criança não é um papel em branco, uma tábula rasa, ela aprende no espaço familiar e social. Daí a importância da prática estar vinculada à dimensão social (sociedade, educação, sujeitos).

Conforme Cagliari (1998, p. 34), “nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. Com este entendimento, Ferreiro (2011a) discursa coerentemente sobre a prática alfabetizadora:

É útil se perguntar através de que tipo de *práticas* a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os *outros* possuem e que só se pode obter da boca de *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que ‘o que existe para se conhecer’ já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de ‘fora’ do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos ‘porquês’ e aos ‘para quês’ que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (Ferreiro, 2011a, p. 32-33).

Nessa perspectiva, o professor que conduz o processo de alfabetização com práticas enraizadas em concepções tradicionais, torna-se prisioneiro de suas próprias incertezas, não oportunizando estar aberto para refletir sobre as mudanças constantes no âmbito social, e ainda, não se permitindo compreender como a criança aprende, limitando seus saberes e se colocando no centro do processo do ensino.

Além disso, “nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto do conhecimento” (Ferreiro, 2011a, p. 33). Por isso, limitar-se a uma única concepção pedagógica e ainda que não coaduna com a realidade do aluno é construir para si âncoras que refletirá na sua própria atuação em sala de aula.

Os aspectos que contornam a prática pedagógica alfabetizadora discutida aqui, estão relacionados à formação (inicial e continuada) dos professores que abrange saberes e competências específicas para o processo de ensinar e aprender que envolve os conhecimentos linguísticos da aquisição da língua escrita (Poersch, 1990; Pires, Ferreira, Lima, 2010; Cagliari, 1998; Ferreiro, 1990; 1999; 2011a; 2011b; 2013). Diante disso, relacionar os aspectos do processo formativo e a especificidade da alfabetização vai requerer uma “articulação entre teoria e prática, bem como valorização da atitude crítico-reflexiva no âmbito da prática pedagógica alfabetizadora” (Santos; Brito, 2012, p. 3).

Assim, conforme Ferraz, Ferreira e Ferreira (2019, p. 223):

É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente as com os alunos. Essa transformação no olhar do professor requer uma formação continuada que permita a construção de experiências inovadoras provocando mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente, logo, o investimento na pessoa do professor e na sua profissão deve buscar uma valorização do seu desenvolvimento pessoal-profissional. Essa mudança deve, no entanto, privilegiar as

condições histórico-culturais desse desenvolvimento, pois se entende que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que apesar da singularidade são constituídos histórica e culturalmente.

Pensar a formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva da prática cotidiana significa considerar os saberes construídos no âmbito das diversas experiências, necessárias para atender as mudanças socioculturais para reconstrução-construção das práticas.

Por isso, é preciso lembrar sempre que o professor é um profissional ativo e deve estar em constante aprendizagem formativa, pois a todo o momento lidam com desafios que surgem dos contextos políticos, sociais, educacionais e culturais que acabam por reverberar na atuação da sala de aula concernente a sua prática pedagógica. Essas mudanças contemporâneas e contextuais, vão exigir do professor reflexão crítica sobre sua formação e o processo ensinar e aprender que permeiam nos espaços escolares, além da sua experiência para enfrentar os contextos de crises profissionais educacionais.

3. Aprendizagem da docência na alfabetização

Refletir sobre a educação atual no Brasil implica considerar novas perspectivas de ensino e práticas pedagógicas que buscam fundamentos concretos para promover conhecimentos e saberes a partir da experiência, com foco na aprendizagem da docência. Nesse contexto, as bases de conhecimento necessárias para o exercício profissional dos professores têm se destacado nas últimas três décadas com estudos que evidenciam sua importância (Mizukami, 2004; Cardoso; Reali, 2016).

Desse modo, para entender como se materializa a base de conhecimento para o ensino, é preciso compreender seus vários significados, suas “[...] habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (Mizukami, 2004, p. 38) e para isso, é necessário à experiência profissional e a reflexão sobre a prática, como meio e fim. Assim, conforme Cardoso e Reali (2016, p. 224):

[...] a base de conhecimento envolve todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, vivências e relações considerados necessários para o exercício da docência em situações específicas do processo de ensino

e aprendizagem. Abrange, ainda, três conceitos fundamentais: o conhecimento do conteúdo específico (conhecimento básico de uma determinada disciplina); o conhecimento pedagógico geral (conhecimento que engloba aspectos mais gerais, como objetivos, metas, manejo de classe, propósitos educacionais, conteúdos, ensino e aprendizagem); e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Vale destacar que a base de conhecimentos para construção da aprendizagem da docência não se constitui de uma hora para outra, ou/e somente através da formação inicial e continuada, é uma produção que envolve processos formativos contínuos relacionados à atuação do professor. Ressaltamos que apropriar-se de conhecimentos de ensino específicos para alfabetizar, constitui-se em um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem longo, contínuo e complexo, vai requerer do professor alfabetizador responsabilidade ímpar,

[...] pois é ele que viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões: física, moral, intelectual, ou seja, ensina língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física, ler, escrever, solucionar problemas, conhecer a realidade que nos cerca, além de ensinar os alunos a pensar, a saber se expressar, a ter opiniões sobre as coisas e os fatos, a conhecer a cultura que os cerca e as que estão mais distantes. Sob esse prisma, o professor alfabetizador precisa mediar as suas ações e os conhecimentos para que as crianças/alunos(as) se desenvolvam integralmente, visando torná-las cada vez mais humanizados (Radvanskei; Hagemeyer, 2022, p. 472).

A aprendizagem da/na docência no contexto da alfabetização implica em redefinição das práticas pedagógicas direcionadas à atuação na sala de aula. As atividades desenvolvidas na sala de aula vão exigir do professor alfabetizador autonomia para tomadas de decisões dos quais, poderão ocorrer de forma individual e coletiva para sua concretização. Envolve também refletir sobre o que ensina e para quem ensina, como se ensina e como se aprende, e como o ensino irá repercutir no âmbito educacional e social, a partir do que foi aprendido na escola.

Dessa forma, é sabido que a escola é um espaço de formação, portanto, não é único. A aprendizagem da docência perpassa por este, e também por outros espaços para construção de conhecimentos, portanto, remetê-la somente ao processo formativo é limitá-la, “desconsiderando todas as outras condições que possibilita a construção do ser professor e de estar na profissão docente” (Ferreira, 2021, p. 63), mas, é necessário reconhecer que é na sala de aula que a aprendizagem da docência é mais desvelada.

Todavia, “atribuir à escola o lugar de construção de conhecimentos requer a compreensão de que esse lugar somente irá se concretizar à medida que considerarmos a atividade compartilhada como promotora de aprendizagens significativas” (Bolzan; Millani, 2013, p. 192). Por isso, não podemos romantizar as aprendizagens tecidas nesses espaços, pois são repletas de desafios, incertezas, contextos de crises que são inerentes da prática e atuação, mas, que refletem na prática pedagógica do professor alfabetizador como aquelas oriundas das esferas políticas, curriculares, econômicas, sociais e culturais.

Para, além disso, os aspectos diários/rotineiros que proporcionam a construção da aprendizagem da docência alfabetizadora podem ser vistos de forma detalhada no planejamento escolar, na partilha e troca de conhecimentos, no diálogo com seus pares mais experientes na profissão docente. Ainda, o espaço escolar, mesmo não sendo único, é um dos que se constitui como formativo, pois permite “socializar – aprender a ensinar, aprender sobre ser professor, sobre as crenças e valores da profissão, sobre a cultura profissional” (Ferreira, 2021, p. 68). A aprendizagem da docência envolve os saberes necessários para a atuação docente, a formação inicial e continuada, abarcando o desenvolvimento profissional.

Assumir turmas de alfabetização requer conhecimentos que vão além do ensino da língua e dos recursos pedagógicos. Por ser uma tarefa desafiadora e um dos problemas permanentes da educação no Brasil, é fundamental contar com professores experientes. Isso se deve ao fato de que essa função envolve tarefas complexas que um professor iniciante pode não estar suficientemente preparado para enfrentar, como “[...] atendimentos aos estudantes, explicações aos pais, opção por metodologias, planejamento das aulas, avaliações, organização curricular, entre tantas demandas” (Bolzan; Millani, 2013, p. 190). Essas são algumas das tarefas explícitas das quais os professores alfabetizadores terão que dar conta cotidianamente, isto sem contar com aquelas ocultas, que se mostram conforme vão surgindo e emergindo das demandas da profissão docente.

Portanto, é fundamental compreender a aprendizagem da docência alfabetizadora dentro de um contexto formativo contínuo, que integre teoria e prática por meio de ação e reflexão. Além disso, é necessário buscar autonomia na construção de situações didáticas e na tomada de decisões que exijam posturas e mudanças intencionais nas metodologias da prática alfabetizadora, com o objetivo de promover tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a aprendizagem das crianças.

4. Características e transformações das práticas pedagógicas

A profissão de professor é uma das mais antigas do mundo. Em nosso país, remonta desde a colonização, quando os padres jesuítas aqui se instalaram para catequizar os índios e convertê-los à doutrina católica. De lá para cá, houve várias mudanças na profissão de professor, a contar com sua regularização, conquistando seu espaço no contexto educacional e social. Porquanto, ainda é uma profissão desvalorizada.

Dessa forma, segundo Nóvoa (2009), nos últimos anos, o professor reassumiu um papel de destaque na educação que havia se tornado invisível devido a outros problemas que marginalizam esses profissionais no processo educacional. O autor afirma que somente no final do século XX, após estudos internacionais sobre a aprendizagem, houve um despertar para a importância da profissão docente.

Ser professor no século XXI é lidar com as incertezas das mudanças políticas, sociais, educacionais, econômicas e culturais; além disso, é preciso lidar também com os desafios e dificuldades que envolvem a profissão docente, o ensino, as práticas, os conhecimentos, os saberes e os momentos de crises. É um profissional que está em constante desenvolvimento no meio educacional e social, isto implica também, a construção do processo identitário, oriundo, também, do fazer docente. Assim, “é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 39), para que as transformações que ocorreram/ocorrem na educação sirvam de base para que a construção da identidade do professor siga por processos de tornar-se professor.

Nesse contexto, o Quadro 1 apresenta o perfil docente, elaborado com base nos dados coletados por meio do questionário, aplicado às cinco professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, identificadas como: Maria Montessori, Ana Teberosky, Jaqueline Moll, Emília Ferreiro e Antonieta de Barros. Destaco que todos os nomes mencionados (atribuída pela própria pesquisadora), se referem a professoras e servem como uma homenagem a algumas mulheres que fizeram história no âmbito da educação, deixando um legado de lutas e conquistas.

O Quadro 1 se refere ao perfil pessoal e profissional, adquirido através do questionário, trazendo informações sobre: o ano de escolarização de atuação docente; tempo de serviço no município; tempo de serviço como professora alfabetizadora; graduação; especializações.

Quadro 1 - Questionário – Perfil pessoal e profissional

Participantes	Ano inicial que atua	Tempo de serviço no município	Tempo de serviço como professora alfabetizadora	Graduação	Especialização
Maria	1º e 2º	24 anos	12 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento em Português e Matemática
Ana	1º	5 anos	5 anos	Pedagogia/Geografia	Direitos Humanos e Democracia/Gestão Universitária/ Neuropsicopedagogia e Saúde Mental
Jaqueline	1º	11 anos	11 anos	Pedagogia	----
Emília	2º	24 anos	3 anos	Pedagogia	Pedagogia/Letras – Português e Inglês
Antonietta	1º	18 anos	20 anos	Pedagogia	Gestão Escolar

Fonte: Dados da pesquisa

O questionário de Perfil docente e profissional buscou analisar alguns aspectos de vida pessoal das professoras como: nascimento, cidade onde mora, gênero, estado civil e se tinham filhos; e aspectos formativos, tais como: escola atual onde leciona, ano que atua como professora no município, ano que atua como professora alfabetizadora, se atuou como professora alfabetizadora nos anos de: 2019, 2020 e 2021, se é efetivo, admissão e escolaridade (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

O questionário foi um instrumento importante para que a seleção/escolha das professoras fosse possível, seguindo os critérios estabelecidos pela pesquisadora: 1) ser professora alfabetizadora no ano atual (1º ou 2º ano); 2) ter a partir de cinco (5) anos de carreira docente (conforme o Modelo Brasileiro de Carreira Docente – MBCD (Ferreira, 2014; 2023); 3) ter a partir de cinco (5) anos de experiência como professora alfabetizadora; 4) ser professora efetiva da rede municipal de ensino (Itapetinga-BA).

Enfatizamos que todas as professoras são pedagogas e constatamos uma variação entre elas quanto ao tempo de serviço no município. Tempo como alfabetizadoras, o ano em que atuam e se a outras formações. Maria possui vinte e quatro (24) anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga, está a doze (12) anos como alfabetizadora, leciona no 1º e 2º ano e possui uma (1) especialização; Ana possui cinco (5) anos na Rede, cinco (5) anos como alfabetizadora, leciona no 1º e possui três (3) especializações; Jaqueline está a onze (11) anos na Rede atuando como alfabetizadora leciona no 1º ano, não tem especialização; Emília tem vinte e quatro (24)

anos na Rede, três (3) anos como alfabetizadora, leciona no 2º ano e possui uma (1) especialização; Antonieta está a dezoito (18) anos na Rede, atuando a mais de vinte (20) anos como alfabetizadora, leciona no 1º ano e possui uma (1) especialização.

É importante destacar os pontos acima mencionados, por se tratar de profissionais experientes que tem uma identidade em construção, alicerçada no tempo de trabalho docente e refletida nas experiências e práticas pedagógicas alfabetizadoras.

4.1 Aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras

Todas as práticas pedagógicas aqui descritas se referem ao período da pandemia e pós-pandemia. As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa remetem a aspectos do cenário educacional, marcado principalmente pelas limitações e transformações das práticas. Os aspectos constitutivos das práticas alfabetizadoras são tomados neste texto, como fruto das mudanças cotidianas da realidade, e tem a intencionalidade de serem promissoras para perspectivar avanços a partir delas. Esses aspectos constitutivos serão aqui categorizados mediante as narrativas das docentes.

