

Impactos da COVID-19 na alfabetização: uma reflexão sobre os contributos da formação continuada de professores alfabetizadores

Impacts of COVID-19 on literacy: a reflection on the contributions of continuing education for literacy teachers

Danielle Cabral Marinho^{1*}, Fernanda Soares Santos Ferraz¹, Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira¹

RESUMO

A pesquisa apresenta uma reflexão sobre os contributos do processo de formação continuada de professores alfabetizadores, após análise do cenário de impactos da pandemia COVID-19 na alfabetização de crianças e observação das demandas de aprimoramento profissional geradas nesse contexto. Trata de um estudo exploratório pautado nos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental. Apresentam as concepções de alfabetização e letramento. Aborda sobre a formação continuada para professores alfabetizadores frente a pandemia da Covid-19. Como resultado, a pesquisa evidencia que a taxa de analfabetismo foi agravada drasticamente durante a pandemia, comprometendo não somente o momento atual, mas aprendizagens futuras. Evidencia ainda que a formação continuada em apoio ao trabalho pedagógico dos professores fornece subsídios para a construção de novas práticas pedagógicas capazes de minimizar os déficits e de assegurar as aprendizagens essenciais.

Palavras-chave: COVID-19; Alfabetização; Formação continuada de professores.

ABSTRACT

The research presents a reflection on the contributions of the continuing education process of literacy teachers, after analyzing the scenario of impacts of the COVID-19 pandemic on children's literacy and observing the demands for professional improvement generated in this context. It is an exploratory study based on the technical procedures of bibliographic and documentary research. They present the concepts of literacy and literacy. It addresses continuing training for literacy teachers in the face of the Covid-19 pandemic. As a result, the research shows that the illiteracy rate was drastically worsened during the pandemic, compromising not only the current moment, but future learning. It also shows that continuing education in support of teachers' pedagogical work provides subsidies for the construction of new pedagogical practices capable of minimizing deficits and ensuring essential learning.

Keywords: COVID-19; Literacy; Continuing teacher training.

¹ Universidade Federal do Maranhão.
*daniellecmarinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

O panorama educacional da atualidade, no que tange às formações continuadas, tem nos levado às discussões sobre novas configurações para as políticas públicas que tratam de estudos, investimentos e das necessidades dos sistemas de ensino, de modo a permitir a concretização de uma perspectiva de educação que nos remeta a real aprendizagem dos estudantes, especialmente, nas etapas de alfabetização. Diante desse contexto, faz-se necessário analisar o cenário atual da alfabetização no Brasil e refletir sobre as contribuições do processo formativo para o aprimoramento profissional do docente, sobretudo, porque a alfabetização de crianças tem sido, historicamente, uma das dificuldades enfrentadas em nosso país e severamente impactada pelas condições adversas da pandemia COVID-19.

No que diz respeito ao cenário da alfabetização no Brasil, cabe observar que a taxa de analfabetismo das crianças entre 6 e 7 anos, atingiu seu mais alto patamar no período pandêmico, considerando a escala de dez anos da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao apontar o aumento de 28,2% (2012) para 40,8% (2021), (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Essa conjuntura reforça que é indispensável preparar o professor para aplicar as intervenções pedagógicas, visando suprir as lacunas de aprendizagens apresentadas pelos estudantes. Logo, o que se debate na atualidade são as prioridades a serem consideradas dentro do currículo escolar com o propósito de minimizar os déficits e garantir as aprendizagens essenciais neste momento ímpar.

