



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-476-4 DOI 10.22533/at.ed.764191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS	
Diego Bechi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910071	
CAPÍTULO 2	17
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO	
Liamara Baruffi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910072	
CAPÍTULO 3	27
A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Luiz Carlos Lückmann	
DOI 10.22533/at.ed.7641910073	
CAPÍTULO 4	39
CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ	
Adriane Panduro Gama	
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
DOI 10.22533/at.ed.7641910074	
CAPÍTULO 5	56
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	
Patrícia Aparecida da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.7641910075	
CAPÍTULO 6	64
DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Edilene Cândido da Silva	
Juliana Teixeira da Câmara Reis	
Raiane dos Santos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7641910076	
CAPÍTULO 7	72
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG	
Fernanda Mendes Ferreira	
Fernanda Verônica Fleck Pereira	
José Fabiano Costa Justus	
DOI 10.22533/at.ed.7641910077	

CAPÍTULO 8	83
FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Eridan Rodrigues Maia	
Aída Maria da Silva	
Marcia Betania de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7641910078	
CAPÍTULO 9	99
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS	
Graciele Alice Carvalho Adriano	
Ana Clarisse Alencar Barbosa	
Mônica Maria Baruffi	
Patrícia Cesário Pereira Official	
DOI 10.22533/at.ed.7641910079	
CAPÍTULO 10	110
FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosemeri Henn	
Marlene da Rocha Migueis	
DOI 10.22533/at.ed.76419100710	
CAPÍTULO 11	122
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS	
Camila Ursulla Batista Carlos	
Glycia Melo de Oliveira	
Moaldecir Freire Domingos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.76419100711	
CAPÍTULO 12	132
LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS	
Klébia Ribeiro da Costa	
Ana Maria de Oliveira Paz	
DOI 10.22533/at.ed.76419100712	
CAPÍTULO 13	144
NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL	
Elton Basílio de Souza	
José Geraldo Pedrosa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100713	

CAPÍTULO 14	156
O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB	
Bruna Tavares Pimentel Heytor de Queiroz Marques Raphaella Ferreira Mendes Weverson Bezerra Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100714	
CAPÍTULO 15	166
O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA	
Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.76419100715	
CAPÍTULO 16	172
POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Helena Mendes de Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.76419100716	
CAPÍTULO 17	184
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	
Giovanna Rodrigues Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.76419100717	
CAPÍTULO 18	195
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Mateus De Souza Coelho Filho Evandro Luiz Ghedin	
DOI 10.22533/at.ed.76419100718	
CAPÍTULO 19	211
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Jacir Mario Tedesco Filho Matilde Dias Martins Pupo Sandra Terezinha Urbanetz Simone Urnauer	
DOI 10.22533/at.ed.76419100719	
CAPÍTULO 20	216
CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES	
Bernarda Elane Madureira Lopes Cristiana Fonseca de Castro Elisa Carneiro Santos de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.76419100720	

CAPÍTULO 21	229
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Andréa Cristina Maggi Ivo de Jesus Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100721	
CAPÍTULO 22	243
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA	
Fernando Lucas Oliveira Figueiredo Santuza Amorim da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100722	
CAPÍTULO 23	258
VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Marta Rosa Borin Neida Maria Camponogara de Freitas Heliana de Moraes Alves	
DOI 10.22533/at.ed.76419100723	
CAPÍTULO 24	269
CUIDAR E EDUCAR:UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	
Bianca Cristina dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100724	
CAPÍTULO 25	278
ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID	
Pamela Fonseca Costa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100725	
CAPÍTULO 26	284
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Malcus Cassiano Kuhn Michele Roos Marchesan Naiara Dal Molin Helena Miranda da Silva Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100726	
CAPÍTULO 27	295
O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO	
Suellen Cristina Marciano Daniela Paula da Silva Mariano Roberta Negrão de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100727	
SOBRE O ORGANIZADOR	307

CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES

Bernarda Elane Madureira Lopes

Doutorado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

Cristiana Fonseca de Castro

Mestrado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

Elisa Carneiro Santos de Almeida

Mestrado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a partir do discurso dos professores da rede municipal de Montes Claros os significados que esses atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo Ceale no ano de 2007 em parceria com a prefeitura do município. Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se do questionário como instrumento de coleta de dados aplicado a 521 professores com 34 perguntas envolvendo questões abertas e fechadas sobre o perfil dos professores, tempo de experiência na docência, dentre outras e questões relativas ao curso de formação oferecido pelo Ceale. Para aprofundarmos na análise das respostas e realizarmos um contraste com o que foi descrito no questionário pelos docentes, foram realizadas cinco entrevistas com o objetivo de compreender através do discurso desses professores sobre a prática, os significados

atribuídos ao curso. Nesse sentido concluímos que um curso de formação apenas, não poderá ser capaz de impactar profundamente a prática dos professores, pois muitas são as vozes, situações e experiências que permeiam o trabalho do professor em sua carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Formação continuada; Ceale;

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss from the discourse of the teachers of the municipal network of Montes Claros the meanings that these attributed to the continuing education course offered by Ceale in the year of 2007 in partnership with the city hall of the municipality. A qualitative approach was used, using the questionnaire as a data collection instrument applied to 521 teachers with 34 questions involving open and closed questions about the profile of teachers, time of teaching experience, among others, and questions related to the course training offered by Ceale. In order to deepen the analysis of the answers and to contrast with what was described in the questionnaire by the teachers, five interviews were carried out with the objective of understanding through the teachers' discourse about the practice the meanings attributed to the course. In this sense, we conclude that a training course alone can not be able to profoundly impact the practice of teachers, since many are

the voices, situations and experiences that permeate the work of the teacher in his teaching career.

KEYWORDS: Teacher; Continuing education; Ceale;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os significados que os professores da Rede Municipal de ensino de Montes Claros – MG atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE, em 2007. Aos professores foi perguntado, dentre outras coisas, como o curso do CEALE contribuiu para sua prática, quais os desafios enfrentados na implementação das sugestões de trabalho, quais as suas concepções de alfabetização, como eles lidavam com a ideia de métodos de alfabetização, enfim perguntamos tudo que entendemos que nos ajudaria a compreender através dos enunciados que compõem os discursos desses professores os significados atribuídos ao curso de formação oferecido pelo CEALE.

Buscamos analisar o discurso das professoras a partir de uma perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem ideologicamente marcada pela prática social e histórica dos indivíduos. Utilizamos o princípio bakhtiniano de que a linguagem pode ser compreendida como constitutiva dos sujeitos e para que o discurso dos indivíduos seja analisado devem ser considerados os condicionantes de sua produção (BAKHTIN, 2003). Assim nosso estudo parte da concepção de que o discurso que os professores produzem é perpassado e construído a partir dos diversos cursos que permearam suas formações tanto inicial quanto continuada como também sua prática cotidiana.

Na metodologia desse estudo foram articulados dados da abordagem quantitativa, com a análise qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas. O questionário com questões abertas e fechadas, foi aplicado ao conjunto de 521 professores da rede municipal que trabalha no ciclo inicial do ensino fundamental contendo 34 perguntas, e agrupado em dois blocos: no primeiro bloco estavam as perguntas com o objetivo de traçarmos o perfil dos professores, incluindo aquelas sobre a escolarização dos pais, deles próprios, tempo de experiência na docência, dentre outras. No segundo bloco estavam as questões relativas ao curso de formação oferecido pelo CEALE. Em um segundo momento para analisarmos mais profundamente e fazermos um contraste com as respostas do questionário, foram realizadas cinco entrevistas com o objetivo de analisar e compreender através do discurso desses professores sobre a prática, os significados atribuídos ao curso.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são uma das grandes preocupações dos

professores das séries iniciais e das políticas públicas de educação. O conceito de letramento, ao contrário do de alfabetização, é relativamente novo no Brasil e é alvo de constantes discussões entre pesquisadores, como afirma Mortatti:

[...] na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito de estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra 'letramento' para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra 'alfabetização'. (MORTATTI, 2004, p. 79).

Segundo Macedo (2004), o conceito é muito complexo, tem sido definido de várias formas e, no Brasil, vem sendo debatido desde os anos 90, sofrendo uma influência bastante clara dos trabalhos de Brian Street (1984). Esse autor concebe letramento no sentido de práticas sociais de leitura e escrita socialmente situadas. Street questiona a visão de escrita como objeto universal e neutro e afirma:

O que práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas (STREET, 1984, p.1).