Cada aluno tem o tempo dele, eles não aprendem de maneiras iguais, cada um tem um jeito de aprender e um tempo diferente de aprender. A gente precisa respeitar. Embora o sistema não dê este tempo que eles precisam, o sistema é cruel, porque tem as unidades a cumprir, tem o ano letivo que inicia e encerra. Mas assim, dentro das minhas possibilidades na sala, eu procuro trabalhar por nível. Minha prática é essa. Eu faço. Através de atividades avaliativas faço um diagnóstico, aí vejo como estão os níveis de aprendizagem e os níveis de escrita da minha sala de aula. Eu não posso fechar os olhos para isso e trabalhar só com a turma que é bem desenvolvida e esquecer dos outros, porque vou estar gerando, vou estar contribuindo para que o menino não aprenda e passe de um ano para o outro sem aprender, eu tenho que tomar pé da situação. Eu não posso focar só naquele que não sabe, porque aquele que já dominou o conhecimento de alfabetização e letramento vai se sentir desmotivado. Então eu preciso trabalhar com atividades diferentes na sala de aula, atividades voltadas para cada nível de aprendizagem, nível de leitura e escrita, preciso trabalhar atividades assim. A minha sala mesmo foi dividida em três níveis, porque eles estavam naqueles três níveis: um nível avançado que meninos que já dominavam leitura e escrita; outro nível que ainda estava e que já sabia o alfabeto, dominavam a leitura do alfabeto e a escrita; e o outro que ainda não tinha feito a aquisição de dominar uma leitura escrita do alfabeto. Então, eu fui trabalhando assim, trazendo atividades que desenvolvesse (Emília).

A fala de Emília remete a separação dos grupos de alunos por níveis de aprendizagem. É esta uma característica da prática pedagógica? Não consideramos que

seja, mas compreendemos que é a narrativa sobre a ação de separar os grupos que nos revelam estas características, ela lê o mundo para dar conta do mundo as diferenças. Para Ferreiro (2012, p. 91):

Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de língua e de cultura.

Emília (professora) chama a atenção para a questão da diversidade real e concreta da sala de aula como uma vantagem pedagógica, mas, a princípio, o que ela fala/faz não é para ser concebida como uma vantagem da qual a autora (Ferreiro, 2012) propõe. Essa não é a vantagem pedagógica se não olharmos nas entrelinhas e para o entre-lugar, podemos nos enganar com tais práticas direcionadas pela professora como melhoria da aprendizagem.

Assim, segundo Nóvoa (2017, p. 1127), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, ou seja, é utilizar-se do entre-lugar, da ação que não é percebida, mas é realizada. O lugar que está entre uma coisa e outra, nem sempre a vista, mas existe. Então, ao separar os grupos, renunciamos à interação que é um dos princípios da vantagem pedagógica, da socialização e da inclusão. Mas, como encontrar este entre-lugar numa situação como está exposta na narrativa? É preciso um amadurecimento pedagógico para enxergarmos isso.

Como isto se revela na narrativa de Emília? Revela-se no hibridismo, entre o que é realizado e não realizado. A característica da prática está na compreensão, naquilo que Emília acredita que está fazendo com a melhor das intenções, mas, que têm equívocos. E onde intervir em situações como estas? Na prática que separa os grupos de alunos tomados como possível pela professora, proporciona aos alunos aprendem ou na perspectiva das ausências (de interação, de socialização e de inclusão). Na verdade, uma possível intervenção deve ocorrer exatamente na especificidade, no entre-lugar revelado por ações práticas que nos possibilita enxergar acertos e equívocos, aspectos positivos e negativos, ausências e permanências, distanciamentos e aproximações.

Diante de todo o exposto, alfabetizar não é uma tarefa fácil, pois envolve um processo repleto de tensões e especificidades, individualidades e coletividades,

concretude e ausências, objetividades e subjetividades. No entanto, mesmo diante das limitações relacionadas à formação de professores, às condições de atendimento aos alfabetizandos e os recursos materiais disponíveis, a alfabetização tem ocorrido.

Além disso, alfabetizar deve ser mais do que apenas aprender a ler e escrever; deve incluir a capacidade de interpretar o mundo para a vida, transformando realidades, afinal, “o que se aprende na escola precisa ser significativo para a vida. Ler o mundo para dar conta do mundo, eis aí o grande desafio” (Demo, 2007, p. 19). Sob essa perspectiva, a professora Emília orienta suas práticas.

Emília valoriza o tempo e o jeito de cada aluno aprender. No entanto, a forma como ela conduz sua prática, separando os alunos em grupos para alcançar os níveis de aprendizagem desejados para aquele ano, não se alinha com a equidade no ensino, pois não proporciona pluralidade nem valoriza as diferentes maneiras de aprender de cada um. Esse modo de ensinar remete a Certeau (2009) e as invenções do cotidiano, em que o professor vai orientando suas práticas pelos aspectos da realidade em que atua e construindo sua ação conforme as necessidades dos alunos. Estas, que são de diversas ordens, induzem os modos de aprender, portanto, também, os modos de ensinar. Trabalhar com grupos separados por níveis de aprendizagem não possibilita a inclusão no contexto da sala de aula. Segundo Ferreira, Barreto e Souza (2020, p. 92), “práticas inclusivas são práticas sociais, portanto, instrumentos de intervenção”. Com a prática inclusiva, alunos e professores aprendem. As autoras ainda ressaltam que “incluir implica também mudanças de valores, de atitudes, de postura, do modo de pensar e agir. Implica em transformações sociais e valores”.

Diante dessa compreensão, trabalhar o ensino a partir da diversidade põe em evidência o que cada aluno sabe e não sabe e o que precisa aprender para avançar no seu processo de alfabetização. Emília, sendo atenta, conseguiu identificar o que as crianças sabiam da escrita e o que elas precisavam aprender. Por que Emília conseguiu? Por ter leitura de mundo, o que possibilitou ressignificação e reconstrução da sua prática de ensinar e aprender. Dessa forma, na melhor das intenções, ela tentou organizar, fazer agrupamentos, só que, nestes momentos, a professora ainda não dava conta de colocar a heterogeneidade a serviço da aprendizagem. É exatamente nesse ponto em que reside a especificidade da prática. A sala de aula heterogênea é produtora de cultura e a diversidade presente nela precisa ser incentivada com modos de ensinar e aprender.

Marques (1999) fala do conhecimento como sendo um capital simbólico de grande importância, portanto, aqueles que os alunos já trazem, precisam ser valorizados

e considerados para aprendizagem de conteúdo. A sala de aula é um espaço de construção de saberes e também de conhecimento que é “construído mediante uma rede de relações complexas, que perpassam nosso viver, nosso sentir” (Marques, 1999, p. 46), portanto, ultrapassa o simples fato de serem conhecimentos sistematizados ou do livro didático. Envolve saber olhar, escutar, experienciar e usar a experiência a seu favor. Por isso, o olhar é algo que transcende a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando sensibilização, conscientização e mudança. O olhar convoca para busca de melhorias e para transformação de práticas. Emília mostrou-se aberta para tudo isso, ela não só revela aspectos de seu modo de ensinar, mas também de avaliar que foi aprendendo e transformando sua prática, envolvendo diagnóstico, processo e a diferenciação das atividades.

Nesta mesma perspectiva de Emília se encontra Maria que, em sua narrativa, nos chama atenção para seus modos de fazer:

Dentro desse método eu faço adaptação para minha turma. Eu procuro usar de tudo um pouco. Como de tudo? Por exemplo: eu uso toda metodologia pedida pela prefeitura, mas, aquilo que eu creio pelos anos de profissão e dá certo. Então, faço sempre um casamento, nem tanto, nem tão pouco. A gente vai trabalhar o letramento, olha, a metodologia agora é trabalhar com textos. Tudo tem que ser inserido no texto, sim, o que mais? Porque eu preciso entender que tenho uma sala que ela não é única, não tem um nível só de escrita e eu não posso usar um único método pronto e acabado. Eu preciso atingir a todos. Então, meu planejamento é pensar num todo. Vou trabalhar o texto, mas o que eu puxo lá dentro? Vou trabalhar a partir de interpretação oral, as palavras, as sílabas, letra inicial, letra final, sílaba mediana. Então, eu tenho que pegar um todo. Porque preciso atingir toda a turma. Então, quando vou fazer um planejamento para o 1º ano e o 2º que são as turmas iniciais, eu sempre olho o todo. Meu objetivo é atingir desde aquele que ainda não lê, aquele que está lendo. Então para mim, seja qual for o programa que a prefeitura adote, ela não tem que seguir à risca aquilo ali. Eu não posso trabalhar só isso se eu não tenho sala homogênea. Tenho uma sala diversificada, preciso trabalhar de forma diversificada. Preciso atender a todos, não posso atender apenas alguns. Meu trabalho, quando vou planejar, procuro o que vai atender as necessidades dos meus alunos. Se naquele momento eu preciso atender as necessidades dos alunos que não estão lendo, aí eu tenho jogos de sílabas, jogos de alfabetos e vou utilizá-los. Se meus alunos tiverem dificuldades em matemática, vou usar o material dourado, o dominó. Então, vou usar recursos que possam primeiro atrair a atenção deles, para que depois venha a outra parte, pôr na prática aquilo que foi a teoria. Então, procuro diversificar de acordo a necessidade da turma (Maria).

Maria, assim como Emília, organiza sua prática pedagógica a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, valorizando o que todos devem aprender. Portanto, Perrenoud (2000) é evocado para este diálogo ao remeter que cada aluno deve ter suas necessidades formativas atendidas, conforme seu nível e estilo de aprendizagem, pois cada sujeito é único e aprende de maneira diferente.

O trabalho com textos faz parte da especificidade da prática de Maria. O texto que dialoga com o contexto; o texto com língua própria; o texto que fala por si e de si. Mas, um texto também que precisa dialogar com todos, que não seja preconceituoso e excludente, portanto, um texto fruto de um planejamento crítico e que respeite os níveis de aprendizagem dos estudantes. Além da realização de um planejamento de modo muito específico, a partir de um olhar diferenciado, de um contexto diagnosticado, Maria sinaliza uma avaliação correspondente e coerente com esse modo de olhar. Tudo isso é refletido na execução, na ação, no fazer docente intencional promovendo um ambiente que permita que os estudantes sejam alfabetizados.

Todavia, o desenvolvimento das práticas que Maria acredita ser inclusivas para alfabetizar, alocando cada indivíduo, conforme seu potencial cognitivo de produção acaba por revelar a classificação dos indivíduos. Esta prática soa como contraditória quando se refere aquilo que considerou ser intencional e positiva. Referente à ideia de que dividir é incluir, neste caso específico, não é.

Estas práticas estão relacionadas também com as práticas pedagógicas alfabetizadoras que se convergem, em muitos fatores, com as decisões docentes, “formada por um conjunto complexo e multifatorial. O professor em sala de aula atua com base em decisões já tomadas ou não; com base em convicções já estruturadas ou não” (Franco, 2012, p. 156). É importante destacar que as decisões tomadas previamente sobre a aprendizagem do aluno, não deve ser pronta e acabada se mostrando únicas para todos os educandos. O professor que reflete sobre sua prática tende a perceber que os educandos possuem diferentes níveis de aprendizagem e, por isso, ela deve ser diversificada e não classificatória, respeitando o tempo de cada um.

Por isso, quando o professor reflete sobre sua prática pedagógica alfabetizadora, e a compreende em sua totalidade (Franco, 2012), reconhecendo que o ensino e aprendizagem da criança precisam ocorrer de forma coletiva, exige dele um olhar atento e crítico diante daquele educando que precisa de assistência específica, pois, na sala de aula cada sujeito é único, é heterogêneo, e cada uma tem sua história de vida e a forma de aprender.

É preciso levar em consideração que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, esta variação pode estar relacionada também a dificuldades de aprendizagem e aspectos que envolvem vulnerabilidade/desigualdade social, principalmente na pandemia e após ela, implicando em rendimentos mínimos de aprendizagem. É necessário que o professor fique atento aos comportamentos de cada aluno, e o que espera dele - conforme sua idade, o ano de escolarização - e o nível de aprendizagem desejável para esta etapa do ensino.

Outro aspecto presente nas narrativas de Emília e Maria diz respeito ao conhecimento sobre seu papel de professora e sua responsabilidade para com o processo ensino e aprendizagem do estudante, portanto, ao desenvolvimento do senso crítico. Elas remetem aos seus modos de fazer mesmo quando lhe são exigidas outras. Retomo aqui duas falas de Emília: 1) “o **sistema é cruel**, porque tem as unidades a cumprir”; 2) “**Eu não posso fechar os olhos para isso [...]**, vou estar contribuindo para que o menino não aprenda [...], **eu tenho que tomar pé da situação [...]**”. E uma de Maria: 1) “Então para mim, seja qual for **o programa que a prefeitura adote, ela [a prática] não tem que seguir à risca** naquilo ali. Eu não posso trabalhar só isso se **eu não tenho sala homogênea**. Tenho uma sala diversificada, preciso trabalhar de forma diversificada [...]”.

As falas em destaque apontam para aspectos limitadores das práticas, ou seja, o sistema, o engessamento de conteúdos, a obrigatoriedade de cumprimento de programas à risca, a obediência sem autonomia do fazer docente, a reprodução mecânica, a falta de relevância de determinados conhecimentos para o aluno e a sala de aula, entre outros. As práticas não precisam de âncoras, como assevera Moysés, Geraldi e Collares (2002) sobre o ato de conhecer, precisam de possibilidades de movimento. É a partir desta última que as especificidades de muitas delas são desveladas. Por isso, muitas vezes, fazer uso de artifícios outros pode se configurar num caminho para direcionar a prática.