Apesar de todos os desafios decorrentes da pandemia no setor educacional, enfatizamos que investir na formação, principalmente a continuada, de docentes das redes públicas e privadas contribui para a mudança desse quadro. Autores como Tardif (2012); Radke; Castaman; Vieira, (2017) apontam que tanto as bases teóricas quanto suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira, e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Portanto, apresenta-se neste trabalho uma reflexão sobre a formação continuada de professores, frente aos efeitos causados na alfabetização de crianças durante o período da pandemia, na perspectiva de atender aos direitos garantidos na Constituição Federal, diante das medidas de isolamento e manutenção da biossegurança que orientaram para a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Com essa finalidade, realizou-se um estudo exploratório por meio de uma revisão na literatura, seguido dos procedimentos metodológicos baseados na pesquisa bibliográfica e documental. A partir das reflexões geradas, estima-se que a via da formação continuada pode direcionar a prática pedagógica dos professores e minimizar os impactos da pandemia na educação das crianças no ciclo de alfabetização.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A história da alfabetização no Brasil passou por grandes mudanças que influenciaram os conceitos e os métodos de alfabetização. No que concerne o percurso histórico da alfabetização e suas concepções, Mortatti (2019, p. 28) aponta que:

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar “os novos” a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Assim, o processo de alfabetização foi entendido por muito tempo como a estrita capacidade de decifrar o código alfabético. Pois, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. [...] Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a

interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 2001, p.35).

A simples consciência fonológica deixou de ser suficiente diante das substanciais transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ao longo da história. E neste contexto, não basta apenas alfabetizar na perspectiva de apropriar-se do sistema de escrita alfabético e ortográfico, mas na perspectiva do letramento, na qual se compreende que o sistema alfabético de escrita é um artefato cultural e reconhece sua concepção social.

[...] Aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. (FREIRE, 2005, p. 60)

Diante dessa perspectiva, Freire (2005) afirma que a leitura de mundo e da sua própria realidade é um reforço para que o letramento escrito promova a transformação do educando. Nesse sentido, convém destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela descrição de competências e habilidades por área de conhecimento, orienta que o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser a alfabetização, de modo que as atividades sejam desenvolvidas visando a inserção dos estudantes “[...] na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2019, p.13).

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 39)

Alfabetizar não concerne apenas sobre o ato de ensinar a ler e a escrever, mas de uma combinação de ações que envolvam o lúdico, o sensorial e uma didática que desperte o interesse da criança. Logo, a alfabetização caracteriza-se como um processo com especificidades próprias, que envolve a aprendizagem da cultura humana, de uma prática social e da comunicação.

Para Ferreiro (1996, p.24):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”. O letramento é a aquisição da habilidade de usar a leitura e a escrita nos espaços sociais, aprender a ler, escrever requer compreender o mundo, o tempo e o espaço, ou seja, a realidade ao seu redor. Alfabetizar letrando leva uma aprendizagem mais significativa podendo propiciar a criança um ambiente alfabetizador.

O letramento constitui-se no uso social e cultural da língua falada e escrita. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Desse modo, letramento e alfabetização caracterizam-se como processos interdependentes e indissociáveis na aprendizagem do discente e estas concepções precisam ser muito bem compreendidas pelos professores alfabetizadores de modo a atender às atuais demandas de ensino e perfis de educandos que a sociedade exige, pautados numa formação crítica, cidadã e humanizada para nossas crianças.

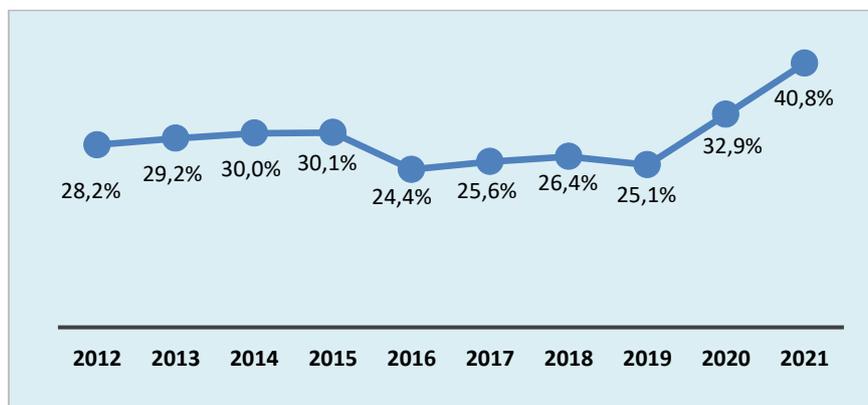
OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma etapa do processo educacional e da vida social de importância vital na formação de cidadãos, porém, marcada historicamente no Brasil por altas taxas de analfabetismo. Diante desse retrato negativo, políticas públicas e programas com metas e prazos foram estabelecidos ao longo dos anos, com o objetivo de minimizar ou zerar a taxa de analfabetismo em nosso país, a exemplo, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação até 2024, desde a educação infantil até a pós-graduação. Neste documento está descrito que o Brasil deve zerar a taxa de analfabetismo até 2024 e em sua meta 5 que visa alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, (BRASIL, 2014).