Para esse mesmo autor, “isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos e na percepção de que esses variam de acordo com o tempo e o espaço, de um contexto a outro, condicionados por relações de poder”. (STREET, 2003, p.78)

Soares (1998) discute a questão conceitual do letramento como sendo um fenômeno complexo e multifacetado, o que dificulta a elaboração de uma definição única. Essa dificuldade para Soares (1998) se dá pelo fato de que letramento possui uma grande gama de habilidades, capacidades, conhecimentos, valores, usos, como também funções sociais.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72).

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, que destacam as competências individuais no uso e nas práticas da escrita. A autora define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simplesmente simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19)

As discussões mais recentes baseiam-se nos estudos de Street (1984, 2003) que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. A autonomia aqui se refere ao fato de que a escrita é tomada como um produto completo em si mesmo, descolado do contexto social de uso.

Em oposição ao modelo autônomo, Street propõe o modelo ideológico no qual a escrita não é neutra e sim marcada pelas práticas sociais, Street afirma que:

A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e

escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõe e exigem essa prática. (STREET, 1984 apud Soares, 1998, p. 75).

Conforme analisa Kleiman, o modelo ideológico

Não pressupõe (...), uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas da interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Kleiman ainda aponta que o modelo ideológico não nega os resultados dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento e que os correlatos cognitivos da escrita adquiridos na escola devem ser compreendidos em relação as estruturas culturais e de poder que representa esse contexto de aquisição da escrita na escola.

O CEALE, na sua proposta, “entende a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.” (CEALE, Caderno 2, p. 13). Trata-se, no entanto, de um processo que se inicia quando a criança começa a conviver com os diferentes portadores de textos, e as diferentes manifestações da escrita no seu convívio social como, por exemplo, as placas, os rótulos, os *outdoors*, revistas, livros, embalagens, jornais, etc., e se prolonga por toda a vida. Isso considerando a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como por exemplo, a leitura de livros científicos, de obras literárias, etc. Neste sentido, a proposta considera que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, complementares e inseparáveis ao mesmo tempo e ambos são indispensáveis à formação do indivíduo. Pois não se trata de escolher alfabetizar ou letrar, mas de alfabetizar letrando.

A proposta do CEALE aponta que o grande desafio que se coloca para a educação é o de conciliar esses dois processos, “assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e de condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita”. (CEALE, Caderno 2, p. 14).

PERCURSO DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para o procedimento de coleta e análise dos dados coletados durante a pesquisa, elencamos os sujeitos e os procedimentos de coleta, com o objetivo de traçar o percurso da realização desse trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa foram professores que atuavam no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Montes Claros. O interesse de se investigar esse tema e de escolher esses sujeitos se deu após um curso de formação continuada que a Secretaria de Educação em parceria com o CEALE ofereceu para os professores alfabetizadores da rede municipal, no ano de 2007. Esse curso foi ministrado para os professores apenas neste ano, sendo

ministrado aos supervisores da referida rede posteriormente, ou seja, em 2008.

O discurso dos professores sobre os cursos de formação continuada ao qual participam nos traz uma constante inquietação e indagação sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação, proporcionando a necessidade de compreender o que significou esses processos de formação para os professores e sua prática em sala de aula. Entendemos que uma proposta de investigação que tem como foco o saber docente dos professores não poderá atribuir às mudanças ou significados ocorridos na prática dos professores apenas a um agente formador ou curso de formação continuada como o que foi oferecido pelo CEALE, pois os saberes dos professores são oriundos de vários cursos de formação inicial e continuada, além das suas experiências de vida, “esses saberes são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.”(TARDIF, 2005, p. 39) Nosso intuito, no entanto, é descobrir como os conceitos e sugestões de trabalho estudados no curso oferecido pelo CEALE foram apropriados pelos professores, quais os significados atribuídos ao curso foram revelados por meio dos seus discursos.

O questionário aplicado baseou-se nos estudos de Macedo (2004), e comparado ainda com os estudos de Souza (2010) que abordam o perfil dos professores de Belo Horizonte e Barbacena respectivamente. Este questionário foi composto por 34 questões referentes a aspectos socioculturais e pedagógicos do perfil dos professores como, por exemplo, formação inicial e continuada, escolaridade dos pais, questões sobre tempo de exercício na docência, tempo na alfabetização, conceito de alfabetização, dentre outras, como também questões fechadas e abertas sobre os significados atribuídos pelos professores ao curso de formação oferecido pelo CEALE.