Entretanto, a prática pedagógica não pode ser vista como algo que se pratica no exercício da profissão de forma mecânica e repetitiva, transmitindo para os educandos conteúdos que não os contemplam para uma vida social, mas, deve ter como veemência, uma ação docente constante, com intenção e o objetivo de se chegar a um determinado lugar, assim como enfatizada por Franco (2016, p. 535), quando diz que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. O jogo de sílabas é um bom exemplo de um agir mecânico.

Por isso, entendemos que há um hibridismo no processo de compreender as especificidades presentes na prática pedagógica. Enquanto se identificam as características, também se verificam as permanências de práticas pedagógicas conservadoras. A mudança dessas práticas exige do professor um olhar atento para o desenvolvimento da conscientização, construído a partir de uma sólida formação teórica. Para Freire (2013), a conscientização é um modo em potencial para a construção do conhecimento de maneira crítica, reflexiva e autônoma, que possibilita progredirmos para a mudança do pensamento, que tende a movimentar a construção de uma docência comprometida com a transformação social.

Destacamos ainda, as aprendizagens da docência e a base de conhecimentos para o exercício da profissão, enfocando como essas aprendizagens ocorrem para atuação da prática docente. Conforme Mizukami (2004) há estudos que revelam que os conhecimentos necessários para ensinar são “construídos ao longo da vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada”. Outros que envolvem processos cognitivos, relacionados às atividades planejadas pelo professor; outros que consideram esses conhecimentos oriundos dos “conteúdos de seus pensamentos – [...] do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais”. Esses estudos têm sido importantes para compreender “o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor” (Mizukami, 2004, p. 34).

Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência constitui-se, principalmente, a partir de uma base de conhecimentos para o ensino, que vai exigir do professor um arcabouço de conhecimentos que lhe proporcionará elaborar diversas atividades para ações cotidianas. Assim, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2020. p. 25), ou seja, o professor é o protagonista de seu próprio processo formativo, viabilizando sua construção/desconstrução/reconstrução/construção dos conhecimentos necessários para sua prática.

Reveladas por Emília e Maria na prática pedagógica, essas aprendizagens são direcionadoras do trabalho pedagógico desenvolvidas por elas. As especificidades reveladas nas práticas pedagógicas das professoras mostraram que sabem olhar, agir, desenvolver, caminhar com o aluno, modificar, reelaborar, nivelar a turma, desnivelar a turma, incluir, ensinar ler, ensinar escrever, escolher textos, selecionar etc., elas apresentam que sabem serem professoras, que aprendem a cada dia, a cada contexto reagem pedagogicamente, conforme as necessidades dos alunos. Sendo assim, a

docência dessas professoras valida e legítima muitas das aprendizagens que elas exibem ao mesmo tempo também que possibilita a construção de outras.

Portanto, as práticas pedagógicas das professoras Emília e Maria desenvolvidas no contexto da sala de aula, permitiu-nos desvendar as características/especificidades das práticas imbricadas no entre-lugar, ou seja, entre o realizado e não realizado. Isto só foi possível porque ambas, embora mostrassem conhecer os caminhos que permitem as aprendizagens e os meios para se chegar até elas, revelaram a manutenção de determinadas práticas conservadoras.

4.2 As constituições das práticas pedagógicas alfabetizadoras

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. Aprendendo a olhar, vou aprendendo que este é o desafio do conhecimento: a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos (Moysés; Geraldi; Collares, 2002, p. 91).

Sabemos que para conhecer é necessário olhar (com os olhos, mãos, alma), pois, “aprendendo a olhar, vou aprendendo que este é o desafio do conhecimento”; olhar proporciona aprender aquilo que não tem domínio, é algo instigante, porém perigoso. Por isso, expor os conhecimentos aprendidos e apreendidos, pode provocar rupturas, como “a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos” (Moysés; Geraldi; Collares, 2002, p. 92). Então, conheço, mas me privo de conhecer e de saber que conheço. É um conhecer individual, oculto, sem deixar que este conhecimento seja percebido pelo outro. Limito-me aos meus próprios conhecimentos, quando estes também são limitados pelos outros.

É nesse processo de conhecer que Emília inova suas práticas após o ensino remoto que a obrigou a se reinventar, mesmo sem querer e sem que ela tivesse conhecimentos prévios sobre o porvir.

As coisas que eu faço contribuem bastante, eles acham, eles falam que eu invento um monte de coisas. Ontem eu li uma carta que a menina virou para a outra e disse: a professora está aqui, ela inventa um monte de coisas novas e boas, gosto muito das minhas professoras, bem assim. Porque a gente inventa, traz jogos diferentes, eles pensam que estão brincando, traz uma atividade divertida, colorida, eles estão fazendo a atividade, estão aprendendo, mas acham que estão brincando. Vou trabalhar com músicas, eu ponho a canção, eles sabem

qual é a diferença de canção para música, eu coloco a música, cantamos, e trago a música para eles ouvirem, se a proposta é uma brincadeira, eles brincam na sala, eu coloco eles no movimento, eles gostam da maneira como é conduzida, eles gostam de coisas diferentes. Você não tem como todo dia estar com uma atividade diferente, uma técnica diferente, mas dentro de minhas possibilidades eu levo e eles gostam. Eles aprendem de forma lúdica (Emília).

Traçar limites para o processo de alfabetização não estava na prática pedagógica de Emília que tinha um olhar sensível sobre a importância de propor atividades que envolviam as crianças. Porquanto na alfabetização, embora tenha como alunos crianças essas abrangidas pela legislação do Ensino Fundamental e não pela legislação da Educação Infantil (Brasil, 1996; 2010). Por esse motivo, a partir dos seis anos de idade as crianças “perdem” o direito de brincar como direito de aprendizagem, sendo este somente para a Educação Infantil.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) cabe ao Ensino Fundamental – “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Com isso, os direitos de aprendizagem que são o brincar, conhecer, participar, explorar, expressar e conviver não são priorizados neste espaço, por serem consideradas especificidades da Educação Infantil (Brasil, 2018).

Desse modo, o brincar está sendo tomado atualmente como parte de um trinômio – cuidar-educar-brincar que, após os seis anos de idade, mesmo sendo crianças, são excluídos. É muito importante o trinômio, visto que “os modos de concepção e construção do processo de ensino e aprendizagem têm como um de seus elementos centrais, o educar e o cuidar interligados como trajetória contínua, diversificada e contextual; e o brincar como expressão e subjetivação” (Ferreira; Abreu, 2021, p. 5).

Nesse percurso, as atividades que buscam uma interação mais dinâmica na prática da professora é uma característica para fazer com que a criança aprenda. Assim, repito a fala da professora ao destacar a forma como conduz sua aula: **“a gente inventa, traz jogos diferentes, eles pensam que estão brincando, traz uma atividade divertida, colorida, eles estão fazendo a atividade, estão aprendendo, mas acham que estão brincando”**. Essa característica da prática da professora—fazer com que as crianças aprendam brincando—demonstra que, apesar de usar o brincar como uma estratégia de ensino e não como uma atividade com um fim em si mesma, a uma intenção de reinventar sua prática pedagógica. No entanto, isso precisa ser revisado,

pois é fundamental que a professora compreenda a importância e as características de aspectos estruturantes do currículo como o brincar e o ensino da leitura e da escrita. Assim, conforme Ferreira e Abreu (2021, p. 6):

Os professores que lidam com o primeiro ano do Ensino Fundamental ocupam um lugar importante e, ao mesmo tempo, carregado de dilemas e contradições por conta do confuso estado desse período, em particular: uma classe de Educação Infantil na estrutura do Ensino Fundamental. Lidam com uma realidade de crianças que adentram essa fase de escolarização sem nunca terem tido contato com a escola. Nesse sentido, um profundo trabalho diagnóstico é fundamental para estruturar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem que, nessa etapa é caracterizado pela aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização é um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, conforme o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) as crianças precisam chegar ao 3º ano alfabetizadas, os meios que a professora utiliza para isso acontecer é que faz o diferencial em sala de aula. Por isso, “o espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser pensado e estruturado para o acolhimento e atendimento às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças” (Ferreira; Abreu, 2021, p. 6).

Dessa forma, fazer com que as crianças cheguem ao nível de aprendizagem desejável para sua idade é importante, mas, não podemos engessar as práticas deixando-as conservadoras e descontextualizadas, como por exemplo, fazer uso de jogos silábicos, que apesar do apelo lúdico, reproduzem as velhas cartilhas. Entretanto, as características das práticas se alicerçam de aspectos específicos ou de práticas que focam nas especificidades de cada turma do que necessariamente numa perspectiva mais coletiva.

Para Ferreira (2015, p. 25), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social”, ou seja, compartilhado, heterogêneo a serviço da aprendizagem. Por que separar os alunos por níveis não permitiu que acontecesse a inclusão? Porque os dissociou dos demais colegas por não estarem no mesmo nível de aprendizagem. O que justifica a prática da professora é o olhar sensível às individualidades de cada aluno e, para isso, a professora usou os meios que conhecia e que considerou serem necessários para alcançar o objetivo, mas, não se atentou que estava classificando os alunos e, ao mesmo tempo, separando-os socialmente de uma aprendizagem com seus pares.

Nesse sentido, as diferentes abordagens realizadas pela professora definem a constituição das práticas voltadas para as especificidades de cada aluno. Nesse contexto, a compreensão das crianças se manifestou em um "brincar por brincar", algo que Emília utilizou intencionalmente para movimentá-las. Essa prática é comum na Educação Infantil, mas ela toma como referência no 1º ano, por considerar que ainda são crianças. Vale salientar que esses alunos vieram de um período pandêmico, no qual muitos deles não tiveram contato com a sala de aula física, apenas com a virtual. A partir dessas constituições, a professora proporcionou a essas crianças oportunidades que, devido ao ensino remoto, não puderam vivenciar nos anos anteriores. Assim como Emília, Antonieta, precisou se reencontrar no processo ensino e aprendizagem na perspectiva do ensino remoto. Ela narra que:

Eu acho que dentro da plataforma houve mudança. Durante a pandemia você tinha que se esforçar para trabalhar dentro daquele quadro, e eu não me enquadrava, coloquei um quadro na minha sala, mas eu não conseguia escrever no quadro, porque eles enxergavam dentro de um quadro pequeno, então, eu tinha que esforçar para fazer coisas diferentes, e a mãe sentada ali do lado, a mãe ajudava, mas este aí as mães foram bem participativa, quando não era a mãe, um irmão, eles estavam ali do lado para ajudar. Eu acho que foi bem positivo esse período, por isso, teve criança que não foi ruim o rendimento não, a maioria, agora esse ano. Eu não achei diferente não, eu voltei com mais gás depois da pandemia, porque eu sabia que iria pegar uma sala com mais meninos precisando de ajuda, mais incentivo, e depois assim, como brincamos muito com as crianças, eles não reclamam. Este ano não tiveram, mesmo consertando a escola, não tendo recreio, eles não reclamaram, porque é preciso estar sempre na brincadeira, ensinando desse jeito. Eu não achei muita diferença não este ano, minha turma é tão boa, ótima, que ainda brincava com estes meninos, nunca deixei ninguém sem recreio, porque tem menino que quando está perturbando, não é assim? É uma turma que faz cada pergunta (Antonieta).

A narrativa de Antonieta demonstra a falta de conhecimento sobre o ensino remoto e a forma como procederia este novo paradigma educacional, porém, ela não foi a única, muitos professores passaram pelas mesmas dificuldades até se adaptarem ao novo. Assim, a professora acreditou que neste formato de ensino, haveria a possibilidade de ensinar da mesma forma que fazia antes no presencial. Ela percebeu que não teria como isso acontecer, ou ela reconstruía sua prática ou não teria êxito no processo ensino e aprendizagem.

O ensino remoto obrigou Antonieta a se reinventar, adequar-se ao momento. Embora ela tenha dito que a pandemia foi um momento ruim para suas práticas, após se permitir buscar outros conhecimentos, saberes e práticas, este tornou-se positivo.

Nessa perspectiva, quanto a aspectos da socialização da criança, do desenvolvimento e da interação que não existiu integralmente por causa do ensino remoto, remeto a fala de Antonieta quando diz: **“voltei com mais gás depois da pandemia, porque eu sabia que iria pegar uma sala com mais meninos precisando de ajuda, mais incentivo, e depois assim, como brincamos muito com as crianças, eles não reclamam”**. Voltar com mais gás é potencial para alfabetizar, é estar consciente de que o ensino remoto traria um número considerável de desafios sobre a aprendizagem e que, por causa disso, exigiria das professoras novas/diferentes. estratégias para alfabetizar, com atividades diversificadas para construção dos saberes.

À volta para a sala de aula pós-pandemia, mostrou outros comportamentos, tanto da professora como dos alunos. Para Antonieta, a volta revelou a possibilidade de mudanças das práticas pedagógicas alfabetizadoras, reinventando-as, para atender as necessidades de seus alunos. Para os alunos, a volta proporcionou outras necessidades para além das já existentes.

Portanto, o período pós-pandemia das professoras alfabetizadoras revelaram conhecimentos que emergiram do movimento das práticas pedagógicas relacionadas ao realizado e não realizado, sobre aquilo que é realizado intencionalmente e não percebido. Ambas, remetem a uma política efetiva de formação de professores, uma política de formação que identifica o entre-lugar, ou seja, as especificidades, e atua a partir delas, pois as características aqui não são vistas como produto, mas como processo.

Buscando justificativas para tais ações, dialogamos com Perrenoud (2001) quando diz que ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza³. O contexto da sala de aula e do ensino é complexo, isto vai demandar de professores tomados de decisões rápidas, muitas vezes, não coerentes com o seu modo de ensinar, mas, respeitando a necessidade que o momento exige para que tenha respostas hábeis, direcionando o que querem alcançar. Inclusive, foi o que as professoras fizeram no ensino remoto, tiveram que refazer o seu planejamento após o diagnóstico realizado com os alunos. Elas

³ Esta perspectiva não nega a necessidade do planejamento, pode significar o próprio Plano B, C.... E, constatamos que esta urgência é, muitas vezes, requerida na atividade de ensinar.

precisavam agir na urgência e decidir na incerteza para que o processo de alfabetização pudesse ser concretizado e fosse possível alcançar o objetivo proposto – alfabetizar.