Contudo, à medida que dados estatísticos são publicados sobre o panorama da educação no Brasil, fica cada vez mais explícito que a pandemia aprofundou os desafios para alfabetização, especialmente de crianças. Pois, de acordo com a nota técnica do Todos Pela Educação, acerca dos impactos da pandemia no aprendizado de crianças e

jovens brasileiros, entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever (ver gráfico 1). O número passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021, (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

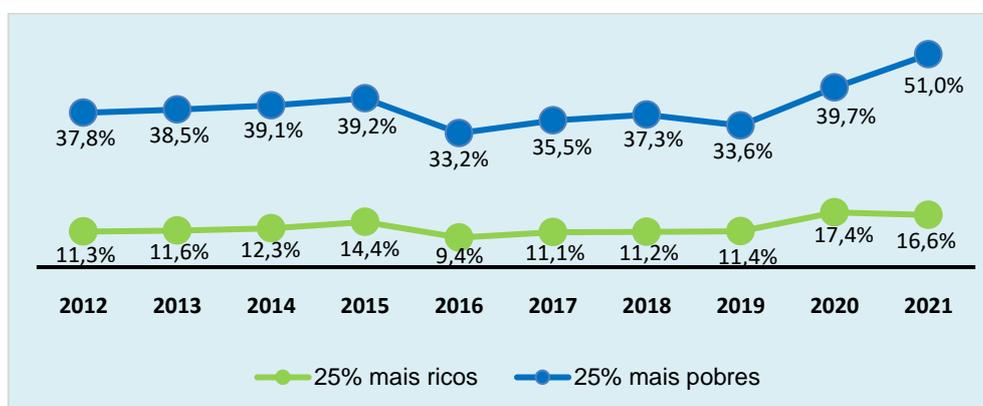
Gráfico 1 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021



Fonte: IBGE/Pnad Contínua (2021, p.4). Elaboração: Todos Pela Educação.

O processo de alfabetização, que era desafiador para os professores e alunos no modelo presencial, tornou-se ainda mais complexo diante das características do ensino remoto imposto pela pandemia COVID-19. Ante ao exposto, a pandemia evidenciou as desigualdades educacionais e sociais, pois conforme o gráfico 2 da Pnad contínua, que apresenta dados comparativos de crianças mais pobres e mais ricas que não sabem ler e escrever, de 2012 a 2021, as crianças com maior vulnerabilidade socioeconômica foram afetadas de maneira mais profunda.

Gráfico 2- Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por quartil de renda domiciliar per capita do domicílio, de 2012 a 2021)



Fonte: IBGE/Pnad Contínua (2021, p. 7). Elaboração: Todos Pela Educação.

Durante todo o período pandêmico, o professor precisou ressignificar-se, adaptar-se às novas linguagens e recursos tecnológicos e criar novas metodologias. Convém destacar também que, a não-alfabetização das crianças em idade adequada gera prejuízos significativos para suas aprendizagens futuras, o que também eleva a probabilidade de uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar.