Após a aplicação do questionário, foram selecionados alguns entre eles, os quais, seguimos os critérios de localização das turmas, ou seja, escolhemos professores que trabalhavam em escolas urbanas, escolas pólo e escolas núcleo, para tentarmos analisar os significados atribuídos por esses professores ao curso do CEALE, abrangendo as diferentes realidades enfrentadas pelos professores do município de Montes Claros, uma vez que várias escolas estão localizadas em locais distantes, na área rural do município, onde as turmas do Ensino Fundamental são multisseriadas. Após a seleção inicial, os professores foram procurados e convidados a participar de uma entrevista, individual, que Marconi e Lakatos (2007) chamam de uma conversação efetuada face a face.

A análise dos questionários e das entrevistas possibilitaram o conhecimento de determinados aspectos do perfil sócio-cultural dos professores do Ensino Fundamental e da prática pedagógica dos professores da alfabetização do ciclo inicial (fase introdutória, fase I e fase II, nomenclatura usada em 2007) possibilitando, assim, analisar os significados que esses alfabetizadores atribuíram ao curso realizado pelo CEALE na rede municipal de educação.

São poucas as pesquisas que tem se interessado em retratar o perfil dos professores das séries iniciais. Um desses estudos foi realizado por Albuquerque

(2002, *apud* MACEDO, 2004), que descreveu o perfil dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Recife. Batista (1996, *apud* MACEDO, 2004) traçou um perfil dos professores da Rede Estadual de Minas Gerais de 5ª a 8ª séries. Gatti et.al (1994, *apud* MACEDO, 2004) traçou um perfil dos professores do ensino fundamental do Brasil, usando uma amostra contendo dados de docentes de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais. Além desses, existem também os estudos de Macedo (2004) que traçou o perfil dos professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte e do Campo das Vertentes e o de Souza (2010) que traçou o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Barbacena.

Através do cruzamento desses dados, contrastando com os dados por nós coletados tentamos perceber e analisar as diferenças e semelhanças destes com o perfil dos professores das séries iniciais da rede municipal de Montes Claros.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Nas respostas ao questionários podemos destacar algumas questões apontadas pelos professores que são relevantes, como a concepção de alfabetização sendo a alfabetização vista por alguns como aquisição do código, alfabetização como sinônimo de construção do conhecimento, alfabetização na perspectiva de letramento como prática social e por fim alfabetização como “leitura de mundo”.

Nas respostas dos professores sobre o que é alfabetização percebemos a predominância de alguns conceitos. Grande parte conceituou a alfabetização como um processo de ensinar a ler, escrever e interpretar, com o foco na aquisição do código, como se observa nos fragmentos: “É o ato de ensinar a ler e a escrever. (Professor 05)”, “Para mim, é fazer com que o aluno leia e escreva. (Professor 19)”, “É levar o educando a dominar o sistema de escrita. (Professor 306)”.

Essa forma de conceituar a alfabetização voltada para a aquisição do código também foi demonstrada por Souza (2010) na Prefeitura Municipal de Barbacena. “Para mim, a alfabetização é o processo de construção e decodificação da leitura e da escrita. Enunciado 03. (SOUZA, 2010 p. 69)”.

Poderíamos afirmar que o foco dos professores nesses fragmentos é na dimensão individual da alfabetização conforme analisa Soares:

[A leitura é] Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidade de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 1998, p. 68)

[A escrita é] Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos,

as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 1998, p. 69)

Essas práticas não se opõem entre si, complementam-se, pois o aprendizado da escrita é um processo de se relacionar símbolos escritos a unidade de som como também de organizar o pensamento e expressar ideias. (SOARES, 1998).