Sabemos que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 2002, p. 55). As professoras mostraram o que sabiam fazer, que sabiam ensinar. O que nos preocupa diante das narrativas das professoras é que ficou evidente o quanto o trabalho docente, às vezes, é solitário, individual, não de modo intencional, mas, porque o contexto exige/obriga. Nem sempre as decisões das professoras serão coerentes com aquilo que foi descrito no currículo que chega até elas, mas sim, necessárias, defronte daquilo que é possível de fazer para conseguir alfabetizar, isto porque elas sabem qual o seu papel no espaço escolar, bem como na sociedade.

5 Considerações Finais

Os caminhos percorridos para concluir uma pesquisa são longos e envolvem diversas situações acadêmicas, sociais, profissionais e pessoais para alcançar o objetivo proposto. Assim, responder à questão da pesquisa—identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico, não foi uma tarefa fácil. No início, refletimos sobre como isso ocorreria, mas, à medida que a pesquisa avançou, acreditamos ter feito progressos significativos e proporcionado contribuições relevantes.

Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem, da alfabetização e da formação docente. Sabemos que a formação continuada não é garantia de que os professores tecerão conhecimentos e saberes da prática, mas sem ela, pode-se cair no abismo da alienação e do achismo. Embora muitas formações não abordam a realidade do cotidiano escolar e não trazem referências do que são vividas nesse espaço, elas ainda são importantes, ou deveriam ser para aprimorar e atualizar os profissionais sobre o que está acontecendo atualmente na educação e na sociedade.

Ao analisarmos as narrativas das professoras sobre como realizavam suas práticas, percebemos seus esforços em realizar o melhor trabalho possível em um contexto adverso como o ERE. As características e especificidades dessas práticas foram identificadas ao observarmos o diálogo entre o que foi realizado e o que não foi.

Foi nesse momento que compreendemos a existência de um "entre-lugar", onde se manifestavam as características e especificidades da prática.

Constatamos que as práticas pedagógicas alfabetizadoras foram influenciadas pelo contexto do ensino remoto, que herdou limitações referentes à construção de conhecimentos por parte dos alunos, prejudicados pelos modos de escolarização possíveis no período da crise sanitária da covid-19.

É importante destacar que a maneira como as professoras alfabetizadoras desenvolveram suas práticas pedagógicas, imersas na tensão entre o realizado e o não realizado, revelou que elas acionaram práticas pedagógicas que, aparentemente, poderiam estar superadas. Isso as levou a fazer escolhas, como a de separar os alunos em grupos, entre outras.

Contudo, percebemos que as aprendizagens da docência, que são do âmbito da formação, da prática, da experiência, entre outros, vão marcando lugar no cotidiano da sala de aula, tomada como espaço de produção de cultura, de diversidade, de transformações. No entanto, as professoras mostraram que sabiam fazer, alfabetizar, conforme as necessidades de seu campo de atuação.

Para alfabetizar, não é necessário somente saber aspectos metodológicos, pois na alfabetização existem outras coisas mais específicas, como a questão dos conhecimentos linguísticos que recaem sobre os saberes. Portanto, os saberes são construídos cotidianamente, é processual e inacabado o que prevaleceu nas práticas das professoras foi à realização de intervenções diante dos desafios e dos contextos de crise que atingiam seu ensino e seu processo formativo.

Ainda, as constituições das práticas são marcadas, principalmente pelo contexto pós-pandemia que exigiu e, ao mesmo tempo, imprimiu um olhar sensível sobre a sala de aula e os alunos, o desenvolvimento de um processo de conscientização sobre seu papel, as responsabilidades e as transformações das “leituras de mundo”.

Destarte, chamamos a atenção para a necessidade de maiores investimentos na alfabetização e nas práticas pedagógicas alfabetizadoras ascendendo às possibilidades destas promoverem ações para transformar a educação. As características das práticas pedagógicas precisam ser visibilizadas, realçadas e apoiadas.

Diante das narrativas das professoras sobre suas práticas, foi possível identificar os aspectos constitutivos da atribuição de sentidos e as contradições nelas explícitas e não percebidas, revelando-se em conhecimentos e saberes cotidianos. Ainda, da experiência, das formações, do momento que exigiu mudanças de posturas diante do

ensino remoto e da incerteza do fim da crise sanitária e suas consequências, além de não saberem como seria o retorno presencial.

Todos estes aparatos abalaram significativamente toda a sociedade e, principalmente os professores que estavam lidando diretamente com a situação de forma direta e indireta do processo educacional, sem apoio necessário para sua concretização.

Por isso, não podemos culpá-los ou apontá-los pela forma que o ensino e aprendizagem foram conduzidos no ensino remoto. Era o que tinha para oferecer naquele momento. O mais importante e que precisa ser reconhecido, é que elas tentaram e não desistiram, lutaram com as armas que tinham e conseguiram fazer com que a educação não deixasse de acontecer.

6 Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. Aprendizagem da docência alfabetizadora: desafios à formação. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5107>. Acesso em: 17 maio. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/guia_for_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DEMO, Pedro. **O porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, 39, n. 2, 220–230, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20243>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer**. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. A alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mCD09>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FERRAZ, Rita de Cássia Nascimento; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia. Resignificação da prática pedagógica: contribuições da autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9846>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10113> . Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9557/6210>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Educação Inclusiva e Currículo: reflexões sobre as novas exigências formativas. In: COSTA, Graça dos Santos; PUIGGRÒS, Núria Rajadell; NUNES, Cláudio Pinto (orgs.). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 87-100.

FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos: ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97,

n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo, SP: Editora Olho D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois Processos comportamentais. **Revista Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes Escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília (org.). **Provocações da Sala de Aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 41-60.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 91-116, abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9gQhnmtHVbvLfJsjrNnJSxJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/ante3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIRES, Maria das Graças Porto.; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel Fernandes. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista Letra Magna**. Ano 06, n. 13, 2º Semestre de 2010. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/150/202>. Acesso em: 10 jan. 2021.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? *In*: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (orgs.). **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

RADVANSKEI, Sônia de Fátima; HAGEMEYER, Regina Celly de Campos. A formação continuada para a aprendizagem da docência: um ato responsivo. **Revista Linha Mestra**, v. 16, n. 46, 2022. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/issue/view/28/showToc>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento; BRITO, Antônia Edna. Práticas Pedagógicas de Professores Alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 16, 2012, Campinas-SP. **Anais [...]**. v. 16. Campinas-SP: UNICAMP, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARTIGO 3

OLHANDO COM A LUPA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E CURRICULARES

Resumo: Este texto tem o objetivo de especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que impactaram nas práticas pedagógicas das professoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Deu-se a partir da realização de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que fez uso das entrevistas semiestruturadas para produção dos dados. Esta investigação foi realizada no município de Itapetinga, Bahia, no ano de 2022, com 5 professoras que atuavam em classes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, cujos dados foram analisados com a técnica da Análise de Conteúdo. Evidenciamos que com a pandemia “tudo” mudou e que os desafios da alfabetização aumentaram. Constatamos que os aspectos sociais, políticos e curriculares impactam/impactaram na prática pedagógica de professores alfabetizadores no contexto da pandemia e pós-pandemia. Nuances como desigualdades sociais, pouca escolarização das famílias, falta de autonomia, falta de conhecimento prévio são alguns destes. Portanto, sabemos que continuaremos a ver as consequências da pandemia na educação pós-pandemia por muito tempo.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Alfabetização. Políticas curriculares.

1 Introdução

A proposta aqui posta tem como foco o olhar mais apurado sobre os desafios da alfabetização que não são recentes, não são poucos e que somam várias estratégias para superá-los. Esse estudo abarca uma perspectiva mais relacionada aos aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que traz impactos a outros campos como aqueles dos saberes e das práticas docentes etc.

Dessa forma, temos como objetivo nesta pesquisa, especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que impactaram nas práticas pedagógicas das professoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O recorte para estes contextos está relacionado com as grandes lacunas deixadas pela pandemia que provocaram transformações na atualidade. Este tem a intenção de fortalecer os estudos já existentes, buscando contribuir para compreendermos as consequências para a educação, mais especificamente para a alfabetização, oriundas da crise sanitária e suas nuances.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, esta que “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73). É também exploratória, pois o fenômeno em questão é visto com olhar de aprofundamento.

Para produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no ano de 2022, com cinco (5) professoras alfabetizadoras que atuaram no período pandêmico, no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em escolas públicas do município de Itapetinga, Bahia, em classes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para realizar a análise dos dados (Bardin, 2010). Decorrente do tratamento dos dados, duas categorias emergiram e foram mobilizadas para promover o diálogo dos dados com as bases teóricas que fundamentam este estudo. Salientamos que das cinco (5) professoras entrevistadas, somente quatro delas tiveram falas concernente com as categorias elaboradas.

2 Alfabetizar em contextos de crise: necessidades, exigências e reinvenções

Primeiramente, é preciso lembrar que foi através das mídias sociais que a Organização Mundial de Saúde (OMS), notificou para todos os países a existência de um surto do novo coronavírus (Sars-Cov-2), colocando o mundo em alerta, pois se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). O novo coronavírus, que provoca a doença denominada Covid-19, tem como sintomas problemas respiratórios, febre, tosse entre outros e teve seus primeiros casos oficiais no final de 2019 em Wuhan na China.

Assim, o diretor da OMS ainda instruiu como os países deveriam se portar a partir daquele momento com procedimentos que envolviam governos e toda a sociedade, com planos integrais e articulados que viessem impedir novas infecções em prol de “salvar vidas e minimizar o impacto” (Ghebreyesus, 2020, s/p). Com a confirmação de estarmos numa pandemia, houve maior atenção por parte de muitos países e alguns se organizaram como puderam para que o vírus não se propagasse ainda mais. Destacamos algumas falas do Diretor da OMS em sua entrevista, relatando que:

Nunca vimos uma pandemia provocada por um coronavírus. Esta é a primeira pandemia causada por um coronavírus. E nunca vimos uma pandemia que, ao mesmo tempo, pode ser controlada. E pedimos todos os dias que os países tomem medidas urgentes e agressivas. Se os países detectam, testam, tratam, isolam, rastreiam e mobilizam sua população na resposta, aqueles com um punhado de casos podem impedir que esses casos se tornem clusters (aglomerados de casos) e esses clusters se tornem transmissão comunitária. Esta não é apenas uma crise de saúde pública, mas uma crise que afetará todos os setores – portanto, todos os setores e indivíduos devem estar envolvidos nesta luta (Ghebreyesus, 2020, s/p).

Apesar de o mundo ter vivenciado outras pandemias, talvez não imaginássemos que, em pleno século XXI, em meio à revolução tecnológica, ao avanço das pesquisas científicas, enfrentaríamos esse momento. Era possível controlá-la? Sim, mas exigiu medidas duras, rápidas e de forma conjunta entre governos e sociedade. O contato físico passou a ser limitado, pois o isolamento social tornou-se uma alternativa viável e eficiente para diminuir o contágio, assim como seguir procedimentos de higienização, uso de máscaras e outros equipamentos. Portanto, as medidas tomadas de imediato em vários países foi o fechamento de estabelecimentos comerciais não essenciais e de várias instituições, sendo uma delas as escolas.

O distanciamento social que obrigou muitos de nós a ficarmos mais tempo em casa, impactou diretamente na educação, por ser a escola, por exemplo, um espaço de contato físico e pessoal e, também, bastante propício para proliferação e propagação do vírus. A ruptura do espaço escolar com maiores ou menores danos implicou no que chamamos de aspectos humanos, de ordem social, econômica, pedagógica e técnica. Ainda, observamos a exigência de “novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (Colello, 2020, p. 4).

A escola, em sua forma de funcionamento habitual foi suspensa, e passou para o modo não presencial, a partir do ensino remoto, mediado ou não pelas tecnologias. Vários autores⁴ se debruçaram a dar visibilidade ao funcionamento das instituições, ao processo de ensino e de aprendizagem, às dificuldades estruturais e organizacionais enfrentadas pelos alunos e suas famílias, à exclusão social, e ao aumento das necessidades emocionais. Esse esforço nos possibilitou pensar sobre o ensino pós-pandemia e em como atender as demandas e necessidades surgidas a partir dele.

Esta pandemia demarcou a especificidade da escola, sua importância, suas limitações e potencialidades. Demarcou aquilo que ela representa que não pode, jamais, ser substituída; sua cultura como única; seus professores como necessários; e a interação e socialização como vitais no processo de desenvolvimento humano.

A Legislação educacional na pandemia tem seu marco com a Portaria nº 343 (Brasil, 2020a), que suspende o ensino presencial no Brasil. Posterior a essa, surgiram

⁴ Leite; Torres; Cunha (2020); Souza; Ferreira (2020; 2021); Cruz; Coelho; Ferreira (2021); Ferraz; Ferreira (2021); Ferreira; Abreu (2021); Teles; Gomes; Valentim (2021); Félix (2021); Santos; Oliveira (2021); Ribeiro; Ferreira (2022); Ferraz, Ferreira; Silva (2022); Ferreira; Ferraz; Ferraz (2022).

as Medida Provisória 934 (Brasil, 2020b), os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) 05, 09, 11 e 19, todos de 2020 (Brasil, 2020c; 2020d; 2020e; 2020f), e o 06 de 2021 (Brasil, 2021). Estes apontaram modos de proceder na educação diante da pandemia, com a amenização ou compensação de perdas e perspectivas de retorno presencial. No entanto, as legislações não consideravam aspectos cruciais do contexto da prática que necessitavam de interação e socialização, especialmente no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De fato, como alfabetizar remotamente em pleno século XXI? O Parecer 05/2020 (Brasil, 2020c) aponta que:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que a criança do primeiro ciclo encontra-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (Brasil, 2020, p. 11).