Segundo Torres (2001, p.296) aprender implica:

Descobrir, construir e criar. O ser humano aprende com seu próprio esforço e suas próprias ações. Então, ensinar é oferecer ao aluno, as condições e as oportunidades de aprendizagem para que por si mesmo vá construindo o conhecimento, a partir de suas próprias necessidades e interesses, em seu próprio ritmo, em permanente interação consigo mesmo, com os outros e com os problemas e desafios apresentados pelo meio.

Portanto, considera-se que o maior desafio do professor nesse momento é o de estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes, pois garantir a inclusão e a aprendizagem é um direito de todos, de antes, durante ou depois da pandemia, numa perspectiva de educação emancipadora.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Ao longo da pandemia causada pela ação da COVID-19, muitos países adotaram medidas que de alguma forma diminuíssem os impactos causados pela interrupção e fechamento, mesmo que parcial, de muitas atividades realizadas pelas organizações, algo como já se sabe, ocorrido também Brasil. No campo educacional, foram lançadas diversas diretrizes para reorganização das aulas pelo Ministério da Educação, disponibilizadas no seu site (portal.mec.gov.br), (BRASIL, 2020/2021). No quadro 1, tem-se a elaboração dos pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no período de pandemia.

Quadro 1: Pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Nacional de Educação no contexto da pandemia.

Nº do parecer	Data de aprovação	Finalidade
CNE/CP nº 5/2020	28/04/2020	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.
CNE/CP nº 6/2020	19/05/2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
CNE/CP nº 9/2020	08/06/2020	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.
CNE/CP nº 10/2020	16/06/2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
CNE/CP nº 11/2020	07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
CNE/CES nº 498/2020	06/08/2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).
CNE/CP nº 15/2020	06/10/2020	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.
CNE/CP nº 16/2020	09/10/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
CNE/CP nº 19/2020	08/12/2020	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.
CNE/CP nº 2/2020	10/12/2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
CNE/CES nº 1/2020	29/12/2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19
CNE/CP nº 6/2021	06/07/2021	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.
CNE/CP nº 2/2021	05/08/2021	Institui 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.

Fonte: CNE/MEC (BRASIL, 2020/2021).

A partir desses instrumentos, observa-se a constante necessidade de adaptação das escolas e professores para assegurar a continuidade das atividades escolares. Adaptar-se a algo é perceber uma determinada necessidade ou obrigatoriedade e flexibilizar. O fato é que em um mundo extremamente mutável, quem não se adapta corre sérios riscos de se prejudicar, e no campo profissional esses efeitos podem ser bem mais danosos.

As escolas são organismos vivos e que interagem com o meio, por isso, devem estar atentas ao que acontece no ambiente externo. Toma-se como exemplo a entrada impactante da tecnologia nas vidas das pessoas, responsável por facilitar muitas atividades, o que não foi diferente para as escolas, basta verificar como anteriormente um único computador com uma impressora conectados à internet mudaram toda uma realidade, algo que na visão de alguns autores, em tempos de outrora, seria estendido para as salas de aula, servindo como um alerta aos educadores. D'Ambrosio (1996, p. 80) já dizia:

Estamos entrando na era do que se costuma chamar a “sociedade do conhecimento”. A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação.

Adiante, as ideias de Dias reforçam o que foi apresentado por D'Ambrosio (1996) em relação aos avanços tecnológicos dentro das escolas:

O ensino, em todos os níveis, vem sofrendo intensa mudança de paradigmas. A aula expositiva vem dando lugar a processos mais dinâmicos e interativos[...]. No mundo atual, as pessoas possuem em suas casas através da internet o acesso a praticamente todo o conhecimento produzido pela humanidade, deste modo as pessoas devem aprender a dominar essa quantidade enorme de informações e transformá-las em conhecimento (DIAS, 2004, p. 111).