Outros professores abordaram a questão da alfabetização relacionando-a ao processo de construção de conhecimento. Como afirmam os docentes:

É ensinar a ler e escrever através da própria construção do conhecimento. (Professor 15)

Participar na construção do conhecimento. (Professor 39)

É direcionar um processo que auxilie o educando, na construção do conhecimento com relação à leitura e escrita. (Professor 109)

Outros professores conceituaram a alfabetização numa perspectiva de letramento como prática social como demonstra as escritas abaixo:

O processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação e o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. (Professor 48)

Compreendo a alfabetização aliada ao letramento como sendo um processo de aquisição de conhecimentos sistematizados aliado ao conhecimento prévio que culminarão com novas construções nas práticas sociais. (Professor 151)

É a apropriação dos usos e funções sociais da leitura e escrita. (Professor 57)

É o processo de ensino-aprendizagem no qual o educador vai mediar a aquisição do domínio da leitura, escrita, compreensão e o uso social da língua. (Professor 285)

Alguns professores já apresentaram seu conceito numa perspectiva da alfabetização como projeto político emancipador dentro da pedagogia defendida por Freire.

Alfabetização é um processo que não só se decifra códigos, mas saber fazer uma leitura de mundo. (Professor 59)

É transformar a mentalidade de um indivíduo preparando-o para a leitura de livros e do mundo. (Professor 23)

O ato de ensinar a ler e compreender o mundo em que a criança vive. Mostrar para a criança a verdadeira essência do saber. (Professor 2)

Dar a oportunidade de o indivíduo ler e interpretar o mundo. Ser um mediador do conhecimento para que o indivíduo se torne cidadão. (Professor 22)

Conforme aponta Freire e Macedo,

a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser

adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um a gente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (FREIRE; MACEDO, 2002. p. 7)

Para Freire, o indivíduo alfabetizado é aquele capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Essa forma de pensar a alfabetização também foi apontada no trabalho de Souza (2010) na rede municipal de Barbacena quando demonstra o discurso dos professores sobre o conceito de alfabetização:

Para mim, alfabetização é um processo que se inicia quando a criança começa a entender, a “ler” o mundo mas que nunca termina. Estamos sempre avançando e progredindo nesse processo. Enunciado 2. (SOUZA, 2010, p. 67)

Segundo Souza, quando a professora conceitua alfabetização usando a expressão “ler o mundo” a professora está fazendo uma apropriação da proposta de Freire.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO OFERECIDO PELO CEALE: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.

Segundo os dados do estudo pode-se dizer que a maioria dos professores 89,56% participaram do curso para adquirirem conhecimento. Outro dado significativo é que 53,30% afirmaram participar do curso por causa da qualidade do mesmo. 24,73% dos professores demonstraram ter participado do curso por causa da imposição da Secretaria Municipal de Educação, fato surpreendente são os 14,29% condicionados ao recebimento do FUNDEB, pois durante a visita da então secretaria adjunta da educação na época da realização do curso, essa fez questão de frisar que os professores não precisavam ficar preocupados que não haveria sobra de dinheiro do FUNDEB para repassar para os professores pois este seria muito bem empregado (gasto) com as capacitações. Este repasse já aconteceu por várias vezes na prefeitura, os professores ficam sonhando, esperando o final do ano para saberem se receberão algum rateamento proveniente do FUNDEB. Ainda segundo a coordenadora do processo em 2009, havia sim essa suspeita da participação ser condicionada ao recebimento do FUNDEB, como afirma:

Pois é!! Justamente por causa do contrato né! E, como é, na época, de certa forma quem participou do CEALE sofreu muita pressão. Ah!! Não ia receber o FUNDEB. A participação dele estava condicionada ao recebimento do FUNDEB. Então assim, foi muita pressão, muita gente participou por obrigação. Entendeu? Não por querer. (COORDENADORA DO PROCESSO EM 2009)

Segundo a coordenadora do processo em 2009, todo professor que estivesse atuando na alfabetização teria o direito a um incentivo de 10% sobre o salário,

independente de terem feito o curso do CEALE ou não. Porém, as contratações seguiram a ordem de preferência para quem fez o curso de capacitação. Isso valeu apenas para os professores contratados, sendo que o efetivo tem liberdade de escolha da turma na escola em que trabalha, podendo, assim, optar ou não por uma turma de alfabetização.

Em relação a avaliação que o professor fez do curso do CEALE com relação ao material didático, pode-se afirmar que essa foi positiva, pois 40,66% responderam que é ótimo e 47,80% disseram ser muito bom o material, somando um percentual de aceitabilidade de 88,46%, sendo pouco expressivo (10,44%) o percentual dos professores que considerou como bom e menor ainda 0,55% dos que disseram ser regular.