O próprio parecer reconhece a complexidade de apresentar para a criança um ensino remoto, seja pelas necessidades de interação fortemente vinculada ao processo de desenvolvimento na Educação Infantil ou pelas necessidades de “estar junto” no processo de alfabetização, por isso a presença do adulto seria essencial.

Dessa forma, diante do contexto da pandemia da Covid-19, tida como contexto de crise, os desafios de ensinar e aprender no processo de alfabetização, e não somente nela, mas de todas as modalidades e níveis de ensino, sofreu modificações bruscas, das quais podemos citar: 1) mudança no estado emocional por estarmos naquele momento, vivenciando uma pandemia em um contexto de doenças e óbitos; 2) para evitar o contágio da população em massa, foi necessária a suspensão das aulas presenciais no espaço físico da escola, por mais de um ano; 3) medida de isolamento social; 4) a alternativa de ensino remoto; 5) professores aprendendo a ensinar de forma remota/virtual; 5) formação necessária para que o ensino remoto acontecesse; 6) ensinar de forma virtual através da tela do computador ou rotatividade de atividades; 7) conseguir que todos os alunos participassem das aulas remotas ou realizassem as atividades; 8) problemas de acesso à internet e de aparelhos tecnológicos por parte dos alunos; 9) dificuldade dos professores e alunos em se adaptar a alternativa do ensino remoto.

Aquém do contexto de crise da pandemia, a alfabetização enfrenta várias dificuldades. Temos vários métodos e estratégias de alfabetização que a história nos apresenta como fato, cuja existência nos possibilitou aprendizagens plurais, mas que não foi capaz de diminuir os desafios já existentes no processo de aprender a ler e escrever.

A gênese do retrocesso da alfabetização não está no contexto pandêmico, mas, ela já vinha se arrastando há anos, e se vincula a uma crise política, econômica, cultural, social, que mostra as relações de poder na sociedade. O conservadorismo do governo anterior (Jair Bolsonaro 2019-2023), não criou políticas, na verdade acabou com as já existentes (Extinção da Secadi, mudança da política de inclusão, política de direitos humanos, alguns vetos - internet para a comunidade escolar no ensino remoto etc.).

Segundo o relatório “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises” (2022), o momento vivenciado com a pandemia do novo coronavírus, só veio acentuar os problemas educacionais, políticos, econômicos, culturais e sociais que vinham se arrastando há anos no Brasil, que foram mais visibilizados com a crise sanitária, retratando a fragilidade do país diante dos acontecimentos.

Portanto, superar os desafios da alfabetização deve ser uma prioridade em nosso país, no qual as dificuldades para alcançar os objetivos são significativas e os investimentos, insuficientes. No entanto, além das necessidades e exigências, essa realidade nos instiga a buscar mudanças e nos motiva a reinventar nossas práticas.

3 Usando a Lupa: ampliando olhares

Esta seção dialoga com os dados da pesquisa referentes aos desafios de ensinar e aprender às práticas pedagógicas e suas reinvenções, bem como à alfabetização e suas várias mudanças antes, durante e após a pandemia. Buscamos especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares que impactaram as práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

3.1 Mudando as lentes: com a pandemia “tudo” mudou

A pandemia, mais que um evento catastrófico, é um divisor de águas. Tudo existe antes da pandemia, durante a pandemia e depois da pandemia. Por isso, “com a pandemia tudo mudou”. Projetos tiveram que ser reinventados. As análises desses

tempos permanecem e precisam mesmo, porque tudo no mundo mudou e precisamos analisar para conhecer essas mudanças. Estas são de diversas ordens.

Acho que hoje está muito mais difícil, sabe, depois da pandemia. A pandemia, ela trouxe um prejuízo muito grande porque ela afetou todos: crianças, os profissionais psicologicamente e emocionalmente. Enfrentamos as dificuldades tecnológicas, porque nem todas as crianças tinham acesso à internet. Houve um prejuízo enorme, porque aquelas que puderam acessar, elas ainda tiveram acesso à educação, aquelas que tinham acesso à internet, elas ainda tiveram acesso à educação, mas, aquelas que não tinham acesso, elas passaram todo o tempo da pandemia sem ter aula. Ela tinha o material didático. Então, ela vinha uma vez na semana na escola e pegava seu material para responder e depois trazia de volta para o professor corrigir. Mas, ela não tinha acesso às aulas. Então, a gente vê um prejuízo muito grande em relação à aprendizagem (Maria).

[...] aí o que acontece, tinham aqueles meninos que assistiam às aulas, mas a frequência era baixa, os meninos não tinha interesse quando a gente pedia para ligar a câmera, via que o menino ficava era pulando na sala com mãe do lado, entendeu, atenção nenhuma, responder a atividade a gente via que nem era ele que respondia, oralmente, a mãe ou quem estava do lado falava e ele respondia, e escrito, quando a gente ia ver, via que, era praticamente feito pela família. Entendeu, a gente não via uma resposta dada pela criança [...] (Jaqueline).

Percebemos que a pandemia nos afetou como seres humanos de um modo tal que escancarou nossa vergonha - a desigualdade social. Assim, vimos alunos matriculados que não tinham acesso à escola. Primeiro porque a escola já não era mais “acessível” em sua estrutura física; segundo porque, socialmente falando, para alcançá-la era necessário bens e modos que exigiam condições econômicas maiores. Restou para a maioria dos estudantes de escolas públicas, pobres, “o ensino *delivery*”⁵, narrado pela professora.

A pandemia exigiu a transformação da escola. Canário (2006) já nos chamava atenção para a necessidade ou não de reinvenção desta instituição, mas, com a pandemia, não tivemos escolha, ela precisou ser reinventada. Com isso, a aprendizagem passou a ter vários sentidos, isto porque, os vários modos de ensinar na pandemia, provocaram vários modos de aprender (aprender pouco, muito, não aprender). Várias

⁵ Segundo Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 332), “faz referência ao planejamento de atividades realizadas pelo professor que são impressas e os alunos ou seus familiares buscam na escola para que este realize durante a semana. Estas atividades respondidas são devolvidas na escola na semana seguinte e também outras são buscadas. Esta alternativa tem sido utilizada pelas famílias que não dispõem de equipamentos tecnológicos (celular, *tablet* ou computador) ou acesso (internet) em casa para que os alunos realizem as/participem das aulas síncronas e realizem atividades *online*”.

crianças matriculadas na pandemia neste modelo remoto precarizado, foram penalizadas com a defasagem na aprendizagem, fruto da descontinuidade do modelo anterior.

A pandemia exigiu mudanças nas práticas docentes, muitas delas provocaram rupturas entre o público e o privado, entre a casa e o trabalho, e obrigou outras aprendizagens, conforme narrativa.

Durante a pandemia foi terrível para mim, porque essa questão de internet, de mexer em celular, computador, eu não tenho esta prática, e pegou a gente, não, vocês têm que fazer, tem que dar aula pelo computador, tem que utilizar plataforma. Então foi tudo assim muito jogado. O tempo que a gente teve de aprendizagem, foi pouco, colocaram um rapaz para ensinar a gente, virtualmente, o cara era tão culto, que eu não conseguia acompanhar o que ele falava, porque ele sabia muito de computadores, das tecnologias e eu nada, porque só sabia o básico ali, aí ficou aquela coisa [...] (Jaqueline).

Com a pandemia, bruscamente, de forma, vou dizer até cruel, a gente teve que aprender a mexer no que nunca mexeu, no que não sabia, sem uma formação adequada [...]. [...] Eu, tenho filhas, então eu tinha um *notebook*, eu tinha celular, minha filha mais velha ia para o *notebook*, porque ela precisava de algo melhor por estar no Fundamental II, a minha pequena ia para um celular e eu ia para o outro, eu dava aula com o celular. Eu fazia tudo pelo celular. Eu fazia *powerpoint*, eu trabalhava com o *word*, tudo, eu postava vídeos no celular, que é muito mais difícil. Uma coisa é você fazer isto no *notebook*, mas, eu não podia ocupar o *notebook*, porque minha filha precisava do *notebook* e ela estava em processo de aprendizado, não podia tirar dela, né. Então, eu fui me adaptar por conta própria, sozinha, descobrir como fazer tudo pelo celular, eu acho isso muito cruel (Maria).

A renúncia foi necessária muitas vezes, com práticas mais “primitivas” como as do ensino *delivery* e mais tecnológicas com produção de vídeos, montagens e uso de plataformas/aplicativos. Segundo Ferreira, Ferreira e Ferraz (2024), os desafios se impuseram: a mudança de rotina, com a conciliação das tarefas domésticas e profissionais; outros modos de ministrar aulas, pois as horas de trabalho aumentaram.

A aprendizagem do novo na pandemia era uma demanda, por isso: “Eu falei assim: eu não sei, mas preciso, então vou aprender. Quando tinha alguém que pudesse me dar suporte, eu pedia socorro, quando não tinha eu me virava” (Maria). O professor foi mobilizado a aprender o que não sabia para reinventar a escola, movimentar outros modos de aprendizagens, utilizar outros recursos etc.

Então assim, o lado bom foi isso, eu aprendi muita coisa também, o lado ruim, é o lado da solidão mesmo, te cobra, mas não te dá suporte, te vira. E aí. Esse lado é triste. Você se sente angustiada, porque você

tem que dar conta de algo, que você não tem uma base. [...] Então assim, para mim teve esse lado bom, e teve esse lado ruim de você se sentir só, de você se sentir impotente, às vezes, de você se sentir invadida [...]. Então assim, foram coisas boas e angustiantes, que eu preferia estar em sala de aula mil vezes, do que está vivendo esta situação que nós vivemos [...] (Maria).

Percebemos que as professoras participantes vivenciaram os percalços da pandemia e da profissão docente, que se desmembra em antes, durante e depois dela. Ambas podem provocar o adoecimento e Maria relata como a exaustão emocional atingiu, provocando angústia, solidão, sentimento de impotência e como sua escolha se volta para um ensino presencial.

As condições humanas para desenvolver a atividade docente mudaram e isso foi externado por muitos professores, inclusive Maria. Em um cenário “normal”, o professor, pela atividade que exerce já está exposto a várias adversidades que podem levá-la a situações de sofrimento psíquico/físico ou ao adoecimento. No caso de contextos inabituais, de crises, como este vivenciado na pandemia, esse risco aumentou consideravelmente.

Vários autores (Ferreira; Ferreira; Ferraz, 2024; Ferraz; Almeida, 2023; Cruz; Coelho; Ferreira, 2021; Ferraz, R. D.; Ferreira; Ferraz, 2021; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021; Pereira; Santos; Manenti, 2020) referem-se às alterações de rotinas na pandemia e, conseqüentemente, na saúde do professor que afetam seu desenvolvimento profissional e modos de trabalho. Tudo isso, que tem como pano de fundo, também, os novos desafios a serem superados, geraram sentimentos negativos e, portanto, outros desafios.

Em meio às crises vivenciadas pelas professoras (Ferreira, 2021), as práticas pedagógicas tiveram que mudar. Práticas cotidianas precisaram ser revistas, reinventadas, ressignificadas. O processo de consciência dessa necessidade já configura por si só uma aprendizagem. Assim:

[...] a vida mudou, não dá para continuar do mesmo jeito. Não dá para continuar em nada. Não dá para continuar fazendo essas práticas. Não dá para voltar a mesma rotina de antes. Não dá, mudou, mudou tudo. O que aconteceu, o que era antes da pandemia e o que se tornou depois da pandemia, não dá para ser mais, não dá. [...]. Então, a gente não pode ter a ilusão de que a gente vai conseguir voltar o que era antes. É uma ilusão, não vai. Pós-pandemia é outra vida, é outra realidade, você precisa seguir a realidade de hoje (Maria).

[...].

As práticas não são mais para retornar as de antes, elas têm que evoluir. A gente está evoluindo, mesmo com a pandemia, a gente está procurando seguir a vida em frente, a gente está se modificando. Precisamos entender isto, se o mundo está modificando, nossa prática precisa modificar. (Maria).

A pandemia nos ensinou muito, mas também nos tirou muitas coisas. “Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de reinventar o futuro, isto é, de construir coletivamente uma outra educação” (Nóvoa, 2023, p. 107). De fato, não dá para voltar, temos que evoluir e seguir esta nova realidade. É assim que reinventaremos o futuro.

Aprender vai além de interpretar códigos. Aprender envolve interpretar, interpretar o mundo conforme Freire (2021), fazer leitura de mundo. A pandemia mudou muitas de nossas leituras, conseqüentemente, de nossas aprendizagens. Tudo mudou e as práticas pedagógicas precisam acompanhar essas mudanças. No mundo pós-pandemia, as práticas já não são as mesmas de antes nem de durante, precisaram ser novamente reinventadas. Eis aí um desafio.

A barreira do ERE impõe limites para superar desafios. As professoras perceberam esse limite e explicitaram em muitas falas aqui postas. Nem sempre conseguimos controlar tudo. Assim, essa transição do ensino presencial para o ensino remoto não foi fácil e veio com conseqüências para os envolvidos, pois “demandaram mudanças, principalmente nas práticas, isso quer dizer que exigiu novos recursos e uma nova postura didática” (Ferreira, 2022a, p. 5).

Em tempos de pandemia, o professor foi visto como aquele que “deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (Moreira, Henriques; Barros, 2020, p. 354). Novos papéis foram denominados para professores e estudantes que, para continuarem suas atividades, fizeram uso do ensino *delivery* e/ou das ferramentas digitais. Percebemos que os desafios para ensinar e aprender foram enfrentados conforme as demandas e as condições da realidade.