A principal via de transposição das aulas no formato presencial para atividades remotas se deu por meio da utilização das tecnologias digitais, sendo estas as “não tão novas”, mas as maiores aliadas do ensino no contexto pandêmico. Deste modo,

deve-se garantir o acesso dos professores a processos de formação contínua que os apoiem na tarefa de reinventar-se em atendimento às atuais demandas.

METODOLOGIA

O objeto de estudo da pesquisa consiste em apresentar uma reflexão sobre a formação continuada de professores frente aos efeitos causados na alfabetização de crianças durante o período da pandemia. A pesquisa apresenta caráter exploratório. Exploratório por ter como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, no intuito de formular problemas mais específicos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] (GIL, 2008).

Como procedimento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando como fontes de pesquisa materiais já elaborados (livros, artigos científicos, dissertações, teses). GIL (2008, p. 50), apresenta as vantagens de se utilizar uma pesquisa bibliográfica:

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Também utilizamos a pesquisa documental com o intuito de contribuir com a pesquisa literária.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008, p.45)

Enquanto a pesquisa bibliográfica usa pesquisas e estudos de diversos autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a documentos históricos que não têm dados reconhecidos, ou seja, as fontes primárias.

Ante ao exposto, essa investigação busca evidenciar como as formações continuadas ofertadas aos professores subsidiarão os saberes a serem construídos na prática pedagógica, em um período que as mudanças são latentes (TARDIF, 2012). A

partir desse cenário investigativo que o embasamento teórico é viabilizado. Com diálogo entre as referências, seleção, avaliação e sintetização dos resultados, os quais permitirão a análise e identificação de lacunas que direcionem para o desenvolvimento e aprofundamento de futuras pesquisas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A dinamicidade dos dias atuais faz com que na profissão docente haja a incumbência de constante aprimoramento. Diariamente situações são enfrentadas em que o questionamento, o pensamento autônomo e a resolutividade são exigidas. Como afirma Lévy (1996, p.54) "as pessoas não apenas são levadas a mudar várias vezes de profissão em sua vida, como também, no interior da mesma 'profissão', os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais curto".

As habilidades e conhecimentos agregados ao campo profissional rapidamente tornam-se obsoletos. As novas formas de trabalho e novas demandas resultantes do avanço da tecnologia ou mesmo do avanço da comunicação, dos transportes, das formas de organização vem exigindo maior adaptação e assimilação a esse novo momento. Perrenoud (1997, p. 80) destaca que "é possível que a formação básica do professor não dê mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício do magistério".

Imbernón (2011, p. 42) aponta que:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

A dinamicidade mencionada sobre os dias atuais, em todos os seus ângulos, deixa a educação em uma posição estratégica, no que se refere à postura do professor e sua contínua formação. Esta formação deve ser compreendida como uma preparação sistemática para os diferentes aspectos de sua função.

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si

mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2011, p.45).

Além de se esperar que o desenvolvimento profissional do professor esteja inserido num quadro de mudanças, é interessante notar que toda e qualquer profissão envelhece primeiramente que a do professor, “precisamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento. Mais decisivo do que colher um diploma é manter-se atualizado pela vida afora” (DEMO, 1998, p. 191).

No que diz respeito às atuais políticas públicas de formação de professores em práticas de alfabetização, citamos o curso “Tempo de Aprender”, ministrado na modalidade *online*, vinculado ao Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019) que institui Política Nacional de Alfabetização. O documento especifica em seus incisos VII e VIII do Art. 8º, Cap. V, a pretensão de estimular a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), de forma a contemplar o ensino das ciências cognitivas e suas aplicações ao processo de ensino e aprendizagem; e a ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática.

Sabe-se que institucionalmente, para que a formação ocorra, muitos fatores estão envolvidos como, decisões políticas e disponibilidade de priorização de recursos financeiros. Há ainda outros fatores como medo da mudança, escassez de políticas de formação que atendam às suas necessidades, entre outros. Para tanto, há de se pensar que todo projeto de formação continuada necessita de uma verdadeira vontade de mudança e de que se disponibilizem infraestrutura e instrumentos necessários para que ocorra.