Outro dado importante foi sobre a questão dos professores que conseguem desenvolver em sala de aula as atividades propostas pelos cadernos do CEALE. Dos professores que responderam sobre a aplicação das atividades propostas pelos cadernos do CEALE, foi surpreendente os 76,92% que responderam que conseguem desenvolver as atividades propostas pelos cadernos em suas atividades de classe. Segundo as justificativas apresentadas pelos professores, essas atividades são claras, objetivas, adequadas, ricas, boas e dinâmicas para serem aplicadas em sala de aula, como se observa nos relatos abaixo:

As sugestões são ótimas e os resultados bem gratificantes aos objetivos propostos. (Professor 148)

São atividades adequadas aos mais variados níveis de aprendizagem. (Professor 209)

As atividades são dinâmicas. (Professor 157)

As atividades são enriquecidas e diferenciadas. (Professor 169)

Os professores também falaram que conseguem desenvolver as atividades em sala de aula porque conseguem usar nas atividades os descritores e capacidades propostas pelos cadernos, demonstrando que conseguem formular melhor questões obedecendo a esses critérios.

Procuro trabalhar e sistematizar as capacidades inerentes ao ano/série. (Professor 201)

Formulação de questões que levam em conta as capacidades/descriptores. (Professor 230)

Hoje as atividades são desenvolvidas baseadas no descritor em que o aluno está defasado. (Professor 305)

Os professores apresentaram algumas respostas relacionadas à melhoria no planejamento, na aplicação das avaliações, e que as atividades propostas pelos cadernos servem de suporte para preparação das aulas, como relatado abaixo:

As atividades são propostas até em avaliações como prova Brasil, etc. (Professor 122)

Ajuda como suporte para um melhor trabalho. (Professor 178)

Pois o material é muito útil e ajuda no planejamento. (Professor 194)

É preciso ter um planejamento prévio, organizado que contemple todas as capacidades e que sejam retomados sempre que necessário. (Professor 197)

O material contém suportes teóricos de fácil compreensão e exemplificações que auxiliam a prática. (Professor 282)

É importante destacar que apenas 0,55%, ou seja, 1 professor respondeu que não conseguiu desenvolver em sala de aulas as atividades propostas pelos cadernos do CEALE, demonstrando um dado inexpressivo. Na sua justificativa o docente declarou não ter ficado em sala de aula após o curso. “Fiquei fora da sala após o CEALE. (Professor 225)”

Por fim, uma boa parte dos professores disse que às vezes consegue utilizar as atividades propostas pelos cadernos. Foram apresentadas algumas justificativas como, por exemplo, o fato das atividades não estarem relacionadas com a realidade dos alunos, apresentaram também a falta de material didático, e alguns ainda declararam que o fato de trabalharem com salas multisseriadas, na área rural de Montes Claros, dificultava desenvolver em sala as atividades propostas pelos cadernos do CEALE, como demonstram os discursos abaixo:

A realidade da minha sala de aula é bem diferente, (Multisseriada). (Professor 188)

Porque a realidade é bem diferente. (Professor 331)

Não temos material suficiente para a reprodução do material do CEALE. (Professor 242)

Porque nem sempre as atividades condizem com a realidade de nossos alunos. (Professor 176)

CONCLUSÃO

Discutir formação docente é sempre um desafio, pois este tema envolve o professor em toda a sua complexidade. Alguns teóricos abordam a formação do professor enfatizando as dificuldades da formação inicial como também da formação continuada, como Tardiff (2005), Perrenoud (2002) e outros. Refletir sobre o processo de formação de professores, tendo em vista as necessidades e considerando-a como espaço de diversidade, implica em pensar no professor no seu processo de formação como alguém que se apropria ou não de determinados conceitos levando em consideração o seu potencial, a dimensão institucional, o histórico de vida, o contexto

sócio-cultural, seus valores, suas relações sociais, suas práticas, seus saberes, que podem ser provenientes tanto de sua formação inicial, continuada como também da sua experiência profissional.