3.2 Ajustando o foco: a alfabetização

Alfabetizar exige contato, presença, é assim que a confiança professor-aluno é construída. O cotidiano escolar é um aspecto favorecedor de práticas coerentes para o

processo de ensinar e de aprender. O Ensino Remoto Emergencial “esvaziou” muitas práticas e limitou muitas aprendizagens tanto de alunos quanto de professores. Conforme relatado:

Então, a gente precisou, a gente precisa, precisou e precisa mudar as práticas, não tem jeito, a gente tem que tentar, não que a gente vai ficar com a tecnologia o tempo todo na sala, mas, a gente precisa se adaptar, o que eu posso fazer que vai chamar a atenção no meu aluno. [...] Então, a gente tem que avaliar agora o mundo de hoje, até mesmo para colocar e adaptar as nossas práticas a nossa realidade da sala de aula. [...] A criança na alfabetização ela quer pegar, ela quer sentir, então, se você traz a parte concreta para a sala, você traz aquilo que já é da vivência dela como a própria internet em si, você vai ter um resultado melhor. Porque se você ficar no quadro e giz, já era, não vai, entendeu. A prática precisa ser modificada, a gente tem que olhar o todo, não dá para continuar, achar que escrever no quadro e colocar lá e que a criança vai aprender, não é mais assim (Maria).

A educação se faz com os outros, nas relações, não se faz em contextos de isolamento, é o que profere Nóvoa (2023). Após passarmos por uma pandemia e uma mudança no ensino que passou a ser remoto, isso se tornou mais perceptível. Assim, entendemos que situações difíceis nos exigem mudanças drásticas. Nas práticas pedagógicas elas aconteceram e impactaram, sobremaneira, a vida de professores e alunos, como já sinalizamos no eixo anterior.

Maria ressalta a necessidade de mudança em meio à pandemia, mas que não poderíamos nos acomodar com aquilo, pois as rotatividades de práticas se tornaram imprescindível no ERE. A alfabetização foi desafiada e os professores responderam a estes desafios com muitas limitações, mas com afinco. Segundo Nóvoa (2023, p. 116):

Não podemos esquecer que as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupo de professores, que conseguiram pôr em prática ideias e projetos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens.

A interação desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, pois permite que os alunos troquem experiências, tirem dúvidas e construam conhecimento coletivamente. Essa dinâmica favorece não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças. Contudo, durante a pandemia, essa interação foi severamente comprometida, uma vez que o ensino remoto limitou o contato presencial entre alunos e professores.

A criança em processos de alfabetização necessita de um intenso contato com seus pares. Por isso, mudanças foram exigidas. Nogueira *et al.* (2022, p. 18), no estudo

com uma professora alfabetizadora no período da pandemia constatou que “a odisséia vivenciada por esta alfabetizadora retrata a realidade de tantas outras professoras que atuaram no ensino remoto, tendo elas que (re)configurarem os planejamentos, as estratégias de ensino, a organização curricular, entre outros aspectos”. Não foi diferente no estudo em tela.

Antes da pandemia, depois da pandemia, as comparações são recorrentes e ficam mais visíveis as complexidades da alfabetização. Emília ressalta como o que já não era fácil ficou ainda mais complexo – alfabetizar.

[...] Depois da pandemia piorou, porque com a pandemia o aluno, principalmente, o aluno que vem da pré-escola e do 1º ano, eles não frequentavam escola, aqui alguns participavam das aulas remotas, das aulas *online*, pouquíssimos, e outros não, mas os alunos que vieram de outra escola, eles não participaram, e foram dois anos fora da sala de aula, dois anos em casa, ocioso, na rua, sem fazer nada, foram dois assim, bem complicado. Aí quando o aluno vem para a escola depois dessa pandemia, no início do ano quando fui fazer o diagnóstico, meu Deus, eu me desesperei, porque eu peguei aluno três anos sem ir à escola [...] (Emília).

[...]

Se as dificuldades já eram muitas antes da pandemia, com a pandemia piorou bastante, acentuou bastante. Aqui na escola mesmo, o Secretário de Educação teve que trazer quatro salas de reforço para nos ajudar no processo de alfabetização, porque não foi fácil. Pensa, pegar aluno na sala de aula no 2º ano, que não sabe pegar no lápis, eu tive vários alunos que não sabiam pegar no lápis. Então, com a pandemia, isso piorou bastante. Depois da pandemia eu foquei em alfabetizar e letrar, eu foquei nisso, porque não tem como no 2º ano você chegar e dá assuntos de 2º ano, se fizesse isso, seria o faz-de-conta que ensina, o aluno ia fazer de conta que aprende, a dificuldade, a defasagem série idade só ia crescer, só ia aumentar. Então, eu tive que mudar a minha prática, eu tive que mudar as metodologias que eu usava, e focar no processo de alfabetizar e letrar, e acabou (Emília).

O retorno presencial, pós-pandemia, também se configurou como um momento [movimento] difícil para professores e alunos. Em meio a expectativas havia também a ansiedade e o medo. Para, além disso, a necessidade de acolhimento e afeto tão escassos no período de isolamento social. Mesmo sendo tão evidente, vários autores (Andrade *et al.*, 2022; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2022; Ferraz, R. de C.; Ferreira; Ferraz, 2021; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020) ressaltam a importância das reinvenções docentes nos modos de fazer e sentir.

Na alfabetização esse caráter foi bem urgente, visto que “essa compreensão acerca de o processo de Alfabetização carece da presença, da relação “face a face”, do

jogo interativo do/a alfabetizador/a com a criança” (Barros-Mendes; Silva; Mota, 2022, p. 8). Ter consciência desta necessidade fez a professora Emília, após diagnóstico de sua turma, se desesperar. Ela sabia que seria grande o trabalho para colaborar com aprendizagens efetivas dos alunos que ficaram dois anos com o processo de escolarização remoto.

Os alunos de Emília são aqueles que ficaram remotamente pré-infantil I e o 1º ano. Por isso, talvez, pegar no lápis, fosse algo difícil para o aluno. Pegar no lápis exige concretude, manuseio, toque, confiança e isso o aluno não teve na pandemia. Isso se coaduna com a fala de Ferreira, Ferreira e Zen (2020, p. 296):

O ERE impõe limites e, apesar de se configurar na única alternativa possível no contexto pandêmico, não se constitui na melhor alternativa para a alfabetização. O ERE assegura a manutenção do vínculo das crianças com o contexto escolar, mas cerceia as possibilidades de participação em diversas práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a participação do coletivo.

De fato, as limitações podem ser vistas no pós-pandemia que, pela sua complexidade, cria outros desafios, oriundos do ERE, para o processo de escolarização como um todo. Por isso, estratégias foram criadas como salas de reforço, por exemplo, importantes para diminuir os prejuízos na aprendizagem dos alunos. As dificuldades de aprendizagens dos alunos aumentaram e a defasagem também, portanto, os esforços foram/são imprescindíveis.

Apesar de serem alunos do 2º ano, estes conhecimentos (do 2º ano) não poderiam ser construídos/adquiridos com tantas defasagens dos anos anteriores. As intervenções do contexto escolar são condições *sine qua non* para o processo de aprendizagem, pois os estudantes têm a oportunidade de participar de situações planejadas e organizadas que intenciona colocar em xeque o que sabem para provocar avanços na apropriação da leitura e da escrita. Essa defasagem também é relatada por Ana:

Antes da pandemia já tinha aquele ritmo, a criança saía do pré já conhecia o alfabeto, ela já tinha feito toda aquela parte da coordenação motora. Aquelas atividades, ela já vinha sabendo o nome dela. E agora depois da pandemia não, a gente pegou as crianças praticamente cruas, cruas mesmo assim que eu falo não é o saber nada, porque a gente sabe que todo mundo sabe alguma coisa, mas, a questão de estar na escola, de estar num ambiente escolar, a questão da socialização, a questão da coordenação motora, de saber as letras, as cores, teve criança também com dificuldade com isso. Antes da pandemia, quando chegava na alfabetização, já não iríamos trabalhar com isso, e

agora depois da pandemia, até isso tivemos que trabalhar, lateralidade, alto, baixo, grande, pequeno, tem que dar continuidade, mas, tivemos que começar do zero, tanto eu como a outra professora. A gente trabalhava, e ela falava, olha colega, estou trabalhando tal coisa e aí eu reforçava na minha aula, porque, era dela, mas, eu aproveitava também, fazia alguma atividade. Na matemática também já tinha algumas coisas, eu aproveitava e reforçava, as crianças vieram desse jeito, sem saber. E aí, como vamos alfabetizar uma criança sem ela saber direita, esquerda, alto, baixo, grande, pequeno, ela vai chegar no 2º ano sem saber essas coisas? A direção e a coordenação chamaram a nossa atenção para isso, no início no ano, é difícil para ele também. Porque se para nós que é adulto pegar eles desse jeito, como vamos ficar trabalhando só a questão da alfabetização e não vai trabalhar essas outras coisas, a questão da socialização. Tem criança que chegou sem saber dividir as coisas, dividir os brinquedos, porque é filho único, que ficou preso na pandemia. E na escola quando eles são menores, no infantil mesmo o que bem tem é questão de brinquedos, de brincadeiras, e aí, a gente trabalhou bastante isso (Ana).

Na alfabetização tivemos que segurar algumas atividades que realmente eram do 1º ano. No início eu peguei bastante atividade do pré II, para eu poder entrar nas atividades do 1º ano, porque se não eles não iriam conseguir. Tivemos que iniciar com atividades do pré II, a avaliação diagnóstica do 1º ano mesmo a gente não pode dá, porque eles não iam acompanhar. Então, a avaliação diagnóstica deles foi do pré II, tivemos que fazer este trabalho, para nós também depois não termos dificuldades com as outras demais atividades, porque sabemos que numa turma grande nem todo mundo vai acompanhar, mesmo sem pandemia, a gente sabe disso, mas, se não tivermos feito isso iria ficar bem pior (Ana).

Ana, assim como Emília, expõe a necessidade de adaptações das práticas pedagógicas e curriculares. A Educação Infantil não deve ser entendida como um mero estágio preparatório para o Ensino Fundamental, mas sim, como uma etapa essencial no desenvolvimento integral da criança. No entanto, é importante reconhecer que as crianças que têm a oportunidade de vivenciar uma Educação Infantil de qualidade chegam ao 1º ano com condições diferenciadas, beneficiadas por experiências que enriquecem seu processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (2022b), a reconfiguração do trabalho pedagógico na Educação Infantil, foi um dos mais difíceis, pois:

[...] o trabalho é realizado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (0 a 5 anos), com utilização de várias linguagens, cuja recomendação não é de um trabalho pedagógico “em tela” (virtual) nem mesmo individual, como ressaltado, pois a interação e socialização são elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem das crianças.

As crianças em idade pré-escolar durante a pandemia não estavam totalmente privadas de participar das culturas do escrito, pois, mesmo dentro de casa, tiveram a oportunidade de vivenciar diversas práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano familiar. Essas experiências, embora diferentes do contexto escolar, enriqueceram seu repertório e habilidades. No entanto, foi necessário adaptar o ensino no 1º ano para reconhecer e integrar essas vivências. É fundamental ressaltar que as crianças em idade pré-escolar não podem ser condenadas ao fracasso escolar por não terem frequentado a escola durante a pandemia; ao contrário, suas experiências em casa devem ser valorizadas como parte de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Isso requer refletir sobre que educação possibilitará às crianças na escola, reconhecendo que esta é uma instituição em metamorfose, como nos sinaliza Nóvoa (2023). A socialização e a interação são processos que se potencializam na Educação Infantil. A criança precisa vivenciar e se desenvolver por meio das relações com o ambiente e com outras pessoas.

Maria, Jaqueline, Emília e Ana fizeram o trabalho possível na pandemia e seguiram se esforçando ainda mais no pós-pandemia. Apesar de não parecer suficiente, o trabalho sensível de olhar e de ter consciência de necessidades outras, colaborou para que estas professoras transformem a escola e a educação para estes alunos, oriundos da escolarização na pandemia.

3.3 Olhando além, enxergando os desafios

Os desafios existentes/decorrentes da alfabetização são muitos e não são recentes. Há anos busca-se superá-los. A pandemia impôs outros, além dos já existentes que são de diversas ordens - sociais, políticos, curriculares, culturais, relacionais etc. – e influenciadoras das práticas pedagógicas.

Neste contexto, Tassoni e Brito (2022), ao apresentar dados referentes ao vivido por professores alfabetizadores durante a experiência do ensino remoto emergencial e do retorno presencial, parcial e total às aulas, evidenciou “que o maior desafio foi conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas [...]” (p. 8). Ratificando com esses dados, Barros-Mendes, Silva e Mota (2022, p. 17) ressaltaram “como maiores desafios a frágil participação efetiva das crianças na realização e na devolutiva das atividades impressas ou mesmo daquelas que eram mediadas via uso de tecnologias, além da falta de infraestrutura tecnológica e formação adequada para seu uso”.

Os resultados dessas duas pesquisas dialogam com a nossa, pois se referem a aspectos sociais que dizem respeito ao acesso a bens culturais - como a tecnologias, a internet, livros etc. - e ao grau de instrução da família. Este último tem a ver com a realização das atividades por parte dos alunos. Fica visível que a escola tem um papel fundamental na educação desses alunos de instituições públicas que, muitas vezes, é o único espaço de acolhimento, socialização e alimentação dos alunos e que a pandemia tirou isso deles. O primeiro está ligado, entre outras coisas, às desigualdades sociais que ascenderam muito com a pandemia.

As dificuldades de aprendizagem não são um problema que tem origem apenas no aspecto social, mas também político. A sociedade e, principalmente a escola, é perpassada pela dimensão política, esta que diz respeito à sua organização e ao seu funcionamento e que foram extremamente prejudicados com a pandemia. A dinâmica da vida humana foi desordenada com a crise sanitária. Como isso, são desafios da alfabetização que não temos, muitas vezes, o controle para superá-los, pois surgiram como consequências de uma estrutura macro.