No Brasil e em vários outros países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: a inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade de formação continuada; descontinuidade das ações de formação (LARANJEIRA et al, 1999, p. 21).

Ambos os momentos de formação, tanto a inicial quanto a formação continuada, têm como objetivo o aprimoramento de competências necessárias para o exercício da docência e comprometimento com a sociedade e com a comunidade. Não se pode determinar quando finaliza o momento de aprendizagem e começa o momento de trabalho, pois este é um processo de construção contínua entre o tempo de formação e o

tempo de experiência profissional e social. “No centro desse continuum, todas as modalidades de aquisição de competências (incluindo a autodidática) vêm tomar o seu lugar” (LÉVY, 1999, p. 174). Alguns profissionais buscam gerenciar eles próprios sua formação continuada, entretanto outros, talvez “porque pensam que o saber-fazer pedagógico é uma questão de dom ou de experiência” (PERRENOUD, 1997, p. 199), não valorizam essa necessidade formativa.

Os saberes pedagógicos não devem ser vistos de uma forma mínima e/ou limitada de conhecimento, pois são eles que geram e garantem bagagem suficiente para que todos os indivíduos possam aprender e ensinar, de acordo com Gauthier (2013 p.20), “[...] Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Ainda de acordo com o autor, “[...] Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha a sua ignorância em relação a si próprio” (GAUTHIER, 2013, p.20).

Além de busca por conhecimentos formais, compreende-se que a formação continuada representa uma ação que busca a tomada de consciência de sua *práxis*, da própria atividade pedagógica. Este processo de contínua atualização e aperfeiçoamento garantem segurança ao professor e permite-lhe visualizar novas perspectivas na sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o olhar sobre as concepções de alfabetização precisa ser ampliado, à medida que não se pode compreendê-la como a estrita capacidade de decifrar o código alfabético, mas um processo prático social e de comunicação. Esse tema traz em seu escopo embates e contradições históricas, marcadas por altas taxas de analfabetismo, agravadas drasticamente pelo contexto da pandemia, comprometendo não somente o momento atual, mas aprendizagens futuras.

Ao professor cabe ressignificar, compreender as transformações, estar receptivo e ajustar sua atuação para esse momento delicado, buscando alternativas no que se refere à sua postura. É a partir dessa perspectiva que a formação continuada irá provocar diálogo com a prática cotidiana do professor.

A formação contínua direciona a atuação docente para caminhos de múltiplas experiências que coadunam com a indiscutível necessidade de professores refletirem sobre o seu processo de mudança, em atendimento às demandas que emergem no contexto escolar. A via da formação continuada se constitui em um canal que dinamiza as práticas pedagógicas dos professores, sendo estas constituídas de significados pelos quais se estabelecem relações entre o que se aprende e o que se conhece.

Assim, pensar em formação continuada, é pensar naquilo que irá subsidiar uma tomada de consciência de sua prática pedagógica, trazendo novas qualificações que desenvolvam a autonomia moral e intelectual dos estudantes, respeitando e valorizando os diferentes saberes destes e dotando os professores de condições para desenvolverem suas atividades docentes independentes dos desafios impostos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. 3ªed. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Pareceres e Resoluções CNE/CP 2020 e 2021**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-9#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%20,redes%20escolares%2C%20p%C3%BAblicas%2C%20privadas%2C>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 17-28. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia e administração**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 2013.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e contínua**. 1999. v. 2, p. 17-47.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- _____. **O que é virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- MORTATTI, Maria Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1997.
- RADKE, C. L.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A. Uso de tecnologias em um curso de formação pedagógica para a educação profissional: indicadores na visão de egressos. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v. 6, n. 1, 2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**, 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2022.
- TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latina-americana**. Cadernos de viagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em: 01/09/2022

Aprovado em: 30/09/2022

Publicado em: 05/10/2022