Partimos do princípio que um curso apenas não poderá ser capaz de impactar profundamente a prática dos professores, pois muitas são as vozes que permeiam o trabalho do professor, pois a concepção dialógica descrita por Bakhtin (2003) permite-nos entender que o discurso dos professores é constituído por várias experiências tanto do presente como de experiências anteriores, como também pelas vozes dos alunos e dos materiais que utilizam em sua prática diária, sendo que “esses elementos, juntos, condicionam a relação pedagógica e delimitam as possibilidades de interlocução entre os sujeitos alunos e professor”. (MACEDO, 2005. p. 23)

Nesse sentido podemos afirmar que este curso oferecido pelo CEALE em parceria com a Secretaria de Educação faz parte de uma política de formação de professores onde são utilizados recursos provenientes do FUNDEB e de recursos oriundos da Prefeitura Municipal. Em se tratando de um curso oferecido pela rede municipal, isso já indica um caráter de imposição e obrigatoriedade de participação por parte dos professores, uma vez que se recusassem a participar do curso não poderiam trabalhar com turmas de alfabetização. Assim, podemos entender que essa posição autoritária contribuiu para os significados atribuídos pelos professores.

Outro fator que pode influenciar na apropriação dos significados pelos professores, são questões relacionadas às instalações físicas e localização das escolas onde o curso foi ministrado, sendo que muitos professores trabalham na área rural e encontram dificuldade para se deslocarem, pois muitas localidades são de difícil acesso. Por isso, as políticas públicas de formação precisam estar atentas e levar em consideração todos esses fatores para que possam contribuir mais efetivamente na formação dos professores.

Concluimos, a partir das entrevistas que todos os professores entrevistados usam um método específico de alfabetização ou a mistura desses métodos, denominado por eles como ecléticos. Percebemos também uma predominância dos métodos de base sintética. Sendo o silábico citado por todos os entrevistados. O que levou esses professores a optarem por um método ou o uso de várias metodologias após o curso? Essa questão foi motivo de inquietação e muita análise dos discursos e de consulta aos cadernos do CEALE.

Constatamos que os Cadernos 1 e 2 tratam dos métodos de alfabetização enfatizando seus aspectos positivos e negativos, deixando claro que os professores precisam estar atentos para isso, e diante dessa questão saber trabalhar em sala de aula vencendo e superando as lacunas do método, propondo atividades para que essas dificuldades encontradas no método escolhido fossem vencidas. Porém, não indicam que método utilizar.

Já no Caderno 3, a abordagem acontece de forma mais direta, afirmando que não seria nenhum contra-senso a opção por um método de alfabetização, optar por

ações ou procedimentos retirados de diferentes metodologias ou de um repertório de experiências bem sucedidas por outros alfabetizadores, desde que ele tenha a capacidade de compreender as demandas da ampliação e complementação ou até mesmo a correção, eliminação de aspectos inoperantes e contraditórios, em função da sua prática de ensino. (CEALE, Caderno 3).

Assim sendo, ficou evidenciado que o professor que leu e ouviu afirmações como essas, obviamente, optará por um método de alfabetização ou por parte significativas que apliquem à sua prática. Talvez isso explique o fato delas falarem com tanta segurança do método escolhido e aplicado na alfabetização. Contudo, há algumas décadas, um professor afirmar que usava um método era o mesmo que dizer um palavrão, ninguém podia falar que usava o método silábico, ou o global, etc., (SOARES, 2003). Entendemos então que o curso legitimou o uso de um método de alfabetização, proporcionando aos professores falarem abertamente sobre a opção metodológica que fizeram. Podemos destacar ainda a figura do formador, agente importante nesse contexto, como ele se apropriou desse estudo e repassou para os alunos professores durante o desenvolvimento do curso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. - **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P., MACEDO, D. – **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra – 2002.

KLEIMAN, A. B. - **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras – 1995.

MACEDO, M. S. A. N., MORTIMER, E. F., GREEN, J. – **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. – 2004.

MACEDO, M. S. A. N. - **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos** – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. S. A. N., MORTIMER, E. F., GREEN, J. – **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. – 2004.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

MORTATTI, M.R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PERRENOUD, P. - **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 2002.

STREET, B. - **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SEE/MG. **Instrumentos da Alfabetização. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos.** Belo Horizonte: UFMG, vol. 1 à 4, 2004. (Coleção CEALE).

SOARES, M. - **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica – 1998.

SOUZA, E. G. - **Discursos de professoras sobre a alfabetização: Polifonia e contradição** – São João Del-Rei - Minas Gerais – Brasil - Março – 2010.

TARDIF, M. - **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-476-4