Freire (2019) aponta que o diálogo é um princípio fundamental para a emancipação e faz parte de um projeto político de libertação do homem. Portanto, essa dimensão demanda tomada de decisões, governança, participação cidadã e exercício do poder político. Mas, nem todas as decisões referentes ao processo social e educacional na pandemia favoreceram a sociedade mais necessitada e/ou a escola pública. A cidadania foi negligenciada e muitas pessoas morreram, afetando a capacidade de ensinar e aprender. Não foi fácil passar por uma pandemia com um chefe maior da nação que negligenciava as nossas demandas com chacotas, negativas ou marginalização.

Alfabetizar é um compromisso social e político e deve receber apoio de diversos âmbitos. Também é mais que codificação de letras. Mais que apreensão cognitiva, aprender a ler e escrever tem a ver com mudança de vida, mudanças ideológicas. Assim:

Assumimos a alfabetização como um processo desafiador e complexo, seja em face do trabalho cognitivo desenvolvido pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, seja em virtude da gama de conhecimentos que exige dos alfabetizadores na atividade de ensinar a ler e a escrever. Portanto, reafirmamos que aprender a ler e a escrever não se resume à aquisição de habilidades técnicas de codificação/decodificação. Esse aprendizado demanda, por parte das crianças, um trabalho cognitivo para compreensão do que é a escrita, do que representa e a natureza dessa representação (Tassoni; Brito, 2022, p. 6, 7).

Dessa forma, é essencial que enfrentemos a complexidade da alfabetização em busca de soluções para os desafios que se apresentam. Reconhecemos, além disso, a falta de formação de professores como um desafio significativo. Não fomos preparados para lidar com a incerteza e, portanto, não estávamos prontos para situações como a da pandemia. Essa questão foi ainda mais negligenciada durante a crise sanitária, pois os professores tiveram que fazer muito com poucas condições de trabalho e sem a formação necessária para contextos de crise. Nesse sentido, é importante ressaltar que “a pandemia da COVID-19 não escancarou as fragilidades dos professores, mas a inoperância das políticas públicas de formação de professores, que não conseguem propor transformações significativas na sala de aula” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 294).

Os desafios sociais e políticos que pouco avançou em direção à sua superação estão em destaque nas discussões, impactando significativamente as práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Além disso, as professoras colaboradoras também ressaltam os desafios curriculares, mencionando as adaptações realizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

As professoras tiveram que realizar as devidas adaptações para que os alunos do Ensino Fundamental dessem continuidade aos estudos, mesmo sabendo que “promover adaptações ou flexibilizações no ensino demandam trabalho duplo, não somente para o planejamento, mas também para a sua execução” (Cardoso, 2024, p. 8). Com isso, as práticas das professoras foram sendo modeladas conforme os desafios postos na pandemia e pós-pandemia.

Assim, olhar para o período anterior à pandemia para reconfigurar práticas pós-pandemia é necessário, pois não se trata apenas de uma passagem de “tempo” cronológico, é uma reorganização da vida cotidiana, escolar e não escolar. Portanto, maior atenção precisa ser dispensada a estas questões. A pandemia mudou muitas coisas e precisamos mudar as lentes e ajustar os focos para construir, para estes alunos, oriundos de uma escolarização remota, uma educação possível.

4 Considerações Finais

O estudo realizado possui grande potencial, especialmente por abordar a alfabetização no contexto da pandemia e do pós-pandemia. Constatamos que a

pandemia trouxe mudanças significativas, incluindo novas formas de conceber e fazer educação. O público e o privado se misturaram tanto para os estudantes e suas famílias quanto para os profissionais da educação. As práticas pedagógicas passaram a ser realizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial, a maioria mediada pelas tecnologias. Dessa forma, as professoras, assim como todas as pessoas, também foram afetadas de diversas maneiras por essas transformações.

As professoras alfabetizadoras no período pós-pandemia relataram um aumento nas dificuldades para atuar nas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Além dos desafios de alfabetização já existentes, surgiram outros, de natureza social, política e curricular, resultantes da pandemia. A grande desigualdade social e a falta de instrução das famílias evidenciaram um abismo significativo entre aqueles que podem "ser educados" e os que não podem. Também se destacou a falta de diálogo e de oportunidades para a construção da autonomia e do poder de decisão, o que tornou a já difícil tarefa de educar ainda mais árdua. Ademais, as questões curriculares, as adaptações necessárias e o atendimento às necessidades dos estudantes foram amplamente discutidos.

Assim, consideramos que a pesquisa responde a particularidades importantes sobre os desafios da alfabetização e as nuances dos aspectos sociais, políticos e curriculares que impactam/impactaram na prática pedagógica de professores alfabetizadores no contexto da pandemia e pós-pandemia. Dessa forma, contribuímos, com este artigo, as bibliografias já existentes sobre o tema e fortalecemos a temática em questão para produções futuras.

5 Referências

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. A alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mCD09>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 11 Mar 2020. <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANDRADE, Sandra dos Santos; PICCOLI, Luciana Piccoli; NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e176622, 2022, p. 1-24.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2010.

BARROS-MENDES, Adelma; SILVA, Dilene Kátia Costa da; MOTA, Sandra. Alfabetização no contexto de isolamento social no Amapá: um mapeamento. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e166622, 2022, p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 934**, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020b. Disponível em: <https://abre.ai/eO3G>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020c. Disponível em: <https://abrir.link/RbheY>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9**, de 08 de junho de 2020. Parecer CNE/CP 11, de 07 de julho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de, 09/07/2020, Seção 1, Pág. 129. 2020d. Disponível em: <https://abre.ai/eO3y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 11**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020e. Parecer Homologado Parcialmente. D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. Disponível em: <https://abre.ai/eO3w>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP ;19**, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: DF, 2020f. Parecer Homologado Parcialmente. D.O.U. de 10/12/2020, Seção 1, Pág. 106. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FM7qV>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 06**, de 06 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a

regularização do calendário escolar. Brasília: DF, 2021. Parecer Homologado Parcialmente. D.O.U. de 05/08/2021, Seção 1, Pág. 34. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IKIGR>. Acesso em: 22 set. 2021.

CANÁRIO, RUI. **A escola tem futuro**: das promessas às incertezas. São Paulo: Artmed, 2006.

CARDOSO, Amalia Noemia. A educação pós pandemia, as políticas públicas, as adaptações curriculares e a inclusão. **VERUM – Revista de Iniciação Científica**, v. 4, n. 1, p. 1-10, jan.-dez. 2024.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. v. 13, n. 31, jan./abr. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DREH4>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. Escola pública, formação docente e as tecnologias digitais no contexto da pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-19, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8836>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021, p.1-19. Disponível em: <https://abre.ai/kdDU>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-28, abr.-jun., 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/CmAzU>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/P0m5p>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, Michelle Cristina da. Elementos para se pensar na organização do trabalho pedagógico docente no ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-22, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11015>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte; ALMEIDA, Solange Trindade de. Planejamento no ensino remoto: desafios e estratégias na organização do trabalho de professores da educação básica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14117>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Reinvenção docente e as mudanças de paradigmas educacionais: novas formas de ensinar-aprender em tempos de pandemia. *In*: SILVA, Daniela Oliveira

Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto; Santos, Arlete Ramos dos. **Experienciando a educação em tempos de pandemia e ensino remoto**. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 83-105.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1, p. 323-344, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set., 2021. Disponível em: <https://abre.ai/kdDT>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação como direito público: reflexões sobre a aprendizagem em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11810, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11810>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGÉS)**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 55-77, set.-dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-25, abr./jun., 2022a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio em educação infantil no contexto pandêmico: experiências didáticas e de aprendizagens no ensino remoto. **Polyphonia**, Goiânia-GO, v. 33, n. 2, p. 199-218, jul./dez. 2022b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74869/39213>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. jul./dez., 2020. p. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotônio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de**

Estudos em Educação e Diversidade. v. 1, n. 2, 2020. p. 7-30. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso: 05 jan. 2021.

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

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaina Soares Martins; MICHEL, Caroline Braga; SILVEIRA, Juliane de Oliveira Alves. A odisseia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e136622, 2022, p. 1-22.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RELATÓRIO. **Pobreza e Equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises**. World Bank Group, 2022. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/19298bfa-067d-504c-8e34-00b20e3139d2/content>. Acesso em: 23 mar. 2024.

RIBEIRO, Djeissom Silva; FERREIRA, Lúcia Gracia. O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto. **Espaço Acadêmico**. v. 21, n. 233, mar./abr., p. 04-15. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/ytfAG>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, Marcia Eliza de Godoi; OLIVEIRA, Adriana Leonidas de. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do ensino médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8470>. Acesso: 05 jul. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, e-14290, p. 1-19, jan./dez.; 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/oqEIT>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; BRITO, Antonia Edna. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e186622, 2022, p. 1-21.

TELES, Nayana; GOMES, Tiago Pereira; VALENTIM, Fabrício. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8151/5878>. Acesso: 05 jul. 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto objetivou analisar os programas de alfabetização no Brasil e os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e curriculares que as impactaram/impactam no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Frente ao desafio de realizar uma pesquisa desta natureza, também revelamos memórias e percursos formativos. Assim, procedemos com a concretização de uma investigação de cunho fenomenológico, qualitativo, exploratório, utilizando o questionário e a entrevista semiestruturada.

Sabemos que a educação foi e continua sendo impactada pelos contextos históricos, sociais, políticos, culturais etc. Estes vários cenários vão direcionando a educação para este ou aquele lugar e, com isso, sofre mudanças. E, nesta perspectiva, podemos falar das diferenças existentes dos processos educacionais antes, durante e depois da pandemia.

Nesse âmbito, a alfabetização é um dos processos que consideramos que mais foi influenciado pelos cenários postos. Antes da pandemia já tínhamos desafios como a busca pela superação dos índices de analfabetismo e a melhoria da formação do professor alfabetizador e das práticas de alfabetização. A exigência de políticas públicas é um primeiro parâmetro necessário para concretização das ações, mas que até o período mencionado não se mostraram suficientes para provocar as mudanças.

Com a pandemia tudo mudou. O que já era difícil tornou-se ainda mais complexo e as condições de materialização das práticas alfabetizadoras tornaram-se mais desafiadoras. A pandemia demandou buscas constantes de formação do professorado visto que a utilização das tecnologias passou a ser requerida para realização das práticas docentes. Estas que precisaram ser reinventadas, assim como muitos saberes (re)construídos.

A escola, em sua estrutura física, foi fechada, com isso, houve alterações no formato organizacional e na sua funcionalidade, deixando-a limitada em suas práticas. Estas, realizadas sem ou com pouca interação, limitadas a atividades virtuais ou ao ensino *delivery*, pouco favoreceu a alfabetização que exige socialização, interação e presença para avanços nos processos de ensino e aprendizagem.

A vida pública e privada de todos se misturaram e exigiram dos familiares dos alunos que exercessem um papel mais ativo no processo de escolarização deles. Com isso, ascendeu a demanda de trabalho dos familiares, dos alunos e dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a precarização do trabalho docente, o adoecimento e a diminuição das possibilidades de aprendizagens por parte dos alunos.

Em relação à vida pós-pandemia, ainda estamos experimentando, mas já percebemos como ela vem demandando muitas mudanças. Na educação, a percepção é que, aparentemente, falta alguma coisa, e falta mesmo, pois a pandemia sugou muitas perspectivas e expectativas que tínhamos. Agora precisamos reavaliar e replanejar a educação para que ela continue fazendo o seu papel.

Chama atenção, o quanto a alfabetização foi sufocada na pandemia e como esta “falta de ar” vem sendo refletida nos dias atuais. Já ultrapassamos a ideia de alfabetização como decodificação de letras, somos assertivos ao dizer que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Mas reconhecemos que tanto uma quanto a outra foram prejudicadas com a pandemia e o pós-pandemia vem desvelando isso.

Dessa forma, são muitos os desafios da alfabetização e esta pesquisa problematiza alguns deles. Sobre os programas de alfabetização no Brasil de maior expressividade destacamos quatro em cinco governos: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-letramento, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Tempo de Aprender. Estes influenciaram e foram influenciados pelos contextos sociais e políticos; se configuraram como políticas educacionais, principalmente, de formação de professores e objetivavam contribuir para a erradicação do analfabetismo.

As práticas pedagógicas são práticas sociais realizadas com a intenção de se materializarem no processo educativo. Neste estudo, referimo-nos a elas como práticas alfabetizadoras, pois abrangem as especificidades relacionadas à alfabetização. Estes programas foram e são influenciadores das práticas e direcionadores de formação continuada de professores, assim como são influenciadas pelos diferentes contextos.

Quanto aos aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico percebemos que houve a construção de práticas inovadoras e contraditórias que foram necessárias para atender as crianças naquele momento. Ainda que o diálogo entre o realizado e não realizado possibilitou visualizar um entre-lugar, e que se encontravam características/especificidades da prática.

Evidenciamos reinvenções das práticas e entre elas erros e acertos, mas que eram oriundos de movimentos, muitas vezes, solitários e individuais, aprendidos em meio a um cenário de crise, de adoecimento e mortes. Mesmo assim, com pouco investimento e condições para o desenvolvimento das ações docentes, as aprendizagens da docência foram constantes, e tomaram como base, principalmente, as experiências e os saberes anteriores à pandemia. Com isso, as professoras mostraram-se abertas para alfabetizar, ação que elas sabiam fazer, e para reconstituição do seu fazer conforme as necessidades de seu campo de atuação.

Referente à especificação dos aspectos sociais, políticos e curriculares que impactaram/impactam nas práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico, essa investigação constatou que estes estão relacionados aos desafios. É evidente que com a pandemia tudo mudou, portanto, houve necessidade de mudar as lentes e ajustar o foco para a alfabetização, considerando as suas necessidades.

Além dos desafios da alfabetização já existentes, outros foram adicionados com a pandemia. Dentre eles estão lidar com a ascensão das desigualdades sociais em contexto de crises, falta de acesso a bens culturais (como a tecnologias, a internet, livros etc.), as dificuldades para a realização das atividades por parte dos alunos, entre outros. Todos eles além de serem aspectos sociais estão ligados aos aspectos políticos que consideram a organização e a funcionalidade da sociedade, prejudicados com a pandemia, com necessidade de reconstrução pós-pandemia.

Devemos ter consciência que alfabetizar é um compromisso social e político, portanto, deve ser assumido no processo educacional, mas com investimentos e

condições para o desenvolvimento desta ação, pois, como já mencionado, é mais que codificação de letras, tem a ver com mudança de vidas.

Por mais que exista formação inicial e continuada e programas específicos para atender o professor alfabetizador, não estávamos preparados para uma pandemia. Assim, a falta de formação de professores na perspectiva da incerteza e imprevisibilidade ainda é um desafio dos dias atuais o que nos permitiu encontrar professores que vivenciaram a pandemia e vivenciam o pós-pandemia com tantas dificuldades de direcionamentos didáticos-pedagógicos.

Somam-se aos já apresentados, os desafios curriculares referenciados pelas professoras alfabetizadoras através das adaptações curriculares, necessárias para a construção da aprendizagem dos alunos. Até mesmo retroagir o ensino para os anos anteriores, foi necessário para que isto pudesse acontecer, provocando mudanças nas práticas das professoras, direcionando-as conforme os desafios postos na pandemia e pós-pandemia.

Todos estes desafios impactaram/impactam nas práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Não podemos fechar os olhos para isso, precisamos, na verdade, ver com a lupa. O antes, durante e depois da pandemia ficarão marcados em nossas vidas como temporalidades, cujas influências são enormes e em diversos âmbitos. As práticas pedagógicas se constituem em um contexto em disputa, portanto, evidenciam movimentos, alguns deles aqui circunscritos.

Mesmo com todos os desafios e impactos precisamos buscar, para estes alunos, oriundos do ensino remoto uma educação possível, uma educação que possibilite a leitura de mundo e a leitura da palavra. Nesse âmbito, a reconstrução das práticas pedagógicas torna-se necessária, assim como a mudança na maneira de conceber a alfabetização de alunos. Ratificamos que a pandemia mudou muitas coisas, inclusive os nossos modos de olhar.

5 REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Introdução à Investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, mai./ago., p. 229-251, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19127>. Acesso em: 15 set. 2018.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Dissertações e teses multipaper: uma breve revisão bibliográfica. Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação

Matemática v. 8 n. 1, 2014, Campo Grande. **Anais [...]**. v. 8, n. 1, Campo Grande: MS: UFMS, 2014. p. 1-10.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2., p. 283-299, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANK, Alejandro G. Formatos alternativos de teses e dissertações. **Ciência Prática**, Abril, 15, 2013. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GIROUX, Henry A. Introdução. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 33-77.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: ed. 70, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 8 mar. 2020.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna, Via Litterarum, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em:
<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar./abr., 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 12 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, John Jairo Pérez; BRAVO, Johan Andrés Nieto; RODRÍGUEZ, Juan Esteban Santamaría La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. **Civilizar**: Ciencias Sociales y Humanas, v. 19, n. 37, p. 21-30, jul./dic. 2019.



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação



APÊNDICE A – Questionário de Perfil Docente

Questionário de Perfil Docente

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: () masculino () feminino

Cidade onde mora: _____

Escola(s) onde leciona: _____

Nível de ensino ou série em que atua: _____

Estado civil: _____ Filhos? () sim () não Quantos? _____

Desde que ano atua como professor (a)? _____

Desde que ano atua como professor (a) alfabetizador? _____

Há quanto tempo leciona nessa escola? _____

Situação funcional:

() Efetivo (a) () Contratado (a)

Quando foi admitido (a) (ano): _____

Escolaridade:

1. () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição:

2. () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição:

3. Especialização sim () não ()

Especialização em: _____

Universidade: _____

4. Ano de conclusão _____

5. () Mestrado - sim () não ()

Mestrado em: _____

Universidade: _____

6. Ano de conclusão _____

7. Doutorado – sim () não ()

Doutorado em: _____

Universidade: _____

8. Ano de conclusão _____



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**Potencialidades da prática pedagógica alfabetizadora: processo de ensinar e aprender e desafios da alfabetização**”, desenvolvida por **Lucimar Gracia Ferreira**, discente de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA sob orientação da Professora **Giovana Cristina Zen**.

Objetivos: Geral: Analisar que potencialidades da prática pedagógica de professores alfabetizadores contribuem/influenciam no processo de ensinar e aprender a docência, com vista a superar desafios da alfabetização. **Específicos:** Conhecer como ocorre a prática pedagógica de professores alfabetizadores, suas características e peculiaridades; identificar que potencialidades inerentes à prática pedagógica de professores alfabetizadores se faz presente no processo de ensinar e aprender; analisar as potencialidades que se relacionam prática pedagógica de professores alfabetizadores e contribuem/influenciam para superação de desafios da alfabetização.

Critério de seleção dos(as) colaboradores(as) da pesquisa: Serão selecionados(as) aleatoriamente, pela disponibilidade de participação.

Participação/Guarda dos dados e material coletados na pesquisa: A participação sua não é obrigatória e é voluntária. Caso aceite participar dessa pesquisa, este TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o (a) senhor (a) e a outra será arquivada por mim, pesquisadora por 5 anos, conforme Resolução 466/12. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página.

Riscos: Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento de responder o questionário, pois falará de si, por mais que pareça, não é algo fácil. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser refeitas de modo a amenizar isso. Eu, Lucimar Gracia Ferreira, me responsabilizo por todos os procedimentos realizados e ocorridos nesta pesquisa. Caso seja necessário encaminhar o participante aos cuidados de profissionais especializados, custearei o tratamento.

Procedimentos da pesquisa: Esta pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa e consistirá em responder ao questionário, o caso de ensino e a entrevista semiestruturada. O **questionário** para os professores versará sobre perguntas estruturadas acerca do perfil do individual: aspectos como sexo, idade, estado civil, grau de escolaridade, local onde atua, tempo de formação, tempo de docência etc. O **caso de ensino** versará sobre o processo formativo de professores alfabetizadores de “narrativa detalhada/elaborada de episódios escolares, possibilitando aos seus usuários a reflexão da prática e/ou a partir da prática” (DOMINGUES; MIZUKAMI, 2018, p.124). A **entrevista semiestruturada** será realizada após seleção e aceitação dos professores para participar da pesquisa. As entrevistas serão realizadas com os professores, através das quais procuraremos conhecer, mais profundamente, a sua história; seus percursos de formação, relacionando a dimensão pessoal e profissional e os desafios enfrentados em sua prática profissional. A duração da entrevista ocorrerá de acordo as respostas dos professores, podendo ser entre 1 hora, mais ou menos. Os registros das entrevistas dos professores acontecerão através da utilização do gravador, mediante sua autorização e assinatura deste termo.

Retorno dos resultados: A pesquisa gerará processos como resultados que serão vivenciados pelos participantes, pois se trata de uma pesquisa que buscar traçar o perfil pessoal-profissional dos professores. Os colaboradores também terão acesso a partir dos produtos que serão gerados com artigos e livros e serão informados sobre estes e também que os resultados serão mantidos sob responsabilidade da pesquisadora durante 5 anos.

Confidencialidade do estudo: Será resguardada a identificação dos sujeitos da pesquisa, pois não será solicitado nos questionários que este se identifique.

Benefícios: O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, formação de professores e ensino básico, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000. Telefone: (75) 3621-6850

Contato da pesquisadora responsável: Lucimar Gracia Ferreira

E-mail: lucimargracia@hotmail.com. Telefone: (77) 991014947.

Universidade Federal da Bahia/UFBA

Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde – 4º andar, Vale do Canela. Horário de funcionamento: Segunda das 13:30h às 19:30h e de terça à sexta das 7:00h às 13:00h. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: cepics@ufba.br.

Salvador-BA, 02 de fevereiro de 2022.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____



APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1) analisar os aspectos sociais e políticos referentes aos desafios da alfabetização, com vista a compreendê-los e relacioná-los ao panorama atual do contexto de crises;

1. Quais os aspectos sociais e políticos referentes a alfabetização nos últimos anos que influenciaram no seu fazer docente que você pode citar?

2. Quais os documentos/políticas vigentes sobre a alfabetização são do seu conhecimento?

3. PNA como proposta para a alfabetização

4. Como é a BNCC na prática? (O planejamento, divisão de carga horária, dificuldades)

5. Principais desafios da alfabetização

Casos de ensino:

Que relate uma situação desafiadora da alfabetização/como isto promoveu aprendizagem da docência

2) descrever as potencialidades e desafios das práticas pedagógicas alfabetizadoras que reverberam na docência e no processo formativo;

1. Como descreve suas práticas alfabetizadoras? (metodologias, estratégias, recursos)

2. Quais movimentos realizados em suas práticas percebe que contribuem no processo aprendizagem do aluno?

3. Quais os desafios das práticas alfabetizadoras você descreveria, que vivencia? Como busca supera-los?

4. Como tudo isso reverbera na sua docência?

5. Como sua ação docente contribui no processo formativo?

Casos de ensino:

Que relate um aspecto positivo da pratica alfabetizadora/como isto promoveu aprendizagem da docência

3) identificar as potencialidades presentes na reinvenção da prática pedagógica de professores alfabetizadores, que contribuem/influenciam no processo de ensinar e aprender.

1. Como você descreve a alfabetização antes e depois da pandemia? E sua pratica alfabetizadora?

2. Você considera que foram necessárias reinvenção das práticas? Quais? (se houve reinvenção das metodologias, recursos)

3. Como você avalia as reinvenções de suas práticas? (pontos negativos e pontos positivos)

4. Atualmente essas reinvenções ainda configuram suas práticas, quais?

5. Como elas contribuem para que você ensine e o aluno aprenda?

6. Como você descreve suas aprendizagens da docência? (saberes, escuta, seus pares, leituras, solidão)

Casos de ensino:

Que relate aspectos da reinvenção da pratica/que influenciaram na docência no processo formativo e no processo de ensinar e aprender

ANEXO A - Carta de Anuência – Itapetinga-BA

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPETINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Carta de Anuência**DECLARAÇÃO**

Eu, “**Manoel Neto Costa Ferreira**”, na qualidade de responsável pelo Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Potencialidades da prática pedagógica alfabetizadora: processo de ensinar-aprender e desafios da alfabetização**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Lucimar Gracia Ferreira**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da para a referida pesquisa.

Itapetinga, 08 de novembro de 2021.

Nome

Manoel Neto Costa Ferreira
Assessoria Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação

ANEXO B - Parecer Consubstanciado de Aprovação do Projeto de Pesquisa

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POTENCIALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: PROCESSO DE ENSINAR-APRENDER E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: Lucimar Gracia Ferreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54893621.3.0000.5686

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.366.768

Apresentação do Projeto:

Trata-se da análise (versão 3) do projeto de pesquisa "Potencialidades da prática pedagógica alfabetizadora: processo de ensinar-aprender e desafios da alfabetização" sob responsabilidade da pesquisadora Lucimar Gracia Ferreira vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA em nível de doutorado sob orientação da Prof. Dra. Giovana Cristina Zen.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar que potencialidades da prática pedagógica de professores alfabetizadores contribuem/influenciam no processo de ensinar-aprender a docência, com vista a superar desafios da alfabetização. Para tal, adotará uma abordagem qualitativa e exploratória por meio da aplicação de um questionário e de uma entrevista com seis professores alfabetizadores com mais de cinco anos de carreira, atuantes de escolas públicas da cidade de Ilapetinga - BA. Os dados serão tratados por meio de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

São apresentados os seguintes objetivos:

Geral: Analisar que potencialidades da prática pedagógica de professores alfabetizadores contribuem/influenciam no processo de ensinar-aprender a docência, com vista a superar desafios da alfabetização.

Específicos: 1- Conhecer como ocorre a prática pedagógica de professores alfabetizadores, suas

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERAÇÃO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepipe@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 5.366.786

características e peculiaridades; 2- Identificar que potencialidades inerentes à prática pedagógica de professores alfabetizadores se faz presente no processo de ensinar-aprender; 3- Analisar as potencialidades que se relacionam prática pedagógica de professores alfabetizadores e contribuem/influenciam para superação de desafios da alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que o risco da pesquisa é o de desconforto aos participantes por falarem de si. Para minimizar os riscos, as perguntas poderão ser refeitas. Como medida de reparação de danos, a pesquisadora indica encaminhamento à profissionais especializados, custeados pela equipe de pesquisa.

O benefício informado refere-se a possibilidade de construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, formação de professores e ensino básico, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresenta adequação às normativas ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos de forma correta:

- 1- Folha de rosto
- 2- Projeto detalhado
- 3- Protocolo de coleta de dados (entrevista e questionário)
- 4- Termo de autorização institucional da instituição proponente
- 5- Termo de confidencialidade
- 6- Termo de concordância de orientação
- 7- Termo de autorização de instituição coparticipante
- 8- Termo de consentimento livre e esclarecido

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Após a conclusão do projeto, a pesquisadora deve encaminhar o relatório final para encerramento do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Aristides Nova, 197
Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.210-730
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8437 E-mail: cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**



Continuação do Parecer: 5.200.790

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1719635.pdf	23/03/2022 17:02:15		Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeseclarecido.pdf	23/03/2022 17:01:44	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Outros	questionario.pdf	23/03/2022 17:01:15	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_da_instituicao_c_participante.pdf	16/02/2022 08:21:32	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	01/02/2022 15:15:32	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	01/02/2022 15:14:39	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordanciaorientador.pdf	01/02/2022 15:13:31	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Outros	Entrevista_semiestruturada.pdf	03/01/2022 21:56:22	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaraçãodeinstituição.pdf	09/11/2021 17:34:21	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	09/11/2021 17:32:33	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/10/2021 16:28:31	Lucimar Gracia Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Abril de 2022

Assinado por:
Mauro de Oliveira Magalhães
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Aristides Novis, 157
Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.210-730
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6437 E-mail: cegips@ufba.br